

BEDRE SKOLE

Nr. 2 - 2019 Tidsskrift for lærere og skoleledere



DRAMA ■ MOBBING ■ PSYKISK HELSE ■ RASISME ■ MINORITETSHISTORIE ■ HISTORIEFAGET ■ KRITISK TENKNING ■ PEL-FAGET ■ NYE LÆREPLANER
■ KOPI SOM LÆREMATERIELL ■ KVALITETSVURDERINGSSYSTEMET ■ ENGELSK GJENNOM SPILL ■ VURDERING ■ DIGITAL STORYLINE ■ VEILEDNING

Som sukker i teen

Dette er den siste utgaven av Bedre Skole før høringsfristen for de nye læreplanene i forbindelse med fagfornyelsen. Det er mye som skal på plass, blant annet hvordan man skal realisere de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring; demokrati og medborgerskap; og bærekraftig utvikling i de nye læreplanene. De tverrfaglige temaene handler om aktuelle samfunnsutfordringer, og mange hadde nok oppfattet det slik at disse skulle omfatte alle fagene. Slik så det også ut til å bli, men i siste liten kom det et brev fra departementet som gjorde om på dette. De tverrfaglige temaene er nå fordelt ulikt, bare noen få av fagene skal ha med alle tre.

Mange har reagert kraftig på dette, særlig at bærekraftig utvikling er tatt ut av en rekke sentrale fag som engelsk, matematikk og norsk. Kunnskapsminister Jan Tore Sanner sier til Klassekampen at man var bekymret for at de tverrfaglige temaene skulle bli en for stor del av fagene, og at man derfor har strammet inn.

Vi mener det i så fall er underlig at man har valgt å ta ut tverrfaglige tema nettopp i norsk, engelsk og matematikk. På Utdanningsdirektoratets sider står det at «elevene skal utvikle kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag». Og kan ikke de tverrfaglige temaene like mye sees som en føring på hvor man skal finne materialet man skal skrive om, snakke om, lage presentasjoner på og regne på? Hvis man for eksempel velger å la elevene regne ut familiens karbonavtrykk i stedet for å fordele epler og pærer i tekstoppgavene, så vil det jo være begrenset hvor mye ekstra tid man vil trenge. Eller om PowerPoint-presentasjonen i engelsk handler om internasjonale miljøforhold, så lærer man like fullt engelsk. Det blir mer som å røre sukker inn i teen. Koppen renner ikke over, men smaken blir en annen.

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.: 911 99 989

Annonser: Mona Jørgensrud

mj@hsmedia.no

Tlf.: 911 73 473

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 Redaktørplakatens 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**
- 8 **Vil ha mer dramaaktivitet i skolen – kan få mindre**
Tore Brøyen
- 10 **Sommarles.no kan motverke tap av lesekompetanse**
Lidun Hareide og Silje Ims Lied
- 12 **Hva er mobbing? Om konsekvenser av at begreper endrer betydning over tid**
Emil Sætra
- 16 **Psykisk helse i skolen: #psyktnormalt**
Sverre Urnes Johnson, m.fl.
- 22 **Rasisme og antisemittisme i skolen**
Christine Hope og Gerd Grimsæth
- 27 **Minoritetshistorie på timeplanen – utfordringer og muligheter i lys av fagfornyinga**
Vidar Fagerheim Kalsås
- 31 **Veien mot et utforskende og kritisk historiefag**
Ketil Knutsen
- 36 **Vurdering for læring i historie – til nytte eller besvær?**
Trond Heum
- 43 **Kritisk tenkning**
Kirsti Jegstad, Evy Jøsok, Erik Ryen og Margareth Sandvik
- 48 **Religion, livssyn og etikk i PEL-faget: Hvordan styrke den flerkulturelle lærerkompetansen**
Thor-André Skrefsrud
- 52 **Nye læreplaner: Mål i framtidens skole**
Ellen Baskår, Audhild Norendal og Elisabeth Hovde Johannesen
- 56 **Hvorfor lærere bruker kopier som læremateriell**
Sabine Wollscheid, Rannveig Røste og Karin Vaagland
- 62 **Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet – en trussel mot skolens dannelsesoppdrag**
Lars Gunnar Briseid
- 67 **Engelsk og onlinespill**
Lisbeth M. Brevik og Katharina Køber Garvoll
- 72 **I rommet mellom vurdering og læring**
Øyvind Amundsen Østby
- 77 **Mine erfaringer som erstatningslærer i Lofoten**
Kirsten Margrethe Limstrand
- 80 **Digital storyline – et bidrag til realisering av nye læreplaner**
Ellen Cecilie Romstad
- 84 **Skolelederes ansvar for veiledning av nyutdannede lærere**
Birgitte Mydske Egner og Jo Helge Ansnes Schei
- 87 **Tilbud om veiledning til erfarne lærere**
Elin B. Markestad
- 91 **Bokomtaler**

22

Skolen er stedet der barn og unge opplever flest rasistiske ytringer.

43

Kritisk tenkning er et sentralt satsingsområde, men hvordan få det til i praksis?

52

Vi må våge å formulere mål der måloppnåelse ikke lar seg måle.

56

Kopiering er langt mer enn å bruke en kopimaskin

Viste ut bråkmaker, fikk sparken og bot

Læreren viste en bråkmaker ut av klasserommet. Uten å få forklare seg mistet hun etterpå retten til å være lærer, og skolen måtte betale 15 000 kroner i erstatning til bråkmakeren.

Det hele endte som politisak, og etterforskningen resulterte i at læreren «Carina», som hun omtales som i Sydsvenska Dagbladet og i Skolvärlden, fikk beholde retten til å fortsette i læreryrket. Men skolen måtte likevel ut med 15 000 kroner til eleven, og «Carina» måtte finne seg en ny skole.

Læreren så seg altså nødt til å sende på gangen en elev som ifølge henne ødela undervisningen for resten av klassen med bråk og uro, og hun måtte ty til fysiske grep for å få eleven ut (elevens alder nevnes ikke i saken). Elevens far politianmeldte deretter læreren. Han anmeldte også hendelsen til Barne- og elevombudet, en del av den svenske Skolinspektionen, som igjen krevde at skolen måtte betale 15 000 til eleven.

Vil nedlegge barne- og elevombudet

Ifølge Skolvärlden fikk «Carina» aldri komme til orde med sin versjon overfor ombudet. Hun spør hvorfor bråkmakeren skal beskyttes, uten hensyn til alle de andre elevene som fikk sitt skolearbeid ødelagt. Nå blir «Carina»-saken et spørsmål for Riksdagen, der Liberalerna vil nedlegge hele ombudet. (Barne- og elevombud Caroline Dyrefors Grufman forsøk på svar kan du lese på nettsidene til skolvärlden.se.)



Illustrasjon: © Adobe Stock



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

De rike blir jurister og leger

30 prosent av alle jus- og medisinstudenter har foreldre som hører til de 10 prosentene med høyest inntekt. Disse foreldrene er dessuten ofte jurister eller medisinerer selv.

– Sosial reproduksjon er fortsatt et fremtredende trekk også i Norge, sier Thea Bertnes Strømme, som står bak doktorgradsarbeidet *Educational Decision-Making: The Significance of Class and Context* ved OsloMet – storbyuniversitetet. Hun har altså avdekket en sammenheng mellom valg av jus- og medisinstudier og tilhørighet i høyinntektsfamilier. Hun fant også at denne sammenhengen er nokså lik uavhengig av kjønn.

Sosial lukning

Bertnes Strømme kaller dette *sosial lukning*: – Det dreier seg om mønstre der enkelte grupper i samfunnet på formelle og uformelle måter kan ha fordeler i utdanningssystemet, slik at søkere fra andre grupper har dårligere muligheter for å komme til.

Hun synes funnene er påfallende, ettersom det dreier seg om utdanninger ved offentlige universiteter i Norge, ikke ved private eliteskoler i utlandet. Det er også overraskende at endringen er så liten over tid, til tross for at vi har et relativt egalitært utdanningssystem.

Disse rike studentene er også *gjennomførere*: – Resultatene viser at om du har foreldre som har studert jus eller medisin, er sannsynligheten mye større for at du velger og *fullfører* utdanningen, enn om foreldrene dine har en annen yrkesbakgrunn, sier Bertnes Strømme.

Lite overtid

Bare rundt 7,5 prosent av ansatte i undervisningsyrker utførte overtidsarbeid i 2018, ifølge SSB. Rent generelt arbeides det mindre og mindre overtid.

Bare 7,5 prosent av ansatte i undervisningsyrker utførte overtidsarbeid i 2018, ifølge Statistisk sentralbyrå (SSB) og gjengitt av frifagbevegelse.no. Til sammenligning utførte 24 prosent av elektrikerne overtidsarbeid. SSB presiserer at tallene betyr at 7,5 prosent av lærerne arbeidet overtid, ikke at lærerne sto for 7,5 prosent av alt overtidsarbeid. Menn arbeider mer overtid enn kvinner.

2,3 prosent av alt arbeid utført av heltidsansatte i 2018 var overtidsarbeid. Dette overtidsarbeidet ble utført av 10 prosent av alle heltidsansatte. I 2008 utførte 13,5 prosent av dem overtidsarbeid, ifølge SSB. Det kan dermed se ut som om overtidsarbeid blir mindre og mindre vanlig.



Illustrasjon: © Adobe Stock

Tverrfaglige tema – ikke lenger så tverrfaglige

De tverrfaglige temaene «bærekraftig utvikling», «demokrati og medborgerskap» og «folkehelse og livsmestring» er tatt ut av mange av fagene i utkastet til nye læreplaner.

I framlegget fra læreplangruppene og Utdanningsdirektoratet til Kunnskapsdepartementet var alle tverrfaglige tema med i alle

fag bortsett fra arbeidslivsfag på ungdomstrinnet. Men i et brev fra 20. februar i år skal departementet ha bedt Utdanningsdirektoratet om å gjøre en ny og strammere vurdering. Resultatet er at de tverrfaglige temaene er ulikt representert i de ulike fagene (se tabellene nedenfor). Spesiell oppmerksomhet har det vakt at det tverrfaglige temaet «bærekraftig utvikling» er forsvunnet fra læreplanen i fag som norsk engelsk og matematikk.

Grunnskolen	Demokrati og medborgerskap	Folkehelse og livsmestring	Bærekraftig utvikling
Arbeidslivsfag ung.tr.			●
Engelsk	●		
Fremmedspråk	●		
KRLE	●	●	●
Kroppsøving		●	●
Kunst og håndverk	●	●	●
Matematikk		●	
Mat og helse		●	●
Musikk		●	
Naturfag		●	●
Norsk	●	●	
Samfunnsfag	●	●	●
Samisk som førstespråk	●	●	●
Utdanningsvalg ung.tr.		●	

Videregående opplæring	Demokrati og medborgerskap	Folkehelse og livsmestring	Bærekraftig utvikling
Engelsk	●		
Fremmedspråk	●		
Geografi			●
Historie	●	●	●
Kroppsøving		●	●
Matematikk		●	
Naturfag		●	●
Norsk	●	●	
Religion og etikk	●	●	●
Samfunnskunnskap	●	●	●
Samisk som førstespråk	●	●	●
Samisk som andrespråk		●	●

Vil bekjempe «krenkethetskulturen»

Lærernes autoritet undergraves fordi elever som føler seg «krenket» når læreren griper inn, ofte får medhold av Barn- og elevombudet, skriver skolvarlden.se.



Det råder en «krenkethetskultur» i skolen, med myndighetenes velsignelse, og denne tilstanden undergraver lærernes autoritet som lærere, uttaler

utdanningssjef Hamid Zafar i Mullsjö til skolvarlden.se, nettstedet til Lärarnas Riksförbund. Zafar ble tidligere i år, for sin innsats som rektor i skolen, kåret til «årets svenske». Han engasjerer seg i arbeidet mot det han kaller «krenkethetskulturen».

– Lærere som har forsøkt å gå imellom når det oppstår bråk mellom elever, opplever å bli anmeldt til Barne- og elevombudet for krenkende behandling, sier Zafar. Ifølge tidsskriftet Skolvärlden oppgir 20 prosent av lærerne at de en eller flere ganger har nølt med å gripe inn overfor elevbråk av frykt for å bli anmeldt.

Zafar mener en årsak til at det er blitt slik, er tidsånden. Individets rett vektlegges sterkt, og han mener barne- og

elevombudets avgjørelser er sterkt preget av individperspektivet. Samtidig mener han at ombudet lett vil overse gruppens rettigheter, og «gruppen» kan her være både lærerne og medelevene. Medelevene har rett til undervisning, men enkeltpersoner ødelegger gjennom bråk og uorden.

Elever har fått tusenvis av kroner i erstatning fordi de har følt seg krenket fordi læreren grep inn i en situasjon. Det mener Zafar er uhørt og feigt av kommunene. Han mener myndighetene må gripe inn for å styrke lærerrollen, og han mener rektorene må bli flinkere til å støtte egne lærere når det er åpenbart at disse ikke har begått feil. Alt annet er et anslag mot lærerprofesjonen.

Illustrasjon: © Adobe Stock

– Bruk gjerne mobilen i klasserommet!

Men ikke alltid og ikke uten videre: Lærerne må være bevisste på hvordan de kan la elevene bruke mobiltelefonen på fornuftig vis, mener forskere ved UiO.

Forskerne Kenneth Silseth og Øystein Gilje ved Universitetet i Oslo (UiO) vil tillate faglig relevant mobiltelefonbruk i klasserommet. De har fulgt fire ungdomstrinnsklasser ved to skoler gjennom et skoleår.

Hovedfunnet deres er at mobiltelefonen gjør det mulig for den bevisste lærer å skape læringssituasjoner som i stor grad hviler på ting elevene lærer utenfor skolen, for eksempel gjennom idrett, dataspill og musikk. Dette gjør skoledagen mer relevant og motiverende for mange elever. Telefonen fungerer som brobygger mellom dagliglivets kunnskaper og

skolehverdagen. Silseth og Gilje mener mobilens brobyggende funksjon bør få større anerkjennelse, fordi: «Den er jo et brukbart verktøy».

De viser til at norsk skole generelt ønsker ny teknologi velkommen. Samtidig har mange skoler begrensede pc-ressurser.

– Ofte vil mobiltelefonen være det beste, om ikke det eneste alternativet, sier Silseth.

– Noen studier viser at faglig svake elever gjør det dårligere når det er tillatt å bruke mobiltelefonen, sier Gilje. Han



viser til en britisk studie som vil forby mobilen i klasserommet av den grunn. Selv mener Gilje at dette er en side ved saken som taler for en styrt bruk av mobiltelefoner i klasserommet – det vil si pedagogisk styring gjennom bevisste lærere.

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock



Reformkrig i Danmark

Er den danske lærerprofesjonaliseringsreformen en suksess eller fiasko? Danmarks Lærereforenings tidsskrift folkeskolen.dk presenterer frontene.

I nær fem år har arbeidet pågått med å implementere en lærerprofesjonaliseringsreform i Danmark. Reformen innebærer blant annet lengre skoledager, og implementeringsprosessen har vært ledsaget av såkalt følgeforskning. Fra slutten av mars i år har folkeskolen.dk presentert saken *Koncentrat af følgeforskning: Lærere arbejder mere professionelt nu*. Hoveddebattantene kan sies å være professor Lars Qvortrup, forsvarer av reformen, og skribent og lærer emeritus Niels Christian Sauer, som svinger slaktekniven over den. Interesserte oppfordres til å gå inn på folkeskolen.dk for *the juicy details*, her følger bare et kort sammendrag.

Mener alt var bedre før

Sauer tar utgangspunkt i Qvortrups (og hans medarbeideres) egen tipunkts gjennomgang av følgeforskningskonklusjonene, og Sauer hevder å påvise at hvert eneste ett av de ti punktene sier at alt var bedre før, altså før reformen.

Elevene misliker eksempelvis lengre skoledager fordi de lengre dagene angivelig går ut over tiltak som kan gjøre undervisningen mer variert og engasjerende. Lærerne samarbeider heller mindre enn mer sammenlignet med før reformen, fordi mer undervisningstid spiser opp tid ment for mer samarbeid. Nye kompetanseutviklingskrav til lærerne bidrar

først og fremst til å stresse dem. Og når det gjelder det å fremheve felles mål for undervisningen, så bryr flere og flere lærere seg katten om de felles målene – dette bare for kort å berøre fire av de ti følgeforskningskonklusjonene slik de blir presentert av Sauer.

Mat for professorer

Qvortrup har i et tidligere intervju i Folkeskolen uttalt at man bør skille ut fire eller fem temaer innenfor reformen for ytterligere forskning og bruke to eller tre år på det. Sauer bemerker syrlig på folkeskolen.dk at det «lyder som fast arbejde til professorene i mange år frem».

Når læreren liker deg

Går du i første klasse og læreren liker deg, lærer du sannsynligvis å lese raskere og bedre enn du ville gjort om du ikke følte deg likt – dette ifølge en studie ved Lesesenteret ved UiS.

Postdoktor Maria Therese Jensen og kolleger ved Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger (UiS) har stilt nær 3000 førsteklassinger spørsmål om i hvilken grad de føler at læreren liker dem. I tillegg har elevene fått svare på spørsmål om hvor gode de selv synes de er til å lese, hvor gode de er til å lese lange historier, hvor flinke de er til å lese sammenlignet med kameratene, og om de synes det er vanskelig å lese.

Konklusjonen er entydig: Elever som føler seg likt av læreren, har et godt selv-bilde av seg selv, noe som igjen påvirker utviklingen av gode leseferdigheter.

– Funnene viser at det er avgjørende for leseutviklingen at elevene opplever at

læreren ser dem og respekterer dem, sier Jensen. – Noen lærere kjenner kanskje på dårlig samvittighet fordi de ønsker å ivareta disiplinen bedre, men det er altså like viktig for læringen at man bygger gode relasjoner med elevene.

Kristin Kraft Kavli er førsteklasselærer ved Tjensvoll skole i Stavanger. Hun er ikke overrasket over funnene i studien. Hun sier på nettsidene til UiS at skolen har utviklet rutiner med tanke på å styrke kontakten mellom lærere og elever. Hun nevner blant annet én-til-én-lesing mellom elev og lærer: – Det er en fin anledning til å snakke om hvordan det går på skolen, i friminuttet og hjemme.



Vil ha mer dramaaktivitet i skolen – kan få mindre

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

I utkastet til ny læreplan i norsk er alle eksplisitte referanser til det dramafaglige tatt ut. Det kan bety at norske elever ikke lenger vil får erfaring med drama faget.

– Utkastet til nye læreplaner vil innebære en svekkelse av drama faget i skolen dersom vi ikke klarer å få endret noen av formuleringene som kom inn i andreutkastet som er på høring nå, sier Kari Strand. Hun er leder for *Drama- og teaterpedagogene*, en interesseorganisasjon med rundt 1300 medlemmer.

Fra dramaaktivitet til kreativitet

Fornyselsen av læreplanen i norsk så ifølge Strand lenge ut til å være i et godt spor og

ivaretok drama faglige kompetansemål. Førsteutkastet hadde med bruk av «rollespill», «dramaaktiviteter» og «å opptre i roller» i forbindelse med arbeid med tekster. Hun mener formuleringene lå an til å bli mer presise, og dermed bedre, enn det man finner i eksisterende læreplan.

– Men så kom det andre utkastet til nye læreplan. Her har man tatt ut de eksplisitte referansene til det drama faglige, og heller lagt inn formuleringer om «kreativitet», sier hun. Kari Strand tror nok fortsatt man har sett for seg at man skal bruke arbeidsmåter fra drama faget, men at man har fått innspill om å unngå føringer på metodebruk.

– Problemet er at disse formuleringene blir så vage at drama mange steder vil forsvinne helt ut av norsk faget. Drama er ikke én metode, det er et estetisk fag med et vell av konkrete, praktiske arbeidsmåter og faget må forankres i skolen i minst en læreplan. Vi kommer derfor til å arbeide for å få gjeninnført formuleringene som lå i det forrige utkastet, sier Strand.

Drama er ikke et eget fag på timeplanen, og det har vært norsk faget som har vært garantist for at alle elever skal kunne få noe erfaring med

drama faget. Ifølge Strand ville det vært naturlig om man også innførte det som del av læreplanen i andre fag.

– Drama handler om å skape situasjoner og utforske gjennom spill og agering. Det handler om å sette seg inn i hvordan ulike aktører tenker og handler og endre perspektivet. Derfor mener jeg at bruk av drama i undervisningen også vil passe godt i samfunnsfag og KRLE, sier hun.

Vi ha drama også som eget fag

Men Strands ambisjoner går lengre enn dette. Hun mener det er på tide revidere fag- og timefordelingen, og innføre drama som eget fag i skolen.

– Det er særlig i overgangsfaser drama vil kunne spille en viktig rolle, for eksempel ved å innføre det for førstetrinnselevne for å skape en mykere overgang fra barnehage til skole. I tillegg mener jeg man burde prioritert det som eget fag på 4. og 8. trinn.

Strand mener det er et paradoks når så mange fremhever drama som en god måte å lære på, samtidig som det blir gjort så lite for å styrke drama fagets plass i skolen.

– Dramamiljøet i Norge er svært sterkt. Vi utdanner en mengde med dramapedagoger både på bachelor- og masternivå, og innenfor lærerutdanningen er drama også svært godt representert. Vi har alle forutsetninger for å kunne ta drama i bruk på en god måte, sier Strand, som tross alt er ganske optimistisk på drama fagets vegne.

Kari Strand er leder for Drama- og teaterpedagogene. Hun er skuffet over at drama er tatt ut av utkast til læreplaner i norsk, og vil kjempe for å få dette inn igjen.



Innfører dramafag – mot alle odds

Drama er ikke innført som eget fag i skolen. Men enkelte rektorer har tatt saken i egne hender og innført det på noen trinn. Skolebyråd i Oslo, Inga Marte Thorkildsen, oppmuntrer denne formen for kreativ lesning av læreplanene.



Skolebyråd i Oslo, Inga Marte Thorkildsen, er entusiastisk overfor skoler som tør å tenke alternativt for å få drama inn som eget fag i skolen.

– Mange barn har ikke lært å leke, det er de heldige barna som får leke. Drama kan bidra til å lære barn å leke og til å bli en del av et fellesskap og mester, sa Inga Marthe

Torkildsen på

et møte arrangert av Drama- og teaterpedagogene i Oslo 21. mars. Man ønsket her å presentere skoler i Oslo som, til tross for at dramafaget ikke er representert

på timeplanen, har brukt sin kreativitet og ryddet plass til timer i drama. Inga Marthe Torkildsen var klar på at hun støttet modige rektorer som brukte sin kløkt og kreativitet til å finne måter å innføre dramafaget i skolen, til tross for at det ikke fins på timeplanen. Hun omtaler seg selv som «en fan av dramapedagogene». Nøyaktig hvordan hun selv skal kunne bidra til med dramaaktivitet i skole og barnehage, ble imidlertid ikke så klart uttrykt på dette møtet.

Drama kombinert med fysisk aktivitet

Ved Bogstad skole kunne tidligere drama-lærer Åse Olving Lund og tidligere rektor Anton Rygg fortelle om hvordan man

hadde funnet tid til drama blant annet ved å ta i bruk timene som er satt av til fysisk aktivitet. Drama er nå obligatorisk for alle elevene ved Bogstad, og all denne aktiviteten resulterer blant annet i en omfattende teaterforestilling hvert år for 6.-klassingene.

– Det dreiere seg om vilje til å satse, ikke være så forsiktig med hvor man tar timene fra. Læringsresultatene kommer hvis man pøse på med kompetanse, sa Anton Rygg.

Musikkfagets dramatiske komponenter

Fra Ekeberg skole fortalte dramalærer Åse Olving Lund og rektor Nina Jutkvam hvordan dramalærer og musikk lærer har satt seg ned og studert kompetansemålene i musikk, og trukket ut det som kan knyttes til drama. Sammen med deler av kunst og håndverk har man klart å skape rom for et dramatilbud til alle elevene.

Lærere i forkledning

Hvert år i april starter bokuka på Ekeberg skole med et «kick off» i skolegården. Da kler alle lærere og ledere seg ut i ulike figurer hentet fra bøker. Elevene får i oppdrag å finne ut hvilke figurer de er. Dette startet opprinnelig for mange år siden med bokuke knyttet til verdens bokdag, forteller rektor Nina Jutkvam. Etter hvert ble kreative metoder i alle fag tatt inn i denne uka. Hvert år har skolen et kreativt hovedfokus – i år er det drama. I forkant av uka får alle lærerne opplæring (lærerkurs), og i løpet av uka får elevene ulike kurs. I år er det 6. trinn som får besøk av tegneserieforfatter.



Sommarles.no kan motverke tap av lesekompetanse

■ AV LIDUN HAREIDE OG SILJE IMS LIED

Mange lærarar opplever at elevane scorar dårlegare på lesetestar etter sommarferien enn før ferien starta. Dette fenomenet er godt dokumentert i forskingslitteratur frå USA og Europa, og blir kalla «Summer Reading Loss».

Studiar frå USA viser at svake lesarar kan tape opptil tre månadars leseutvikling i løpet av sommarferien. Dette tyder i praksis at dei svake lesarane rykkjer tilbake til påske i leseutvikling. Sterke lesarar taper mindre lesekompetanse over sommaren, og slik blir spriket mellom dei sterke og dei svake lesarane større og større for kvart år som går (Lawrence 2011). Her viser forskinga vår at lesekampanjen *Sommarles.no* kan bidra til å motverke denne utviklinga.

Kva er Sommarles.no?

Sommarles.no er ei nasjonal, digital sommarlesekampanje i regi av folkebiblioteka. Kampanjen startar 1. juni kvart år og vert avslutta 31. august. Sommarles.no vart utvikla i 2014 av Vestfoldbiblioteka og Vestfold fylkesbibliotek, med mål om å få flest mogeleg born til å lese mest mogeleg gjennom ein lang sommarferie. Ved å bruke element som born er kjende med frå dataspel, og gjennom mottoet «lesekompetanse gjennom leseglede», har Sommarles.no blitt ein populær sommaraktivitet. Over 105 000 born deltok i Sommarles.no i 2018, og 45 prosent av deltakarane er gutar.

Vår undersøking av 138 born i fjerde, femte og sjette klasse i Hareid kommune, viser at born som deltek i Sommarles.no, taper svært lite lesekompetanse over sommaren, medan born som ikkje deltek, taper vesentleg meir. Vi meiner difor at Sommarles.no er ein nyttig ressurs for barneskulane i Noreg.



Dette funnet er i tråd med Fiore & Roman (2010) sin studie frå USA av lesekampanjar i regi av folkebibliotek. I denne studien fann dei at born som las meir enn seks bøker i løpet av sommaren, ikkje mista lesekompetanse, medan born som las mindre, fekk tilbakegang på lesedugleikstestar. Fiore og Roman påpeikar at alle born treng ein lesecoach, og at dette tradisjonelt har vore læraren eller foreldra si oppgåve. Fiore og Roman peikar på at rolla som lesecoach også kan fyllast av ein dedikert bibliotekar, og spesielt er dette nyttig om sommaren når lærarane tek sin velfortente ferie.

Forsking på samarbeid mellom skule og bibliotek

På oppdrag frå Nasjonalbiblioteket og Sommarles.no forskar Møreforsking Molde og Høgskulen i Volda også på samarbeid mellom skule og bibliotek om Sommarles.no. Her skal vi undersøkje datamateriale frå over 105 000 born som deltok i Sommarles.no i 2018, 1997 foreldre, 221 bibliotekarleiarar og 227 lærarar.

Analysearbeidet er ikkje ferdigstilt enno, men foreløpige resultat viser at det er mykje å vinne på betre samarbeid mellom skule og bibliotek. Her ser vi at der skulane og lærarane i samarbeid med biblioteka brukar tid før sommarferien til å dele ut

informasjon og informere om Sommar-les.no til klassane sine, får fleire born kjennskap til kampanjen, og fleire born deltek. Her seier både skuleleiarar og lærarar at ein relativt liten innsats kan gje svært stor utteljing – for etter at borna er registrerte, tek biblioteka over oppfølgingsarbeidet. Borna låner og les bøker, registrerer det dei har lese og samlar poeng på nettsida Sommarles.no. Dei 105 000 deltakarane i Sommerles.no sommaren 2018 utgjorde 26 prosent av borna frå i 1.–7. klasse i dei kommunane som deltok i lesekampanjen. Alle fylkene, men ikkje alle kommunane, er med i Sommarles.no, og vekstpotensialet er difor stort.

Spesielt nyttig for born som har utfordringar med lesing

I undersøkinga vi sende ut til lærarar, peikte svært mange på at Sommarles.no bør satse på born som har utfordringar med lesing. Dette sterke signalet opplever vi at leiinga i Sommarles.no tek på alvor. Ei ny utfordring er at etter innføringa av dei nye personvernlovene, er det berre foreldra som kan opprette Sommarles-profil for borna, medan tidlegare kunne også lærarar og bibliotekarar hjelpe

borna med å kome i gang. Her kan skuleleiingar og lærarar som ser fordelene av sommarlesing, innta ei viktig rolle gjennom å informere foreldra gjennom faste møtepunkt som til dømes foreldremøte, foreldresamtalar og annan kommunikasjon med heimen. Truleg er informasjon frå lærarar spesielt viktig til foreldre som snakkar lite norsk.

I 2018 deltok 6753 born som snakkar andre språk enn norsk i heimen, i lesekampanjen. Her er det heilt klart eit stort potensial for auke. Borna kom frå over 100 ulike språkbakgrunnar, der engelsk var det vanlegaste heimespråket. Born kan også registrere bøker på andre språk enn norsk, og lydbøker og lettlestbøker jev også poeng.

LITTERATUR

COOPER H. (2003). *Summer Learning Loss: The Problem and some Solutions*. ERIC digest <<https://www.ericdigests.org/2003-5/summer.htm>>

FIGORE, C. & ROMAN S. (2010). *Proof Positive School Library Journal*; New York Vol 56, Iss 11. (Nov 2010).

HEYNES B. (1978) *Summer Learning and the effects of Schooling*. New York: Academic Press.

LAWRENCE, J.F. (2011). *English vocabulary trajectories of students whose parents speak a language other than English: Steep trajectories and sharp summer setback*. *Reading and Writing - READ WRIT*. 10.1007/s11145-011-9305-z.

ANNONSE

Løp og lær med FORUT Skoleløpet

En pedagogisk skoleaksjon om FNs bærekraftsmål og rent vann.

Skoleløpet er et ferdig opplegg for en undervisningstime og et solidaritetsløp for hele skolen. FORUT er en bistandsorganisasjon med prosjekter i Asia og Afrika.

Nyhet: Skoleløpet-sangen med *Gaute Ormåsen*. Musikkvideo og danseinstruksjon følger med.

Mer info og påmelding:
Nett: forut.no/skolelopet
E-post: barn@forut.no
Telefon: 61 18 74 25

RETT TIL
RENT
VANN!

Bli kjent med 11 år gamle Alpha fra Sierra Leone.



FORUT
Skoleløpet



Hva er mobbing?

Om konsekvenser av at begreper endrer betydning over tid

■ AV EMIL SÆTRA

Begreper som omhandler negative sider ved menneskelig erfaring, fylles med stadig mer omfattende innhold. En negativ effekt kan være at vi mister evnen til å skille mellom fenomener som bør holdes atskilt.

Nylig skrev Tove Flack, førsteamanuensis ved *Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning*, et interessant avisinnlegg hvor hun diskuterer endringer i hvordan mobbing blir definert (Flack, 2019). Flack viser til to ulike definisjoner av begrepet.

Den definisjonen som ifølge Flack tidligere har vært hegemonisk, og som bygger på arbeidet til Dan Olweus, angir tre sentrale kriterier for hva som kan og bør regnes som mobbing. For det første handler mobbing om situasjoner der en person jevnlig blir krenket av en eller flere andre over tid. For det andre er situasjonen slik at den som blir krenket, er i en avmaktssituasjon overfor noen som har mer makt. For det tredje er situasjonen slik at den som blir krenket, er maktesløs i situasjonen, hun eller han klarer ikke å komme seg ut av den ved egen hjelp.

I en nyere definisjon forstås mobbing som «handlinger fra voksne og/eller barn som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull person i fellesskapet og hindrer muligheten til medvirkning» (Lund, Helgeland & Kovac, 2017).

Flack skriver om denne definisjonen at den ved første gjennomlesning ser fin og ivaretakende ut. Allikevel hevder hun at definisjonen er problematisk, ettersom den dekker et så vidt spekter av ulike situasjoner at det fenomenet man tidligere har kalt mobbing, risikerer å forsvinne i det nye begrepsmessige landskapet.

Concept creep

Debatten om mobbing som begrep er i seg selv både interessant og viktig, og for ordens skyld kan det også legges til at Lund, Helgeland og Kovac underbygger sitt forslag til ny definisjon med flere interessante faglige argumenter (som ikke diskuteres av Flack). Her ønsker jeg imidlertid primært å forstå diskusjonen som et eksempel på et mer generelt kulturelt fenomen, som engelskspråklige psykologer har gitt navnet *concept creep*. I fraværet av en annen eller bedre oversettelse kaller jeg det *begrepsutvidelse* på norsk.

Psykologen Gregg Henriques (2017) har skrevet



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

en kort og leseverdig populærvitenskapelig introduksjonsartikkel om *concept creep* for psykologimagasinet *Psychology Today*. Henriques trekker på innsikter fra språkfilosofi i sin utlegging av fenomenet. Han vektlegger at språket vi bruker for å sette ord på og forstå verden rundt oss, er omskiftelig og dynamisk. Begrepene vi bruker, er dessuten like ofte knyttet til prototypiske eksempler, som til klart definerte kriterier.

Fordi språk i mange tilfeller er omskiftelig og vagt, vil det av nødvendighet også være slik at begreper over tid kan endre sin betydning. Dette er for så vidt ingen nyhet, men noe språkfilosofer har diskutert over lengre tid. «Språk former virkelighet» har vært et mantra blant filosofer siden «den språklige vendingen»¹.

Selve begrepet *concept creep* er imidlertid relativt nytt, og ble introdusert av psykologen Nick Haslam i en vitenskapelig artikkel fra 2016. I denne artikkelen undersøker Haslam hvordan seks nøkkelbegreper innenfor psykologien som omhandler negative aspekter ved menneskelig erfaring, blant dem mobbing, har endret mening over tid². Haslams undersøkelse sammenligner hvordan begrepene er blitt brukt historisk med hvordan de brukes nå, i tillegg til å undersøke faglige diskusjoner som omhandler

begrepenes grenseområder. Han konkluderer med at alle begrepene som undersøkes, har fått en betraktelig utvidet mening, og at denne utvidelsen har fungert både horisontalt og vertikalt. At utvidelsen har fungert horisontalt, betyr at fenomener som tidligere har blitt regnet som utenfor fenomenets grenser, nå er inkludert. At utvidelsen har fungert vertikalt, betyr at stadig mildere, mer subtile og mindre ekstreme forseelser nå regnes som tilfeller av fenomenet. Når det gjelder begrepet mobbing, har det for eksempel tidligere vært et viktig kriterium at det skjer flere ganger og over tid, mens man i faglige diskusjoner i nyere tid stadig har gått mer og mer bort fra dette kriteriet.

Haslam (2016) diskuterer dessuten opphavet til fenomenet. Han foreslår at den primære drivkraften kommer fra den intellektuelle kulturen i akademien og det progressive moralsynet som er rådende der (det er godt kjent at universitetsprofessorer, særlig innenfor humaniora og samfunnsvitenskapelige disipliner, i stor grad deler en slik moralsk orientering). Her støtter de seg blant annet på sosialpsykologen Jonathan Haidt (2012), som hevder at et progressivt moralsyn kjennetegnes av i hovedsak å være orientert mot tre moralske prinsipper: omsorg, frihet og rettferdighet³.

Praktiske implikasjoner av begrepsutvidelse

I seg selv er det ingenting i veien med at et progressivt moralsyn vinner kulturell innflytelse. Tvert imot vil jeg mene at det er rimelig å hevde at en kultur som vektlegger omsorg, frihet og rettferdighet, vil ha gode forutsetninger for moralsk fremgang. De fleste er vel for eksempel glade for at spanskroret har forsvunnet ut av klasserommet, eller at man i skolepolitikken har gått bort fra undertrykkende assimilering av minoritetsgrupper. På et mer overordnet nivå har Harvard-psykologen Steven Pinker (2011) påvist at menneskeheten over tid har utviklet seg i retning av å bli stadig mindre voldelig. En viktig del av forklaringen er ifølge Pinker nettopp at mennesker på generelt grunnlag i økende grad er sensitive overfor andres lidelse, altså at de er blitt mer omsorgsorienterte.

Like fullt er det slik at det som i hovedsak er et positivt kulturelt utviklingstrekk, kan ha negative bieffekter. Når ett verdensbilde blir for dominerende, og ikke møtes med relevante innsigelser og motforestillinger, er det også en fare for at viktige aspekter ved kulturelle fenomener havner i den kollektive blindsonen. Kunnskapsutvikling er en sosial prosess, og avhenger på en helt grunnleggende måte av meningsmangfold blant dem som deltar i denne prosessen.

Begrepsutvidelse kan få litt ulike konsekvenser i møte med ulike typer sosiale fenomener. Flack (2019) gir i sitt innlegg eksempler på hva potensielt negative effekter kan være, med utgangspunkt i fenomenet mobbing. Hennes primære bekymring er at om vi ikke lenger forholder oss til en tydelig og klart avgrenset definisjon av fenomenet, så kan det bidra til å utydeliggjøre situasjonen til de barna som er mest utsatt. Vi kan også tenke oss at de som utsettes for alvorlige hendelser, kan oppleve at deres erfaringer blir trivialisert når de puttes i samme kategori som hendelser av langt mindre alvorlighetsgrad. En annen bekymring dreier seg om kunnskapsgrunnlaget på feltet. Flack viser til at det gradvis og over tid er blitt bygget opp et kunnskapsgrunnlag om mobbing ut ifra en felles forståelse av fenomenet, og at dette kunnskapsgrunnlaget settes på spill hvis man radikalt endrer på definisjonen. Fagfeltene risikerer å ende opp med parallelle samtaler der man diskuterer ulike

fenomener med utgangspunkt i samme begrep. Til sammen kan dette bidra til at profesjonenes samlede evne til å forebygge og forhindre alvorlige tilfeller av mobbing mot barn og unge, svekkes.

En annen og relatert tematikk som er interessant å nevne i lys av senere tids utvikling i skolepolitikken, er psykisk helse. Folkehelse og livsmestring kommer som kjent inn i læreplanen som ett av tre tverrfaglige temaer. Noe av bakgrunnen for dette er bekymringer over at stadig flere unge rapporterer om psykiske helseplager. Det finnes ulike forklaringer og narrativer knyttet til hvorfor det er slik, og det er rimelig å anta at det her er snakk om et komplekst og sammensatt fenomen. For eksempel er det antageligvis slik at økt kunnskap og åpenhet rundt tematikken fører til at flere blir oppmerksomme på og tør å snakke høyt om problemene sine nå enn tidligere. Et kulturkritisk perspektiv vil dessuten vektlegge at et samfunn preget av økende individualisme og prestasjonspress, er usunt og bidrar til å gjøre barn og unge syke.

Fra vårt utgangspunkt er det imidlertid et annet kulturelt utviklingstrekk som er av større interesse. For som blant annet Ole Jacob Madsen (2018) har påpekt i sin mye omtalte bok, *Generasjon prestasjon*, er det antageligvis også slik at et kulturelt narrativ som bidrar til økende sensitivitet overfor negative aspekter ved menneskelig erfaring, fort kan ha en selvforsterkende effekt. Blir vi for følsomme for egen sykdom og svakhet, kan sykdom og svakhet fort bli en selvoppfyllende profeti. At psykologiske nøkkelbegreper som beskriver disse erfaringene, utvider sitt innhold både horisontalt og vertikalt, vil rimeligvis kunne bidra til en slik utvikling. Det er med andre ord ikke bare slik at utvidelse av begreper kan gjøre oss dårligere forspent til å forstå og handle i verden, det kan også gjøre oss sykere og svakere.

Ingen fasit

Det finnes neppe en fasit på hvor bredt eller smalt vi bør definere mobbing, hva som legitimt bør regnes som psykiske helseplager, eller hvordan vi bør forstå andre viktige begreper, for den saks skyld. Men å være klar over retningen vi beveger oss i, og hvilke problematiske sider denne bevegelsen bærer med seg, vil være en fordel. *Concept creep*,

eller på norsk *begrepsutvidelse*, er i så måte et nyttig begrep å ha i vokabularet.

NOTER

- 1 Betegnelsen *den språklige vendingen* (på engelsk: the linguistic turn) ble introdusert av filosofen Gustav Bergmann og senere popularisert av en annen filosof, Richard Rorty. Litt forenklet kan man si at den språklige vendingen dreier seg om en vending i filosofisk metode og fokus, der det ble rettet særlig oppmerksomhet mot forholdet mellom språk og filosofi.
- 2 De andre begrepene er misbruk (abuse), traume (trauma), psykisk lidelse (mental disorder), avhengighet (addiction), fordommer (prejudice).
- 2 Haidts *Moral Foundations Theory* kartlegger moralsynet til ulike (selv-rapporterte) politiske grupperinger. Han argumenterer for at progressive (i USA: liberals) i hovedsak er orientert mot omsorg, frihet og rettferdighet, libertarianere hovedsakelig mot frihet, mens konservative har et moralsyn med flere dimensjoner. Fremstillingen bygger på et solid empirisk fundament, men har også blitt kritisert for å være forenklet. Blant annet har spørreskjemaet som er anvendt, blitt kritisert for å være konstruert på en slik måte at det gir et noe ensidig og forenklet bilde av et progressivt moralsyn. Mens det er rimelig å anta at omsorg, frihet og rettferdighet utgjør primære prinsipper i progressiv moral, er det antageligvis feilaktig å hevde at et progressivt moralsyn kan reduseres til dette. Jeg skriver derfor at progressive «i hovedsak er orientert mot [...] omsorg, frihet og rettferdighet».

LITTERATUR

- FLACK, T. (2019). *Den «nye» definisjonen gjør mobbing usynlig*. Hentet fra: <<https://www.dagbladet.no/kultur/den-nye-definisjonen-gjor-mobbing-usynlig/70705805>>
- HAIDT, J. (2012). *The Righteous Mind. Why Good People are Divided by Politics and Religion*. Random House: New York.
- HASLAM, N. (2016). *Concept Creep: Psychology's Expanding Concepts of Harm and Pathology*. *Psychological Inquiry*, vol. 27, nr. 1, s. 1–17.
- HENRIQUES, G. (2017). *The Concept of Concept Creep*. Hentet fra: <<https://www.psychologytoday.com/intl/blog/theory-knowledge/201701/the-concept-concept-creep>>
- LUND, I., HELGELAND, A., KOVAC, V.B. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica*, Vol. 11, Nr. 3.
- MADSEN, O.J. (2018). *Generasjon prestasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- PINKER, S. (2011). *The better angels of our nature: A history of violence and humanity*. London: Penguin.



Emil Sætra er doktorgradsstipendiat og lærerutdanner ved MF vitenskapelig høyskole. Hans primære forskningsinteresse er demokrati og medborgerskap i skolen.

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



Logometrica™

Psykisk helse i skolen:

#psyktnormalt

■ AV SVERRE URNES JOHNSON, RAGNFRID NORDBØ, JONE SOLBERG VIK, INGUNN HERFINDAL,
IVAR ØDEGÅRD, METTE SKIKSTEIN OG HANNE MJØLID BRAATHEN

Undervisningsprogrammet #psyktnormalt hjelper ungdommer med å håndtere vanlige psykiske vansker, som angst, depresjon, overdreven grubling og bekymringer. Programmet har som utgangspunkt at det fins felles prosesser på tvers av mange av de psykiske problemene dagens unge erfarer.

Har du noen gang tenkt at en elev i klassen sliter, og tenkt at det er noe psykisk? Sannsynligvis har du da hatt rett. Anslagsvis vil hver femte elev i en klasse på 25 elever ha psykiske vansker som går ut-
over fungering i hverdagen innen de er 18 år (Folkehelseinstituttet, 2014). To elever i hver klasse vil i løpet av samme tidsperiode få så store psykiske vansker at de tilfredsstiller en diagnostiserbar

psykisk lidelse (Folkehelseinstituttet, 2014). Psykiske vansker i barne- og ungdomsårene kan ha vidtrekkende konsekvenser både for individene og de pårørende. Mange av disse elevene faller ut av skolen. Hele 20 prosent av frafallet i skolen tilskrives psykiske og fysiske plager (Markussen & Seland, 2012). Elever med psykiske plager opplever også oftere sosial utstøting, lite sosial støtte, mobbing mislyk-
kethet overfor voksnes og skolens krav (Torshei, Aaroe, og Wold,



2011). Alvorligheten og ringvirkningene av å ha psykiske vansker i oppveksten understreker hvor viktig det er å finne virksomme forebyggende tiltak (Folkehelseinstituttet, 2011). Ett av kriteriene for å lykkes er å la tiltaket skje der de unge befinner seg. Skolen blir fremhevet som en særlig god arena for implementering av forebyggende arbeid (Folkehelseinstituttet, 2014). Denne artikkelen beskriver et undervisningsprogram, kalt *#psyktnormalt*, beregnet for ungdom i norsk skole med den hensikt å forebygge psykiske vansker.

Livsmestring

Psykisk helse i skolen er også et politisk satsingsområde (Regjeringens ungdomsstrategi 2016–2021). Som en følge av en villet strategi har begrepet «livsmestring» blitt introdusert i skoleplanen som del av et tverrfaglig tema. Begrepet livsmestring defineres på følgende måte (LNU, 2017):

Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden.

Målet med livsmestring er altså at ungdom utvikler *ferdigheter* til å håndtere vansker og *trygghet og tro* på egne evner. For å kvalitetssikre en slik undervisning trenger vi programmer som gir disse målene et meningsfullt innhold. Innholdet bør således basere seg på vitenskapelig kunnskap om hva som fremmer god psykisk helse blant ungdom.

Undervisningsprogrammer om psykisk helse har i hovedsak vært rettet mot spesifikke problemområder. Problemområdene har gjerne omhandlet angst og depresjon (Aune & Stiles, 2009; Arnarson & Craighead, 2009). «Psykologisk førstehjelp» er et annet eksempel som innbefatter både undervisningsprogram og selvhjelpsmal knyttet til angst- og depresjonsrelaterte vansker (Raknes, 2010). Symptomer på angst- og depresjonslidelser har imidlertid stor grad av overlapp (Kessler et al., 2012). Det vil si at det er vanlig å ha

problemer både med angst og depresjon samtidig. Til tross for at angstlidelser ofte utvikles tidligere enn depresjon, antas begge lidelser å ha utgangspunkt i en felles sårbarhet (Caspi et al., 2014). Det er også funnet prosesser, eksempelvis grubling og bekymring, som er felles for angst og depresjon (Harvey, Watkins, Mansell, & Shafran, 2004). Forebyggingsprogrammer som adresserer slike felles prosesser på tvers av ulike problemområder, er en mangelvare.

Angst og depresjon

Undervisningsprogrammet *#psyktnormalt* som omtales i denne artikkelen, er basert på kunnskap om felles prosesser på tvers av ulike lidelser. Sentralt i programmet er kunnskap om hvordan ulike emosjoner og følelser reguleres. Emosjoner kan defineres som kroppslige responser på utfordringer i miljøet (Tooby & Cosmides, 1990, fritt oversatt). Følelser er den bevisste og subjektive opplevelsen av emosjonen. Emosjonsregulering er dermed evnen til å regulere intensitet, frekvens og varighet av emosjonelle uttrykk i henhold til situasjonen (Kring & Sloan, 2010). Hos mindre barn foregår reguleringen gjerne ubevisst. Og når barna er svært små, er de avhengig av foreldrene til å regulere vanskelige emosjoner (Calkins & Hill, 2007). Det vil si at foreldrene setter ord på barnets emosjonelle uttrykk, hjelper det med å håndtere følelser og fungerer som rollemodell ved å regulere sine egne emosjoner. Det vil si at barna er avhengig av en ytre form for regulering. Formålet på sikt er imidlertid at barn og etter hvert ungdom skal lære å regulere emosjonene selv, og at de utvikler en form for indre regulering. En slik *samregulering* regnes som essensielt i barn og unges utvikling av trygghet og tro på egne evner. Kjennskap til følelser og regulering av emosjoner kan dermed være sentrale faktorer i forebyggingsprogram av psykiske vansker.

Grubling og bekymringer

#psyktnormalt handler også om å håndtere hverdagslige problemer. Overdreven grubling eller bekymring og skjevhet i oppmerksomhet er eksempler på uheldige strategier som vi vet har

sterk sammenheng med utviklingen og opprettholdelsen av psykiske lidelser (Harvey et al., 2004; Wells, 2009). Elever kan for eksempel kjenne på sterk indre uro i møte med andre mennesker. Elevene kan bruke mye tid på å vurdere hva andre tenker om dem i ulike sosiale sammenhenger (bekymring), eller hvorfor de ikke får til noe på skolen (grubling).

Oppmerksomhet er en sentral indre aktivitet som kan påvirke hvorvidt grubling og bekymring blir et problem (Fergus, Bardeen, & Orcutt, 2012). Eksempelvis vil en elev som leter etter stygge blikk fra andre elever under en presentasjon, raskt kunne finne dette. En slik skjevhet i oppmerksomheten vil kunne påvirke følelser negativt. Skjevhet i oppmerksomheten er også funnet å ha sammenheng med opprettholdelse av psykiske lidelser (Wells & Matthews, 1994; Wells, 2009). Oppmerksomhet og overdreven tenkning regnes på denne måten å være to sentrale prosesser i psykiske vansker. Adressering av disse strategiene kan være vesentlig for å utvikle ferdigheter til å håndtere vansker. Disse strategiene er innlemmet i undervisningsprogrammet #psyktnormalt, om psykisk helse for ungdom.

Et samarbeidsprosjekt

#psyktnormalt ble utviklet som et samarbeidsprosjekt mellom Modum Bad og Modum kommune. Prosjektet ble fra tidlig av skreddersydd for å få til et reelt samarbeid mellom spesialisthelsetjenesten, representert ved Modum Bad, og kommune, representert ved Modum kommune. Det ble etablert en styringsgruppe bestående av representanter fra Modum Bad og Modum kommune. Fra kommunen var både skole, PPT og skolehelsetjenesten representert. En arbeidsgruppe ble nedsatt til å utforme, utvikle og gjennomføre selve undervisningsprogrammet. Medlemmene av arbeidsgruppen var fra Modum Bad, ungdomsskolene i Modum og skolehelsetjenesten i Modum. Formålet med organiseringen var todelt. Arbeidsgruppens sammensetning sikret tverrfaglig kompetanse på ungdom og psykisk helse. I tillegg bidro styringsgruppens sammensetning til en forankring hos ledelsen ved de respektive skolene.

Fokusgrupper med elever fra de respektive skolene ble tidlig gjennomført. Tema i fokusgruppene var hva de ønsket å lære om psykisk helse. Elevenes tilbakemeldinger ble inkludert i det videre utviklingsarbeidet. Utkast til undervisningsprogrammet ble jevnlig drøftet med styringsgruppen.

Programmets innhold

#psyktnormalt består av fire undervisningstimer til elever, én forelesning for foreldre og én forelesning for lærere. I programmet vektlegges grunnleggende kjennskap til følelser, emosjonsregulering og hvordan grubling, bekymring, selektiv oppmerksomhet og uhensiktsmessig mestingsatferd påvirker følelser. I tillegg gis det flere praktiske øvelser under hver undervisningsøkt. Hensikten er å bidra til at elevene får mulighet til direkte erfaringer om hvordan ulike følelser oppstår, og øve på regulering.

Programmet har fire sentrale siktemål:

1. Lære elever om ulike følelser og regulering av følelser
2. Vise hvordan det er mulig å håndtere vanskelige følelser og tanker på en ny måte
3. Normalisere psykiske vansker
4. Gjøre det lettere for elever å oppsøke hjelp hvis de strever psykisk.

#psyktnormalt består av følgende økter, hver på 45 minutter:

1. Hva er følelser?

Den første økten kalles «jeg – og følelsene mine». Sentralt siktemål vil være å lære elevene om ulike former for følelser, også de typisk negativt ladede. I tillegg gjennomføres konkrete øvelser for å trene elevene i å differensiere mellom ulike følelser.

2. Grubling og bekymring

Den andre økten kalles «jeg – og tankene mine». Sentralt siktemål er å lære elevene å kjenne igjen grubling og bekymring, samt hvilke typiske situasjoner som utløser overdreven tenkning. Elevene får konkrete oppgaver hvor de skal kartlegge egen grad av grubling og bekymring.

3. Oppmerksomhet og uhensiktsmessig atferd

Den tredje økten kalles «jeg – når problemer varer over tid». Sentralt siktemål er å lære elevene hvordan oppmerksomhet i stor grad påvirker følelser. Konkrete oppgaver vil bli gitt for å demonstrere effekten av selektiv oppmerksomhet. Med uhensiktsmessig atferd vises det til hvordan man ofte benytter kortsiktige strategier for å håndtere vanskelige tanker og følelser (alkohol, unnvikelse, droppe ut av skolen osv.)

4. Hvordan man mestrer psykiske problemer

Den fjerde økten kalles «jeg – og mine verktøy». Sentralt siktemål er å gi elevene en introduksjon til hvordan vanskelige følelser og tanker kan møtes på nye måter. Elevene gis konkrete verktøy. De får også vite hvor man kan søke hjelp om nødvendig.

5. Presentasjon av programmet for foreldrene

God psykisk helse utvikles i nær relasjon til andre mennesker. Foreldre er noen av de viktigste i en slik utforming. Vår erfaring er at mange foreldre kan oppleve usikkerhet og hjelpeløshet i møte med kunnskap om psykisk helse. #psyktnormalt har derfor en samling hvor foreldre også får kjennskap til innholdet i undervisningsprogrammet. De får tips og råd om hvordan de kan bidra som viktige støttepersoner for sin ungdom. De får vite hvordan de utilsiktet kan være med å opprettholde et problem, for eksempel ved å gi etter for unnvikelse og la ungdommen droppe en undervisnings-økt eller noe de gruer seg til.

6. Presentasjon av programmet for lærere

Lærere er også sentrale voksenpersoner for mange elever. #psyktnormalt inneholder også undervisning for lærere med en kortversjon av noen av hovedelementene i programmet. En av hensiktene med dette er å sikre kontinuitet i innholdet i undervisningen. Lærere får på den måten mulighet til å følge opp tema med enkeltelever og klassen, også i etterkant av undervisningen. I tillegg vil det også kunne bidra til at enkeltelever som strever, lettere kan bli fanget opp og sett av en lærer som kjenner eleven – og som ved behov kan bidra til at eleven får hjelp i etterkant.

7. Seks måneders oppfølging

Et sentralt siktemål er å repetere og oppsummere hele forelesningsrekken samt å svare på spørsmål fra elevene.

Evaluering av programmet

#psyktnormalt ble evaluert i 2017 og 2018 i form av et spørreskjema. Spørreskjemaet besto av åtte ledd med spørsmål om sentrale formål med #psyktnormalt, herunder i hvilken grad programmet ble opplevd som nyttig, og om det ga elevene redskaper til håndtere psykiske vansker. Resultatene fra 2017 og 2018 viser at elevene er overveiende



fornøyde med #psyktnormalt, og at det har gitt dem nye mestringsstrategier. To masterstudenter ved Universitetet i Sørøst-Norge har evaluert programmet gjennom en kvalitativ undersøkelse av elevenes opplevelse av å delta (Haugnæss og Kleven, 2018). Studien viser at begge informantgruppene er positive til undervisningsprogrammet, og at elevene opplever større grad av åpenhet om psykisk helse. Et siktemål ved #psyktnormalt er å forebygge psykiske vansker blant ungdom. For å få kunnskap om programmet forebygger psykiske lidelser må effekten undersøkes empirisk. Så langt har det imidlertid ikke lyktes å fremskaffe forskningsmidler for å gjennomføre en slik longitudinell undersøkelse.

Et bidrag til vitenskapelig funderte strategier

I utviklingen av #psyktnormalt var det et siktemål at elevene skulle lære om de psykologiske prosessene som samsvarer med godt vitenskapelig fundert kunnskap. I tråd med dette var vi opptatt av at prosessene ble benevnt, slik det refereres til i faglitteraturen, fremfor å lage nye og mer upresise ord og uttrykk. Både uhensiktsmessig atferd, oppmerksomhet, grubling og bekymring er kjente prosesser i psykologien, og det er vist at disse prosessene har sammenheng med utvikling av psykisk lidelse. Ved å henvise til basal psykologisk forskning oppnås følgende: Elevene får økt kunnskap om sammenhenger mellom tanker og følelser, og de får mulighet til å tilegne seg innsikt om psykiske problemstillinger. I stedet for kun å lære om hvordan kroppen henger sammen, får elevene ord og begreper om hvordan det psykiske systemet fungerer. De utvikler strategier som kan være nyttige for dem på et senere tidspunkt, og begrepet livsmestring fylles dermed med innhold.

Det å utvikle et forebyggende program som #psyktnormalt er ressurskrevende. Forfatterne opplevde at det i for liten grad var tilgjengelige

programmer som adresserte problemer på tvers av ulike problemområder. Programmet ble utviklet av en tverrfaglig arbeidsgruppe. Kombinasjonen av helsefaglig, psykologisk og pedagogisk kompetanse mener vi bidro til et helhetlig undervisningsprogram. Etter vår oppfatning ble godt funderte psykologfaglige prosesser presentert på en smidig måte – på et språk tilpasset den aldersgruppen programmet er beregnet for. Utviklingen av #psyktnormalt er et eksempel på at det kan være mulig å samarbeide på tvers av kommunen og spesialisthelsetjenesten. For at slike program skal overleve, er det imidlertid sentralt at programmet har en bredt forankret arbeidsgruppe og forankring hos ledelsen med gjensidige forpliktelser. Ved at ledelse og sentrale aktører i skolehelsetjenesten er involvert i en felles strategigruppe, sikres tilstrekkelig med ressurser og ikke minst at programmet prioriteres inn i timeplanen.

Det er viktig at programmet oppleves som en ressurs og ikke som et pliktløp. Læreres involvering både under og imellom øktene var en fordel. Utfordringen med tverrfaglige tema som livsmestring er at programmet raskt kan bli nedprioritert, hvis det ikke har en forankring både hos lærere og ledelse. Det har derfor blitt satset på å utvikle oppgaver som lærerne kan bruke mellom timene, en såkalt idébank. Formålet med «idébanken» er at temaene som drøftes i forelesningene, kan arbeides videre med mellom øktene. #psyktnormalt integreres dermed i skolen for øvrig.

Skole handler om å lære, men hvis psykiske problemer inntreffer, vil det vanskeliggjøre læringssituasjonen for elevene. #psyktnormalt kan være et bidrag som gir elevene vitenskapelig godt funderte strategier for hvordan de kan håndtere vanskelige tanker og følelser. I beste fall kan det føre til at det også blir lettere å lære. Livsmestring er et begrep som må fylles med innhold. #psyktnormalt søker å fylle dette tomrommet.

LITTERATUR

- ARNARSON, E.O., & CRAIGHEAD, W.E. (2009) Prevention of depression among Icelandic adolescents. *Behavior Research and Therapy*, 47, 577–585.
- AUNE, T., & STILES, T.C. (2009) Universal-based prevention of syndromal and subsyndromal social anxiety: A randomized controlled study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77, 867–879.
- CALKINS, S.D., & HILL, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development. I: J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (s. 229–248). New York: Guilford.
- CASPI, A., HOUTS, R.M., BELSKY, D.W., GOLDMAN-MELLOR, S.J., HARRINGTON, H., ISRAEL, S., ... MOFFITT, T.E. (2014). The p Factor: One General Psychopathology Factor in the Structure of Psychiatric Disorders? *Clinical Psychological Science*, 2(2), 119–137.
- FERGUS, T.A., BARDEEN, J.R., & ORCUTT, H.K. (2012). Attentional control moderates the relationship between activation of the cognitive attentional syndrome and symptoms of psychopathology. *Personality and Individual Differences*, 53, 213–217.
- FOLKEHELSEINSTITUTTET (2011). *Bedre føre var – Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*. <<https://www.fhi.no/publ/2011/bedre-fore-var---psykisk-helse-hels/>>
- FOLKEHELSEINSTITUTTET (2014). *Psykisk helse hos barn og unge – folkehelse rapporten 2014*. <<http://www.fhi.no/artikler/?id=110703>>
- KESSLER, R.C., AVENEVOLI, S., MCLAUGHLIN, K.A., GREEN, J.G., LAKOMA, M.D., PETUKHOVA, M., MERIKANGAS, K.R. (2012). Lifetime co-morbidity of DSM-IV disorders in the US National Comorbidity Survey Replication Adolescent Supplement (NCS-A). *Psychological Medicine*, 42(9), 1997–2010.
- KRING, A., & SLOAN, D. (2010). (red.). *Emotion regulation and psychopathology*. Guilford Press; New York.
- HARVEY, A.G., WATKINS, E.R., MANSELL, W., & SHAFRAN, R. (2004). *Cognitive-behavioral Processes Across Psychological Disorders: A Transdiagnostic Approach to Research and Treatment*. Oxford: Oxford University Press.
- HAUGNÆSS, A., & KLEVEN, A. (2018). *Livet har litt sårne dumper, men det er #psyktnormalt. En hermeneutisk-fenomenologisk studie av elever og læreres erfaringer med undervisningsprogrammet #psyktnormalt – psykisk helse i ungdomsskolen*. Masteroppgave. Universitetet i Sørøst-Norge.
- LNU. (2017). Livsmestring i skolen.
- MARKUSSEN, E. & SELAND, I. (2012). *Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010–2011*. NIFU.
- RAKNES, S. (2010b). *Psykologisk førstehjelp for ungdom*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- TOOBY, J., & COSMIDES, L. (1990). The past explains the present: Emotional adaptations and the structure of ancestral environments. *Ethology and Sociobiology*, 11, 375–424.
- TORSHEIM T., AAROE L.E., & WOLD, B. (2001) Sense of coherence and school-related stress as predictors of subjective well-being complaints in early adolescence: interactive, indirect or direct relationships? *Social Science and Medicine*, 53, 603–614.
- WELLS, A., & MATTHEWS, G. (1994). *Attention and Emotion: A clinical Perspective*. Erlbaum Associates.
- WELLS, A. (2009). *Metacognitive therapy for anxiety and depression*: The Guilford Press.

Sverre Urnes Johnson er psykologspesialist og seniorforsker ved Modum Bad. Han har i flere år forsket på behandling av angstlidelser og har også arbeidet med forebyggende programmer for ungdom i Modum kommune.

Ragnfrid Nordbø er psykologspesialist/ph.d. med klinisk erfaring både fra kommunehelsetjeneste og spesialisthelsetjeneste. Hun er kommunepsykolog i skolehelsetjenesten i Modum kommune og har forsket på motivasjon til endring av psykiske vansker ved Nasjonalt folkehelseinstitutt.

Jone Solberg Vik er psykolog og leder av Rask psykisk helsehjelp i Modum kommune og Sigdal kommune. Han har tidligere jobbet ved Avdeling for angstlidelser og Kildehuset på Modum Bad.

Ingunn Herfindal er kontaktlærer og teamleder på Søndre Modum ungdomsskole og har jobbet ved ungdomsskolen i 25 år. Ingunn Herfindal har vært med å utarbeide undervisningsprogrammet #psyktnormalt.

Ivar Ødegård er miljøarbeider på Nordre Modum ungdomsskole og har lang erfaring med å følge opp elever som sliter psykisk.

Mette Skikstein er helsesykepleier i skolehelsetjenesten i Modum kommune.

Hanne Mjølid Braathen er sykepleier med videreutdanning i psykisk helse. Hun arbeider som helsesykepleier i skolehelsetjenesten i Modum kommune.

Rasisme og antisemittisme i skolen

■ AV CHRISTINE HOPE OG GERD GRIMSÆTH

Skolen er den samfunnsarenaen der barn og unge i Norge opplever flest rasistiske og gruppefiendtlige ytringer. To prosjekter, Dembra i skolen og Dembra LU, skal bidra til å samle erfaringer og støtte skolene i forebygging av rasisme og antidemokratiske holdninger.

I Bergens Tidende forteller en muslimsk 17-åring om hets på grunn av etternavnet sitt, både anonymt på nett og direkte fra medelever (Akbar, 2018). Jenta vurderer å bytte navn for å unngå krenkende kommentarer i fremtiden. Til Antirasistisk Senter (2017) forteller unge hva de kan oppleve, en polsk 17-åring fikk følgende tilsnakk: «Kom'a polakk, mal huset mitt!». Jødiske barn og unge går heller ikke fri: «Jeg gikk i andreklasse, og en sjuendeklassing kom bort bare for å stadfeste at jeg var jøde. Det var ganske ubehagelig, for han kom bort med en gjeng, og det var ikke noe positivt ment. Det var mer sånn 'du er jøden, ikke sant'?».

I rapporter fra Antirasistisk Senter (2017) og HL-senteret¹ (Hoffmann og Moe, 2017) framgår det at sterkt negative stereotypier om religiøse grupper er utbredt i Norge, og at rasisme er et økende problem. Vi har en handlingsplan mot antisemittisme (2016–2020) og en annen mot hatefulle ytringer (2016–2020), men etter 2013 har vi ikke hatt noen overordnet nasjonal handlingsplan mot rasisme og diskriminering. Fra politisk hold er det levert en innstilling med krav om at regjeringen gjør noe med dette (Innst. 210 S (2017–2018)).

De fleste lærere vil trolig hevde at de tar avstand fra alle former for rasisme, og at de vil reagere når de hører uakseptable uttalelser fra elever om medelever og andre. I undersøkelser kommer det likevel fram at lærere kan ha en tendens til å overse eller ignorere rasistiske utsagn i skolen (Antirasistisk Senter, 2017). At mange lærere behandler tilfeller av gruppefiendtlige skjellsord på lik linje med andre skjellsord og elevkonflikter, er ifølge Osler og Lindquist (2018) med på å både tilsløre krenkelsen barn utsettes for, og til en viss grad legitimere hatretorikk. Gruppefiendtlighet og hatytringer blant elever er komplekse fenomen, deres opprinnelse har ulike årsak, og deres utvikling og effekt kan ta ulike former. Resultatet kan bli situasjoner der elevenes identitet og opplevelse av tilhørighet står på spill. Hatytringer kan være første skritt mot å dehumanisere folkegrupper (Strøm, 2018).

Skolens mandat

Skolen er en viktig dannelsesarena og har avgjørende betydning for elevenes læring, selvfølelse og identitetsutvikling. Alle former for diskriminering skal motarbeides i skolen. Det står ettertrykkelig i



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

skolens formålsparagraf og utdypes i læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017):

Respektløse og hatefulle ytringer skal ikke aksepteres i skolen. Elevene må øves i å opptre hensynsfullt og utvikle bevissthet om egne holdninger. [...] Elevene må lære seg å opptre ansvarlig i alle sammenhenger i og utenfor skolen» (s. 11).

Bevissthet om holdninger og verdier kan knyttes til skolens dannelsingsoppdrag og dermed til det essensielle i oppdragelsen. Elevenes verdier og meninger skal utfordres og utforskes for øke deres bevissthet, men dette må gjøres på en respektfull måte. Til dette området knyttes begreper som kritisk refleksjon, demokrati og tankefrihet; ofte fraværende begrep i dagens skoledebatt (Stray, 2011). (Begrep som målstyring, evidens og synlig læring er tilsynelatende mer dominerende (Sæverot, 2018).)

Spørsmålet er hvordan lærerne og skolen kan handle for å motvirke at enkeltelever og elevgrupper utvikler fiendtlighet og rasistiske holdninger. Nasjonale handlingsplaner mot hatytringer, antisemittisme, rasisme og diskriminering kan være viktige bidrag, men ekstraordinære tiltak og ressurser kan være nødvendig for å snu en negativ utvikling.

Hendelsene som utløste tiltak

En reportasje om grov antisemittisme på norske skoler som ble sendt på Lørdagsrevyen 13. mars 2010, opprørte mange. Elever i Oslo-skolen fortalte at de opplevde at jødehat var legitimt blant medelever. På bakgrunn av reportasjen satte daværende kunnskapsminister Kristin Halvorsen ned en arbeidsgruppe som skulle analysere problemet og foreslå tiltak. Resultatet kom i januar 2011 i form av rapporten *Det kan skje igjen*. Rapporten anbefalte at det skulle utvikles helhetlige program for skolens arbeid mot antisemittisme, rasisme og

diskriminering av elevenes etniske, religiøse eller kulturelle tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2011). Terrorangrepene 22. juli samme år aktualiserte på brutalt vis nødvendigheten av øyeblikkelige og eksplisitte tiltak. To av disse tiltakene skal vi presentere her: *Dembra i skolen* og *Dembra LU*.

Dembra i skolen

I 2013 startet Dembra (Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme) som et pilotprosjekt rettet mot ungdomsskoler i Oslo. Det er Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret), Det Europeiske Wergelandsenteret og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo som sammen har utviklet Dembra. Dembra har som hensikt å støtte skoler i arbeidet mot rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger, gjennom kompetanseutvikling og faglig refleksjon (Lenz, Nustad, & Geissert, 2016). Dembra har siden oppstarten etablert og utvidet virksomheten og tilbyr prosjektet til skoler i Oslo-området, Trondheim, Kristiansand og Bergen. I de fire regionene er følgende freds- og menneskerettighetssentre ansvarlige for prosjektet: HL-senteret, Falstad, Arkivet og Rafto-stiftelsen.

Skoler som blir Dembra-skoler, får faglig kompetanseheving for lærere og organisatorisk støtte til forankring av satsingen. Teoretiske perspektiv, forskning og didaktisk arbeid knyttes i prosjektet til følgende spørsmål:

- Hvordan møte fordommer og ekstreme synspunkt i klasserommet?
- Hvordan inkludere elever som uttrykker intolerante holdninger?
- Hvordan inkludere grupper som ekskluderer seg selv?
- Hvordan bygge sammen segregerte grupper på skolen?
- Hvordan undervise om kontroversielle temaer?
- Hvordan utvikle demokratiske samtaler i klasserommet?
- Hvordan øve kritisk tenkning?

Prosjektet har som utgangspunkt at gruppefiendtlighet og dehumanisering er en fare for både enkeltmennesker og demokratiet. En sentral

kompetanse er å akseptere uenighet som en verdi og viktig side ved demokratiet, og få erfaring med å takle uenighet på en konstruktiv måte.

Grunnleggende elementer i Dembra er 1) inkludering og tilhørighet 2) kritisk demokratisk dannelse 3) eierskap, forankring og utvikling av prosjektet. Forskningsbasert kunnskap på feltet viser at innsatsen bør inkludere alle elever (Lenz, Nustad, & Geissert, 2016).

Lærerne får innsikt i norm- og maktkritiske perspektiv og innføring i kritisk analyse av språkbruk blant personalet, elevene og i lærebøker. Økt bevissthet om ekskluderings- og inkluderingsmekanismer blir slik et utgangspunkt for utviklingen på Dembra-skolene. Et bærende prinsipp er at arbeidet skal ta utgangspunkt i og forankres i den enkelte skoles utfordringer og behov innenfor feltet. Fagkursene tilpasses således etter Dembraskolenes satsingsområder. Lærerne på hver skole skal i fellesskap utvikle undervisningsopplegg og pedagogiske tiltak med det overordnede mål å utvikle demokratiske holdninger og toleranse blant elevene. I tillegg til kurs og samlinger har skolene tilgang til faglige og metodiske ressurser på prosjektets nettsted².

I Region Vest samarbeider Høgskolen på Vestlandet (HVL), campus Bergen, med fagpersoner fra Rafto-stiftelsen om faglig innhold på samlingene og implementeringen av prosjektet på skolene som deltar. På Dembra-samlingene i Vest har første del av samlingene bestått av faglige innlegg, etterfulgt av praktisk arbeid der lærerne utvikler undervisningsleksjoner eller skoleprosjekter relatert til behov på egen skole. Tema for innleggene har blant annet vært demokratisk dialog, kritisk tenkning, lærebokanalyse og interkulturell kompetanse i språklæringen. Lærerne har også fått innføring i kontaktheori, som framholder at fordommer og konflikter mellom grupper kan endres gjennom kontakt. Forutsetningen er at møtene mellom gruppene foregår innenfor en institusjonell ramme, at gruppene har lik sosial status, og at gruppene samarbeider om aktiviteter knyttet til et felles mål. I tillegg er det på hver samling erfaringsutveksling om faglig og organisatorisk implementering. Lærerne som deltar på faglige samlinger, skal videreformidle og involvere hele kollegiet på skolen. Fagpersoner fra Dembra kan

bidra på skolesamlingene hvis det er ønskelig. Eksempler på tema som skoler har valgt som fokusområde, er hatefulle utsagn, ordbruk, toleranse, kritisk tekning, prinsipper for demokratisk debattkultur og kontroversielle temaer.

Dembra i lærerutdanningen

Prosjektet Dembra i lærerutdanningen (Dembra LU) kom som en naturlig følge av gjennomføring av Dembra i skolen. Før oppstart av Dembra LU ble det gjennomført en «Kartlegging av ressurser om demokratiske holdninger i lærerutdanningen» (Thomassen, Malmo & Munthe, 2017). Fagene som ble evaluert, var pedagogikk og elevkunnskap, KRLE og samfunnsfag i lærerutdanningen for 5.–10. trinn. Resultatene pekte på at det ble undervist lite om temaene, temaene opplevdes vanskelige å undervise i, og det ble etterlyst kunnskap, ferdigheter og innsikt i profesjonsetiske perspektiver.

Udir tildelte HL-senteret oppdraget med å styrke lærerutdanningene. HL-senteret samarbeider med 5–6 lærerutdanningsinstitusjoner (2017–2019) som utvikler, utprøver og evaluerer ressurser for å styrke lærerutdannere og kommende lærere i temaer som fordommer, gruppefiendtlighet, rasisme, marginalisering, hatytringer og voldelig ekstremisme. Lærerutdanningsinstitusjonene som deltar (etter søknad), fokuserer på ulike fag.

HVL tar utgangspunkt i pedagogikkfaget. Ett av hovedmålene er å koble undervisning om kontroversielle³ temaer til det eksistensielle domenet, det vil si at undervisningen ikke bare skal fokusere på læring *om* noe, men også på hvordan elevene *forholder seg til* kontroversielle begreper i dagliglivet. En utfordring med undervisning knyttet til det eksistensielle er at verdibasert undervisning lett kan få en moraliserende form (Sæverot, 2018). En moraliserende undervisning er opptatt av hvordan elevene bør forholde seg til kontroversielle temaer som fordommer, gruppefiendtlighet, rasisme, diskriminering og radikalisering. Undervisningen kan dermed bli formanende og moraliserende i stedet for å fremme selvrefleksjon og bevissthet om egne holdninger (Fjeldstad, 2016). Nyere forskning viser at moraliserende undervisning representerer

en risiko på (minst) to områder (Sæverot, 2013; 2018). For det første består risikoen i en «backfire-effekt», der undervisningen «slår tilbake» ved at elevene føler at de blir utsatt for en påvirkning og reagerer ved å gå motsatt vei av det som var lærerens intensjon. Motstand og tilbaketrekking kan bli resultatet. På den andre siden er det risiko for en «ekstrovert-effekt», der elevene kan bli opptatt av å tilfredsstille læreren (Sæverot, 2013; 2018). Det betyr at elevene tar samme moralske standpunkt som det læreren vil at de skal ta, som kan resultere i en form for tvungen og ureflektert holdning. En direkte form for undervisning der hensikten er å tilegne seg et kunnskapsinnhold, er en viktig del av en læringsprosess. Men når innholdet berører det eksistensielle og elevenes identitet, bør lærere opptre med forsiktighet og bruke mer indirekte former for undervisning. Ved HVL tar vi derfor sikte på å utarbeide undervisningsformer der læreren, i stedet for å gi konkrete råd, kan være mer spørrende. Det handler om å få frem elevenes meninger, stille åpne spørsmål samt få dem til å reflektere over innhold og konsekvenser. Når vi åpner opp for en mer eksistensiell form for undervisning, gir vi rom for at elevene selv kan velge og ta standpunkt. Åpen tilnærming er en forutsetning. Indirekte tilnærminger bør fremtre som et tillegg til direkte metoder, altså ikke som en erstatning (Sæverot (2018).

Målet vårt med HVL er videre å implementere de utarbeidede pedagogiske prinsippene og undervisningsmetodene i pedagogikkundervisningen i den 5-årige grunnskolelærerutdanningen. Målet er å formidle erfaringer med utprøvde undervisningsmetoder og dertil utviklede eksempler, sammen med et teorigrunnlag, til ressursbanken for lærerutdanningene i Dembra LU.

Veien videre

Både lærerutdanningen og grunnskolen kan sies å lide av fagtrengsel. Aktører i og utenfor utdanningssystemene utøver press om å rydde plass til ulike temaer i studentenes/elevenes utdanningsløp og til eksplisitt å fokusere på visse emner og begreper. Hva som er vesentlige verdier, kompetanser og ferdigheter, er en diskusjon som alltid bør pågå i skolen. Framveksten av hatytringer og rasisme i samfunnet aktualiserer skolens

LITTERATUR

AKBAR, R. (2018, 24. august). Jeg bytter etternavn etter hets. *Bergens Tidende Debatt*. Hentet 30.08.18 fra <<https://www.bt.no/btmeninger/debatt/i/8wA8a2/Jeg-bytter-etternavn-etter-hets>>

ANTI-RASISTISK SENTER. (2017). *Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun. En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom*. Oslo: Antirasistisk senter. Hentet fra <<https://antirasistisk.no/wp-content/uploads/2017/08/Vi-vil-ikke-leke-med-deg-fordi-du-er-brun-en-undersokelse-av-opplevd-rasisme-blant-ungdom.pdf>>

BARNE- OG LIKESTILLINGSDEPARTEMENTET. (2016). Handlingsplan mot hatefulle ytringer 2016–2020. Hentet 03.09.18 fra <<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/regjeringens-strategi-mot-hatefulle-ytringer-2016---2020/id2520975/>>

FJELDSTAD, D. O. (2016, u.d.). Identitet og tilhørighet. Hentet fra <<http://Dembra.no/tema/identitet-og-tilhorighet/?trekk=3>>

HOFFMANN, C. & MOE, V. (2017). *Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017. Befolkningsundersøkelse og minoritetsstudie* (HL-rapport desember 2017). Hentet fra <[https://www.hl-senteret.no/aktuelt/2017/hl-rapport_29mai-web-\(2\).pdf](https://www.hl-senteret.no/aktuelt/2017/hl-rapport_29mai-web-(2).pdf)>

KOMMUNAL- OG MODERNISERINGSDEPARTEMENTET. (2016). *Handlingsplan mot antisemittisme 2016–2020*. Hentet 28.08.2018 fra:

<<https://www.regjeringen.no/contentassets/s/16f826b438748f991b606fob194ea6/8041-handlingsplan-antisemittisme-7k.pdf>>

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2011). *Det kan skje igjen. Rapport fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om anti-semittisme og rasisme i skolen*. Hentet fra <<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/det-kan-skje-igjen/id631031/>>

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

LENZ, C., NUSTAD, P., & GEISSELT, B. (2016). *Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen*. Oslo: Senter for studier av Holocaust og Livssynsminoriteter.

LORENTZEN, G., & RØTHING, Å. (2016). *Demokratisk og antidiskriminerende kompetanse gjennom arbeid med skolemiljø og lærebøker. En kartlegging av Dembra-prosjektets bidrag sett i forhold til skolens arbeid med skolemiljø og lærebøkens framstillinger*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus, Institutt for internasjonale studier og tolkeutdanning.

OSLER, A., & LINDQUIST, H. (2018). Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke om. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(1), 26–37.

DOI: 10.18261/issn.1504-2987-2018-01-04
STORTINGET. *Innst. 210 S (2017-2018)*. Innstilling til Stortinget fra familie- og kulturkomiteen. *Stortinget ber regjeringen utarbeide og iverksette ny nasjonal handlingsplan mot rasisme og diskriminering*. Hentet 29.08.2018 fra <<https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2017-2018/inns-201718-210s/?all=true>>

STRAY, J. H. (2011). Fra samfunnsmandat til samfunnsoppdrag. En språklig dreining i retorikken? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(1), 18–29.

STRØM, P. (2018, 10. april). Spøkende deres kan være farlige. *NRK Troms*. Hentet 30.08.18 fra <<https://www.nrk.no/troms/xl/spokenederes-kan-vaere-farlige-1.13980351>>

SÆVEROT, H. (2013). Du er en pedagog, jeg er ingen pedagog! Et ironisk-aporetisk innlegg. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(3), 223–235.

SÆVEROT, H. (2018). Dembra for lærerutdanningen ved Høgskulen på Vestlandet. *Notat til HL-senteret*. Bergen: HVL.

THOMASSEN, W., MALMO, K.-A.S. MUNTHE, E. (2017). *Læremiddelbruk og behov i grunn-skolelærerutdanning 5–10. Rapport til UDIR*. Stavanger: UiS.

betydning som dannelsesarena og viktigheten av at kunnskap og holdning ikke kan adskilles. Ekskludering, marginalisering og rasisme er mekanismer som rammer barn og unge hardt, og som kan få store konsekvenser for livsløpet deres. At skolen og lærerutdanningene tar sitt samfunnsmandat på alvor og våger å fokusere på kontroversielle temaer i skolen, kan få betydning for enkeltelever, elevgrupper og demokratiutviklingen i samfunnet. Prosjekter som Dembra og Dembra LU kan bidra både med oppmerksomhet og kompetanse innenfor denne delen av skolens samfunnsmandat.



Christine Hope er høgskolelektor i pedagogikk ved Høgskolen på Vestlandet, campus Bergen. Hun har tidligere publisert innen fagfeltet Lesson Study og elevmedvirkning i skolen. Hun deltar nå som rådgiver i Dembra i skolen og Dembra i lærerutdanningen.



Gerd Grimsæth er cand.paed.spec. og førstelektor ved Høgskolen på Vestlandet, campus Bergen. Hun har tidligere publisert innen fagfeltene atferdsvaner, nyutdannede lærere, Lesson Study og skjønn i læreryrket. Hun deltar nå i Dembra i lærerutdanningen.

NOTER

- 1 Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.
- 2 <http://dembra.no/>
- 3 Et begrep ansees som kontroversielt dersom det vekker sterke følelser og det er delte meninger om temaet i gruppen, og det finnes sjelden enkle svar når man skal ta stilling til temaet (Lenz, Nustad, & Geissert, 2016).

Minoritetshistorie på timeplanen

– utfordringar og mogelegheiter i ljøs av fagfornyinga

■ AV VIDAR FAGERHEIM KALSÅS

Undervisning om minoritetshistorie har to viktige utfordringar. Den eine er at minoritetsgrupper blir reduserte til statiske og tidlause kulturelle forskjellar. Det andre er at minoritetsgrupper blir plasserte i ei einsidig offerrolle.

Fleire av dei pågåande debattane rundt fagfornyinga av historiefaget har handla om kva innhald som vil bli fjerna frå læreplanen for å gi rom for målsetjinga om djupnelæring.¹ Mindre merksemd har det vore kring kva djupnelæring kan tyde i historiefaget, eller korleis det tematiske innhaldet i læreplanen kan undervisast på måtar som fremjar målsetjingane i fagfornyinga. Ut frå skissene til nye læreplanar i samfunnsfag og historie som blei publisert 18. mars 2019, ser læreplanen ut til å vidareføre kompetansemåla som kan knytast til tematikken minoritetshistorie. I denne artikkelen vil eg derfor sjå nærare på kva utfordringar og mogelegheiter som ligg i undervisning om nettopp denne tematikken, i ljøs av fagfornyinga si overordna målsetjing om djupnelæring.

Minoritetar i læreplanane

Minoritetshistorie er ikkje noko nytt i skulefaget historie. Samane kom først inn som eige tema i læreplanen M74,² men det var først etter anerkjeninga som eit urfolk og etableringa av Sametinget at det samiske fekk ein tydelegare plass i læreplanane. Ei vidare utvikling skjedde i samband med at Noreg ratifiserte *Europarådets rammekonvensjon*



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

om beskyttelse av nasjonale minoriteter i 1999, og anerkjente kvener, jødar, skogfinnar, romar og romanifolket som nasjonale minoritetar.³ Konvensjonen forpliktar Noreg til å gjere kulturen og historia til desse fem gruppene kjent, og omgrepet *nasjonal minoritet* kom inn i norske læreplanar i kjølvatnet av konvensjonen.

Skissene til nye læreplanar byggjer her vidare på kategoriane som alt finst i læreplanane. I skissene for samfunnsfag for grunnskulen finn ein framleis både «samene» og «nasjonale minoriteter» nemnt. I skissene til læreplanar i historie for studieførebuande er kompetansemålet om urfolk og minoritetar nesten identisk, med den forskjellen at omgrepet «nasjonal minoritet» er fjerna.⁴ I første runde med utkast til læreplanane inneheldt planen meir ambisiøse formuleringar som framheva eit minoritetsperspektiv, blant anna under overskriftene «tverrfaglige temaer» og «fagets relevans»: «Faget skal hjelpe elevene til å utvikle bevissthet om majoritets-, minoritets- og urfolksperspektiver, som en del av elevenes demokratiopplæring».⁵ I planen som no er send til høyring er desse formuleringane fjerna, og planen framstår dermed utan sentrale endringar innan denne tematikken.

Sjølv om minoritetsomgrepet har vore etablert i læreplanane over lengre tid, viser det seg at vegen frå kompetansemål til undervisningspraksis kan vere lang. Ekstra lang blir denne vegen om viktige hjelpemiddel som lærebøker og undervisningsmateriell ikkje er godt nok utarbeidd. Rapportar frå Institutt for samfunnsforskning viser blant anna at dei fem nasjonale minoritetane i liten grad er synlege i lærebøkene i historiefaget, og at lærarar finn det utfordrande å undervise i denne tematikken.⁶ I mi eiga forskning har eg studert diverse undervisningsmateriell som omhandlar den nasjonale minoriteten romanifolket, og som er meint å kompensere for mangelen i lærebøkene.⁷ Her finn eg blant anna at desse undervisningsresursane ofte endar med å framstille romanifolket som ei historisk statisk gruppe og plasserer gruppa i ein offerposisjon.

Ei av utfordringane med tematikken minoritetshistorie er dermed korleis ein kan undervise på måtar som inkluderer temaet i skulefaget sin heilskap og ikkje reduserer det til eit ekstra tillegg.

I det følgjande vil eg peike på nokre særskilde utfordringar i det å undervise i denne tematikken, i tillegg til å peike på nokre mogelegheiter for korleis ein kan undervise i temaet på måtar som kan medverke til djupnelæring i historie.⁸

Undertrykking og offerrolle

Noko av bakgrunnen for at dei nasjonale minoritetane og samane er ein del av læreplanane i historie, er ei anerkjenning av den undertrykkjande og destruktive minoritetspolitikken som den norske stat førte overfor desse minoritetane. Dei siste 30 åra har det samstundes gått føre seg det ein kan omtale som ein oppreisingspolitikk, der staten blant anna har bedt om unnskyldning til samane, romanifolket, romane og jødane.

Etter dagens læreplan i historie for studieførebuande skal det undervisast i den norske stat sin politikk overfor urfolk og nasjonale minoritetar. Dette er viktige historier som det bør formidlast og undervisast i, men slike historier kan også lett bli enkle og eindimensjonale. Det problematiske med ei enkel undertrykkingsforteljing er at minoritetane blir reduserte til offer og dermed står utan eigen agens i historia. Minoritetane handlar ikkje, men blir stadig handla overfor av andre aktørar, som staten, kyrkja eller majoritetsamfunnet. Korleis unngår ein at minoritetshistorie



berre blir ei historie om undertrykking og tap? Eit par spørsmål det kan vere verdt å stille til undervisninga, er: Blir minoritetane berre nokon det blir handla overfor, eller får minoritetane komme til uttrykk som handlande menneske? Blir dei historiske hendingane sette frå minoritetane sitt perspektiv, eller blir dei presenterte ut frå eit distansert «gudeblikk»? Å stille slike kritiske spørsmål til eiga undervisning kan danne eit utgangspunkt for å nansere undervisninga i minoritetshistorie vidare.

Historier om kulturell forskjell

I kriteria for å bli anerkjent som ein nasjonal minoritet heiter det at ei gruppe må ha visse kulturelle, språklege og/eller religiøse særtrekk som skil gruppa ut, i tillegg til å ha vore til stades i Noreg i minst 100 år.⁹ Det må med andre ord vere visse kulturelle særtrekk med historisk kontinuitet som skil minoritetsgruppa frå majoriteten.

Eit slikt kriterium speglar seg også i mange av dei tilrettelagde historiske framstillingane av minoritetane, der historia i stor grad handlar om det som skil minoriteten frå majoriteten. Til dømes handlar framstillingane av romanifolket og romar ofte om det nomadiske i deira kultur og historie, i kontrast til den bufaste majoritetskulturen. Å framheve slike forskjellar treng ikkje å vere problematisk, men vil kunne bli det om minoritetsgruppene blir reduserte til statiske kulturelle forskjellar. Som all kultur er også minoritetskulturar i stadig rørsle og utvikling, og det er uheldig om undervisninga skaper førestillingar om at minoritetane er definerte ut frå eintydige og tidlause kulturelle forskjellar.

I undervisninga om minoritetshistorie kan det derfor vere verdt å stille spørsmål om minoritetane sin kultur blir plassert i tid og rom. Blir det kulturelle framstilt som noko som endrar seg, eller blir det framstilt som noko tidlaust. Vidare kan ein spørje om det kulturelle er noko menneske gjer, eller om kultur blir ståande som noko i seg sjølv, uavhengig av menneskeleg handling i fortida. Uavhengig av korleis dette blir framstilt i lærebøker og læremateriell, kan undervisninga i minoritetshistorie danne grunnlaget for meir generelle diskusjonar kring kva kulturarv skal tyde i dag: Korleis ulike kulturelle tradisjonar, både

frå minoritetar og majoriteten, påverkar måten vi i dag utøver og utformar kultur og kulturelle praksisar på.

Minoritetshistorie og djupnelæring

Det er altså to særskilde utfordringar å vere merk-sam på i undervisning om tematikken minoritetshistorie, der den eine er å redusere minoritetsgruppa til bestemte tidlause kulturelle forskjellar og den andre er å redusere minoritetsgruppa til berre offer for ein undertrykkjande majoritet eller stat. Men finst det også mogelegheiter i denne tematikken til å utfordre og utvikle måten elevar tenkjer på i historiefaget? Kanskje eit av forslaga til kjerneelement i historiefaget for studiespesialisering kan gi oss ein inngang, der det under overskrifta «historisk empati, sammenhenger og perspektiver» heiter at:

Elevene skal kunne forstå menneskers utfordringer og handlinger i historiske kontekster. Samtidig skal de også forstå at fortiden ikke var forutbestemt, men et resultat av menneskers valg og prioriteringer.¹⁰

Dette kjerneelementet peikar mot å utvikle elevane sin innsikt i menneske som handlande aktørar i fortida. Med utgangspunkt i ein minoritetshistorisk tematikk, vil det kunne bety å undersøkje og diskutere korleis etnisk identitet og maktforholdet mellom majoritet og minoritet har verka inn på dei utfordringane og det handlingsrommet som menneska hadde i fortida. Ein slik diskusjon er samstundes vanskeleg å få i gang om historia til minoritetar blir handsama som noko eige, og separert frå resten av innhaldet i historiefaget. Om ein derimot vurderer minoritetshistorie som eit sett med perspektiv, kategoriar og omgrep som ein kan nytte for å fortolke fortida, vil ei rekkje tematiske område av læreplanen stå fram som relevante og kunne inngå som ein del av ei minoritetshistorisk undervisning.

Til dømes vil historiske prosessar som demokratiutvikling, nasjonsbygging, industrialisering og globalisering kunne forståast ut frå minoritetshistoriske perspektiv. Ein kan spørje korleis desse prosessane påverka forholdet mellom majoritet og minoritetar, og ein kan spørje korleis menneske

med bestemte minoritetsidentiteter handla i møte med, og som ein del av, prosessane. Dette vil innebære å undervise i slike historiske prosessar både på makro- og mikronivå. Altså både formidle ein oversikt over den historiske prosessen og få fram menneskeleg handling som ein del av prosessen. Ei slik undervisning vil dermed kunne synleggjere korleis menneske med bestemte minoritetsidentiteter var handlande aktørar, som på ulike måtar medverka i prosessar som demokratisering, nasjonsbygging, industrialisering og globalisering. Undervisninga treng ikkje avgrensast til bestemte etniske eller kulturelle minoritetskategoriar som samisk eller jødisk, det vil også kunne vere relevant å trekkje inn til dømes kjønn eller seksuelle minoritetar og undersøkje korleis menneske kan identifisere seg med fleire identitetskategoriar.

Ei av dei store utfordringane i tematikken minoritetshistorie ligg som nemnt i mangelen på gode didaktiske resursar som lærarar kan ta utgangspunkt i. Utan slike resursar blir læraren ståande aleine i arbeidet med å gjere læreplansmåla om minoritetar til god undervisningspraksis. Mitt håp for det pågåande arbeidet med fagfornyng er at det også fører til at eit vidare didaktisk utviklingsarbeid innan tematikken minoritetshistorie, og at det resulterer i undervisningsmateriell og lærebøker som kan leggje grunnlaget for ein inkluderande undervisningspraksis.

NOTE

- 1 Sjå til dømes debatten kring holocaust sin posisjon i utkasta til læreplan i Klassekampen, den 28.11; 29.11; 30.11 og 04.12.2018.
- 2 Kvande 2015: 87.
- 3 Merk at gruppa romanifolket også går under nemningane «taterane / dei reisande», og at kvenene også går under «norskfinnar» i styresmaktene sine dokument.
- 4 Sjå Utdanningsdirektoratet sine publiserte skisser for læreplan i samfunnsfag, publisert 18.03.2019: <<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/357?notatId=749>>, og Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram, publisert 18.03.2019: <<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/357?notatId=678>>.
- 5 Skisse til læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram, publisert 18.10.2018: <<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/288?notatId=571>>.
- 6 Midtbøen, Orupabo og Røthing 2014a; 2014b.
- 7 Kalsås 2018.
- 8 Her forstår eg djupnelæring etter Ludvigsensutvalet sin definisjon, i NOU 2015: 8 Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser.
- 9 St.prp. nr. 80 (1997-98).
- 10 Utkast til læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram, publisert 18.03.2019.

LITTERATUR

- KALSÅS, V.F. (2018). *Forteljingar om eigenart og undertrykking: Ein studie av undervisningstekstar om minoritetane romanifolket og romar*. Doktorgradsavhandling, Kristiansand: Universitetet i Agder.
- KVANDE, L. (2015). Etnopolitiske utmaningar i historieformidling – Grunnforteljingar om samefolket i Noreg. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2015:4: 86–105.
- MIDTBØEN, A.H. ORUPABO, J. OG RØTHING, Å. (2014a). *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler*. Rapport (2014:010). Oslo: Institutt for samfunnsforskning. <<https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2374743>>.
- MIDTBØEN, A.H. ORUPABO, J. OG RØTHING, Å. (2014b). *Etniske og religiøse minoriteter i læremidler: Lærer- og elevperspektiver*. Rapport (2014:011). Oslo: Institutt for samfunnsforskning. <<https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2387339>>.
- NOU, NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER (2015: 8). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <<http://www.regjeringen.no/id2417001>>.
- STORTINGSPROPOSISJON NR. 80 (1997–98) Om samtykke til ratifikasjon av Europarådets rammekonvensjon av 1. februar 1995 om beskyttelse av nasjonale minoriteter. Utenriksdepartementet: <<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stprp-nr-80-1997-98-/id202013/>>.



Vidar Fagerheim Kalsås er utdanna historikar, med doktorgrad i historiedidaktikk. I den nyleg avlagde doktorgradsavhandlinga *Forteljingar om eigenart og undertrykking: Ein studie av undervisningstekstar om minoritetane romanifolket og romar*, har Kalsås særskilt interessert seg for posisjonen minoritetshistorie har innan skulefaget historie.



Foto: Frederik Hilfling-Rasmussen, © Nasjonalbiblioteket

Veien mot et utforskende og kritisk historiefag

■ AV KETIL KNUSTEN

Historiebevissthet er lansert som ett av kjerneelementene i fornyelsen av historiefaget i videregående skole. Men det fins ulike oppfatninger av hva historiebevissthet er, og hvordan man kan bidra til at elevene utvikler dette.

Enten det er nynazister som marsjerer i gatene, en minnemarkering over et terrorangrep eller politikere som minner oss om fortidig suksess for å overbevise: Vi lever alle med fortellinger om fortiden som påvirker oss til å tenke og handle på bestemte måter i nåtiden og fremtiden. Samtidig skaper vi selv historie gjennom å leve våre liv. Dette gjør vi også ved hjelp av historie som hjelper oss å forme identitet, forstå samtiden, avklare verdier og påvirke til handling og sosial orientering (se for eksempel Jensen, 2003). Vi er altså «historieskapt og historieskapende med en fortid, nåtid og framtid», for å sitere det første av i alt fem vedtatte kjerneelementer for historiefaget. Å utvikle historiebevissthet vil si

[...] å arbeide utforskende med historie, opparbeide en kildekritisk bevissthet og kunne se ulike perspektiver og sammenhenger i faget. I tillegg må elevene kunne utvikle en historisk empati, samtidig som de tilegner seg historisk oversikt (Kunnskapsdepartementet, 2018).

De andre kjerneelementene er utforskende historie og kildekritisk bevissthet; historisk empati; sammenhenger og perspektiver; og mennesker og samfunn i fortid, nåtid og framtid (Kunnskapsdepartementet, 2018). Slik er det tydelig at historiebevissthet, i betydningen samspillet mellom vår forståelse av nåtiden, fortolkning av fortiden og forventninger om fremtiden, går igjen i alle elementene, og at de henger tett sammen.

Historiebevissthet gjennom å bruke fortellinger

Begrepet historiebevissthet retter oppmerksomheten mot møtet mellom fortellinger om fortiden og brukerne av disse fortellingene. Begrepet bygger slik på en bestemt tilnærming til historie, den historiedidaktiske, som viser til hva som skjer i slike møter. Dette til forskjell fra et faghistorisk historiebegrep hvor hovedvekten legges på selve fortellingene om fortiden og hvordan de blir vitenskapelig konstruert (Eikeland, 2013: 22-24; Knutsen og Knutsen, 2017; Knutsen og Knutsen, 2020). Det er stor enighet om at all historie er et resultat av slike møter, i betydningen historie som et menneskeskapt produkt, og ikke en gjenskapelse av fortiden slik den egentlig var. Hvordan man skal forstå historiebevissthet som et slikt møte, er det imidlertid ulike oppfatninger av.

I den anglosaksiske historiedidaktikken brukes begrepet historisk tenkning i hovedsak om å produsere fortellinger om fortiden på en kritisk måte gjennom kildegransking, samt om å utvikle abstrakte begreper som årsak og endring. Historie er ikke uunngåelig, men resultat av mange, ulike typer årsaker. Endring skjer ikke så plutselig som en skulle tro (se for eksempel Wineburg, 1991; Seixsas & Morton, 2013).

I den nye tyske historiedidaktikken, derimot, brukes begrepet historiebevissthet om en kritisk forståelse av at en er historieskapt og historieskapende med en fortid, nåtid og framtid (se for eksempel Eikeland, 1999; Rüsen, 1993). Historiebevissthet forstås som en bred dannelsesprosess, og vitenskapsfaget vurderes som bare én av mange ulike typer historie vi forholder oss til.

Samtidig er det eksempler på tilnærminger mellom den anglosaksiske og tyske tradisjonen. Eksempelvis utvikler Seixsas & Morton (2013) seks ideer som kan utvikle historisk tenkning. Disse ideene er mest i samsvar med en anglosaksisk tradisjon, men inkorporerer den tyske tradisjonen. Det skjer særlig i den sjette ideen, hvor historisk tenkning forstås som å tilnærme seg en vanskelig fortid og håndtere minner.

Felles for de to tradisjonene er at historiebevissthet, som å bruke historie til å håndtere utfordringer i egen samtid (anvendelsesdimensjonen), er lite tematisert. De handler mest om å



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

utvikle kunnskaper om forholdet mellom nåtid, fortid og fremtid (kunnskapsdimensjon) og/eller ferdigheter i å lese og produsere fortellinger om fortiden (Knutsen og Knutsen, 2020). Samtidig er det nettopp anvendelsesdimensjonen som fremheves i fagfornyelsen gjennom det nye kompetansebegrepet, som defineres som

[...] å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Etter fagfornyelsen er kunnskaper og ferdigheter fremdeles viktig, men det er ikke de i seg selv, men anvendelsen av dem, som er fokus i det nye kompetansebegrepet.

Kvalifisert historiebevissthet

Vi bruker alle historie når vi knytter vår forståelse av nåtiden til vår fortolkning av fortiden og forventninger om fremtiden. Det skjer på to hovedmåter: 1) når vi tolker andres bruk av historie, for eksempel når vi stemmer på et politisk parti på grunn av det positive partiet forteller om hva det har gjort før, og 2) når vi selv påvirker andre ved å vise til historie, for eksempel som et eksempel eller en advarsel. I tillegg til den politiske

historiebruken (taler, debatter, *memer*¹, offentlige utredninger), bruker vi også historie vitenskape-
lig (fagbøker, artikler), kommersielt (reklame),
offentlig (minnesmerker og minnemarkeringer),
utdanningsrettet (læreplaner, lærebøker, under-
visning) og til underholdning (dataspill, film,
romaner) (se for eksempel Bøe og Knutsen, 2012).

En kvalifisert historiebevissthet innebærer at elevene bruker historie på en bevisst og kritisk måte. De leser for eksempel en TV-reklame, et minnesmerke eller et *mem* med sikte på å avklare hvem som forteller hvilken historie på hvilken måte til hvem, med hvilken hensikt og i hvilken sammenheng (kontekst). Eller de lager en reklame, et debattinnlegg eller en digital fortelling som påvirker ved å vise til historie gjennom å reflektere over de samme punktene. Undervisning som sikter mot utvikling av historiebevissthet som historiebruk, tilrettelegger for at elevene kan gjøre nettopp dette alene og sammen med andre. Som en hjelp i dette arbeidet kan elevene reflektere over i hvilken grad og hvordan ulike tekster skaper empati og identifikasjon.

Før var det nok at elevene tilegnet seg kunnskap om hva vitenskapsfaget hadde sagt om hva som hadde hendt i fortiden. Noen få historier definerte det nasjonale fellesskapet. Dagens samfunn, derimot, kjennetegnes av multimodale og interaktive historietekster som redefinerer og blir definert av fellesskap, kunnskaper og verdier på tvers av nasjonale og kulturelle grenser (Landsberg, 2003). Dette er en mer mangfoldig og kompleks sosio-historisk virkelighet som stiller krav til at elevene er i stand til å bruke historie på en kvalifisert måte.

Historiebevissthet og dybdelæring

En innvending mot å utvikle elevenes historiebevissthet som det å bruke historie er at man risikerer å utvikle elever som riktignok er reflekterte deltagere i samfunnet, men som ikke vet hvem Einar Gerhardsen var. Poenget er her at man ikke lærer å mestre livet og bli dannet gjennom kun å bruke historie kritisk og kreativt, men at man også må tilegne seg et relevant innhold. I praksis er dette et kunstig skille, siden alt kritisk og kreativt arbeid med historie handler om noe, et tema eller en periode. Faktisk er det å la elevene lese

og skape historie, en bedre måte å lære om det historiske innholdet på, fordi man da gjør historie meningsfullt. Det gjør innholdet mer relevant, og man husker det bedre.

Ved for eksempel å undersøke hvordan politikere bruker historie om fremveksten av velferdsstaten i en politisk tale for å legitimere politikken, lærer ikke elevene bare å lese historie kritisk og kreativt, men også om fremveksten av velferdsstaten. Fortellinger om fortidens politikere eller andre aktører trenger imidlertid ikke være i samsvar med kildene. Derfor er det viktig at elevene også får lese tekster kritisk og selv produsere historievitenskapelige tekster. Førstnevnte, for eksempel ved å vurdere saklighet og om fremstillingen er misvisende og partisk. Sistnevnte kan de trene på ved å utøve kildekritikk. Elevene kan for eksempel undersøke hvem som har forfattet kilden, tekstuelle kvaliteter (for eksempel normativ/deskriptiv) og kontekst, samt sammenligne med andre kilder.

En annen innvending er at det er for vanskelig for elevene å gjøre slike metarefleksjoner som utvikling av historiebevissthet legger opp til. Dette er imidlertid mest et spørsmål om tilrettelegging fra lærerens side, i betydningen at det ikke bare handler om elevens alder og modningsnivå, men også om hvilke oppgaver læreren gir elevene (Shemilt, 1980). Det handler både om størrelsen og omfanget på teksttyper elevene skal arbeide med, og kompleksiteten i oppgavene man knytter



til tekstene. Eksempelvis kan det være lettere å lese eller skape en digital fortelling kritisk om man samtidig forholder seg til en annen digital fortelling som bruker historie på en annen måte, siden tekster blir tydeligere i lys av hverandre. Også oppgavene kan legges opp til dette; for eksempel hvordan hadde historiebruken i denne digitale fortellingen vært hvis Norge hadde vært et diktatur?

Utvikling av historiebevissthet som historiebruk innebærer slik en ny måte å lære på som har mange fellestrekk med det fagfornyelsen definerer som dybdelæring:

[...] som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Utdanningsdirektoratet 2019).

Historiebevissthet og tverrfaglige områder

Historiebevissthet som historiebruk innebærer slik like gjerne å belyse andre fagområder, som politikk, klima/miljø, utdanning eller underholdning, som vårt forhold til historien som sådan. Noen ganger er fortiden omdreiningspunkt, som når vi leser kritisk eller utvikler en faglig fremstilling av hva som hendte under okkupasjonstiden, eller hvordan vi minnes den. Andre ganger er det nåtiden eller fremtiden som er omdreiningspunkt, som når vi leser eller lager en politisk tale om å bekjempe klimaendringene ved å vise til historie. Dette gjør historiebevissthet til et tverrfaglig begrep. Å utvikle historiebevissthet gjennom dybdelæring handler nettopp om å gå i dialog med fenomener og områder utenfor historiefaget og skolen. Slik faller historiebevissthetsbegrepet sammen med fagfornyelsens tverrfaglige områder som skal definere skolefaget: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling.

Disse tverrfaglige områdene, slik de formuleres i overordnet del av læreplanverket, handler videre ikke bare om kunnskaper og ferdigheter, men om å delta aktivt i samfunnet gjennom å bruke historie (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette anvendelsesaspektet er kjernen i historiebevissthet som



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

historiebruk. Gjennom å lese kritisk politiske, utdanningsrettede og klimafokuserte tekster som påvirker oss med historie, og selv produsere slike tekster, kan elevene henholdsvis lære å delta demokratisk «ved å stimuleres til samfunnsdeltakelse på ulike aktuelle arenaer» (Utdanningsdirektoratet, 2018), «gjøre ansvarlige livsvalg og mestre hverdagen» (Utdanningsdirektoratet, 2018) og «ta reflekterte valg om hva som er nødvendig for en bærekraftig utvikling for alle» (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Eksempelvis kan elevene lese kritisk hvordan henholdsvis en som anerkjenner menneskeskapte klimaendringer, og en klimaskeptiker bruker historie for å skape tilslutning til to ulike typer klimapolitikk eller bygge to ulike typer fellesskap. I tillegg, eller istedenfor, kan elevene lage en tale eller debattere klimapolitikk ved hjelp av historiske kunnskaper.

Historiebevissthet som redskap for å leve

Historiebevissthet var et nøkkelbegrep i den nye historiedidaktikken som vokste frem i Tyskland fra 1970-tallet. Mens den gamle historiedidaktikken innebar at vitenskapsfagets resultater skulle filtreres ned til eller fylle elevene (nedsivingsteorien), innebærer den nye at elevene selv skal være aktive deltagere i konstruksjon og bruk av historie (Jensen, 1990).

Selv om historiebevissthet som begrep er nytt i norsk læreplansammenheng, har det implisitt vært tematisert tidligere, særlig i siste læreplanreform, Kunnskapsløftet (2006), hvor det flere steder pekes på at elevene skal se sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid, samt eksplisitt undersøke egen og andres bruk av historie slik den kommer til uttrykk i ulike tekster (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Med fagfornyelsen, derimot, løftes historiebevissthet eksplisitt frem som noe vi gjør (performativt) gjennom kompetansebegrepet, og ved at historiefagets verdi for å håndtere samfunnsutfordringer og livet generelt blir selve hovedsaken. Utforskende og kritisk historiebevissthet handler slik ikke bare om det kognitive, men også om evnen til å gjøre noe med historie – å handle med en hensikt. Denne endringen av skolens historiefag må forstås på bakgrunn av en mer mangfoldig og kompleks sosio-historisk virkelighet. Det er ikke lenger nok å kunne historie. Elevene må også kunne bruke historie for å håndtere livet og samfunnet.

Det er imidlertid ikke likegyldig hvilken historiebevissthet elevene utvikler, så lenge den er utforskende, kritisk og nyttig. Den skal også kjennetegnes av bestemte verdier som toleranse, menneskeverd, likestilling, myndiggjøring og folkestyre – den skal ha et normativt perspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2017). To fallgruver i undervisningen synes å være kritikk for kritikkens skyld og indoktrinering. En mulig måte å navigere mellom disse på, er nettopp å la elevene lese og produsere tekster hvor historie brukes, slik jeg har argumentert for i denne artikkelen. Derigjennom kan elevene forstå hvordan konflikter og konkurranse oppstår og vedlikeholdes, og dermed kunne redefinere dem. Dette er imidlertid et vanskelig spørsmål som krever en grundigere diskusjon enn det denne artikkelen kan tilby.

NOTE

- 1 Mem, ord konstruert av den britiske evolusjonsbiologen Richard Dawkins for å betegne enkeltideer eller informasjonsenheter som sprer seg i en befolkning (Store norske leksikon).

LITTERATUR

- BOE, J.B. & KNUSTEN, K. (2012). *Innføring i historiebruk*. Kristiansand: Cap-pelen Damm. Høyskoleforlaget.
- EIKELAND, H. (1999). *Historieundervisning, historiebevissthet og politisk dannelse: Teori og praksis hos Karl-Ernst Jeismann og Annette Kuhn. En sammenlignende studie av historiedidaktiske konsepsjoner hos to sentrale vest-tyske didaktikere i perioden 1972–1987* (Dr.philos. avhandling ved NTNU).
- EIKELAND, H. (2013). *Historie og demokratisk dannelse. En innføring i historiedidaktikk, historiebruk og historieformidling*. Kristiansand: Portal forlag.
- JENSEN, B.E. (1990). Kampen om det historiedidaktiske historiebegrep. I: S. Ahonen, N. Gruvberger, K.G. Gustafson, C. Karlegård, A. Köhlert, S. Lorentzen og V.O. Nielsen (red.), *Historiedidaktikk i Norden*: Vol. 4. Kalmar: Högskolan i Kalmar: 129–168.
- JENSEN, B.E. (2003). *Historie – livsverden og fag*. København: Gyldendal Akademisk.
- KNUSTEN, I. & KNUSTEN, K. (2017). Retorisk historiedidaktikk: En revurdering av historiedidaktikk i lys av Kenneth Burkes dramatiske. *Rhetorica Scandinavica*, 76: 59–74.
- KNUSTEN, K. OG KNUSTEN, I. (2020). Performative historical literacy – historical literacy as equipment for living. Manus innlevert for publisering.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringsloven). Hentet 14. september 2018 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-3>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2018). Kjerneelementer i fag. Hentet 14. september 2018 fra <<https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373ff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>>
- LANDSBERG, A. (2004). *Prosthetic Memory. The Transformation of American Remembrance in the Age of Mass Culture*. New York: Colombia University Press.
- RÜSEN, J. (1993). *Studies in metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- SEIXAS, P., & MORTON, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- SHEMILT, D. (1980). *History 13–16: Evaluation study*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- UTDANNINGSDIREKTORATET. (2009). Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram. Hentet 19. september 2018 fra <<http://data.udir.no/klo6/HIS1-02.pdf>>
- UTDANNINGSDIREKTORATET. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet 16. september 2018 fra <<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>>
- UTDANNINGSDIREKTORATET. (2018). Hva er fagfornyelsen? Hentet 19. september 2018 fra <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornylse-av-fagene/>>
- UTDANNINGSDIREKTORATET. (2019). Dybdelæring. Hentet 27.03.2019 fra <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>>
- WINEBURG, S. S. (1991). On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach Between School and Academy. *American Educational Research Journal*, 28 (3): 495–519.



Ketil Knutsen er førsteamanuensis i historie og historiedidaktikk ved Universitetet i Stavanger. Han har publisert artikler og bøker om skolens historiedidaktikk og politisk og offentlig historiebruk. Knutsen har også arbeidet som lærer i grunnskole og videregående og er medforfatter av det prisvinnende læreverket *I ettertid*.

Vurdering for læring i historie

– til nytte eller besvær?

■ AV TROND HEUM

Vurdering for læring er et pedagogisk konsept som griper om seg, og som også gjenspeiles i de nye læreplanene. Selv om mange tar dette i bruk med entusiasme, basert på skoleforskning, er det også enkelte som stiller seg spørrende til nytteverdien.

Det følgende er ikke ment å være en vitenskapelig gjennomgang av vurdering for læring. Jeg har heller valgt å ta utgangspunkt i hvordan jeg i egen undervisning har prøvd ut noen sentrale elementer i vurdering for læring. På veien har jeg stilt meg selv følgende kontrollspørsmål: Lærer elevene mer, beriker det undervisningen, og er det praktisk gjennomførbart i en hektisk skolehverdag?

Redskap for å lære

Vurdering for læring betyr at vurderingen i faget skal være et redskap for å lære, ikke bare en bedømming og rangering av hva elevene har lært. Man skiller her mellom formativ og summativ vurdering. Med formativ vurdering menes undervisvurdering hvor elevene bevisstgjøres på hvor de skal, hva de kan, og hva de kan forbedre. Summativ vurdering er den tradisjonelle vurderingen av elevens kompetanse, som gjerne følger i etterkant av arbeid med faglige emner, temaer eller perioder

– og ved opplæringens slutt. Den summativ vurderingen har som formål å gi en karakter basert på målt kompetanse. Olga Dysthe (2008) poengterer at det ikke er vurderingsmetodene i seg selv som er formative eller summativ, men formålet bak dem, og bruken av dem.¹ I skoleforskningen er det også reist innvendinger mot å se på formativ og summativ vurdering som motsatser. Isteden kan de sies å henge sammen, fordi en summativ vurdering av hvor elevene står faglig, er av betydning for å gi gode tilbakemeldinger i den formative vurderingen.²

Utdanningsdirektoratet definerer undervisvurdering som all vurdering som foregår på veien mot standpunktvurdering og eksamen. I denne prosessen er følgende kriterier særlig viktige for å få fremme læring: Elevene må forstå hva de skal lære, og hva som forventes av dem, de må få tilbakemeldinger om kvaliteten på arbeidet og hvordan de kan forbedre seg, og de må involveres



i læringsarbeidet gjennom blant annet egenvurdering. Det er når denne samlede informasjonen i vurderingsarbeidet brukes til å fremme læring og tilpasse undervisningen, at man snakker om vurdering *for* læring.³

Hva skal elevene lære?

La oss så gå fra det teoretiske og formelle utgangspunktet til den praktiske hverdagen i klasserommet. Historiefaget går som kjent over to år i videregående. Mens historie på Vg2 er et totimersfag, har elevene fire uketimer på Vg3. Det er også først ved avslutningen av Vg3 at sluttvurderingen finner sted. Jeg har derfor valgt å bruke flest elementer fra vurdering for læring på Vg3.

Første trinn i min praktisering av vurdering for læring er å bevisstgjøre elevene på hva de skal lære. De fleste lærere vil nok bruke læreplanen som utgangspunkt. Selv velger jeg å la elevene skrive en tekst om hva de mener de bør kunne ved opplæringens slutt, og om hvilke mål de har i faget. Teksten leveres inn på læringsplattformen, hvor jeg leser gjennom og merker meg hva de har svart. I neste økt tar vi en felles samtale i klassen om svarene. Erfaringen er at elevene kommer med mange relevante eksempler på kunnskaper og ferdigheter. De nevner årsaker og virkninger, sammenhenger, kilder og kildekritikk, og det å kunne trekke linjer mellom fortid og nåtid. Dette viser at elevene faktisk har en viss grunnleggende forståelse av faget, da disse eksemplene hører til det man gjerne kaller nøkkelbegreper i historie.⁴

Elevene må selvfølgelig også bevisstgjøres på kompetansemålene. Her er det ikke nok å kjenne til målene; elevene må forstå hva som ligger i dem, og hvordan de uttrykker kompetanse på ulike nivåer. Målene presenteres og diskuteres med elevene når vi begynner på et nytt faglig emne eller tema, en ny periode eller lignende. Her drar jeg også nytte av et læreverk hvor kompetansemålene er brutt ned til konkrete kulepunkter om hva elevene skal lære.⁵

Refleksjon rundt arbeidsmåter

Neste trinn er refleksjon rundt arbeidsmåter. Dette gjøres ved at elevene tar en test på læringsplattformen med spørsmål om hvilke arbeidsmåter de generelt liker i skolen, og hvilke arbeidsmåter

de mener er viktigst for at de skal nå målene de har satt seg i historie. På det første spørsmålet kan elevene krysse av for ulike svaralternativer, eventuelt tilføye alternativ. På det neste spørsmålet skal de rangere de tre viktigste arbeidsmåtene for å nå målene sine. Elevenes svar gir meg innblikk i både hva elevene liker, og hva de mener er viktigst for å lære, noe som ikke alltid samsvarer. Mange elever oppgir for eksempel at de liker film, færre rangerer film blant de tre viktigste arbeidsmåtene. På denne måten bevisstgjøres elevene på at det de liker, ikke nødvendigvis er det de har mest nytte av.⁶ Et annet viktig aspekt ved å kartlegge elevenes ønsker om arbeidsmåter er at det fremmer elevmedvirkning. At elevene skal kunne delta i planlegging og gjennomføring av opplæringen, er nedfelt i lovverk og læreplanverk.⁷

Noen interessante funn jeg har avdekket etter å ha testet elevenes ønsker om arbeidsmåter over flere år, er at svært mange både liker og mener de lærer mest av tradisjonell, lærerstyrt undervisning. Dette som et lite apropos til hvordan man i dagens skoleforskning kan få inntrykk av at elevene verken liker eller lærer gjennom tradisjonell undervisning. Det innvendes ofte at elever svarer av bekvemmelighet når de hevder at de foretrekker tradisjonell undervisning. For når læreren forklarer, slipper de å lese og lete etter sammenhenger i lærestoffet selv. Dette argumentet kan selvsagt ha noe ved seg. På den andre siden bør man ikke utelukke at læreren bidrar til at elevene forstår lærestoffet bedre når viktige problemstillinger gjennomgås ved samlet oppmerksomhet og dialog i klasserommet. Poenget er at det ene ikke utelukker det andre. Elever lærer på ulike måter, og for så vel trivsel som læring er det viktig å variere arbeidsmåtene.

Timing av vurdering

Timing er et sentralt begrep innenfor vurdering for læring. Med timing menes bevissthet om når vurdering bør finne sted. I praksis dreier det som å finne passende stopp-punkter i undervisningen for å sjekke hva elevene har fått med seg, og gi råd til videre arbeid. Ut fra grunntanken om formativ vurdering skal man ikke fokusere på karakterer, men hva elevene konkret viser av kunnskaper og ferdigheter. I deler av faglitteraturen om vurdering

for læring kan man få inntrykk av at karakterer er nærmest ødeleggende for elevenes læring. Argumentet er at de blir mer opphengt i tallkarakteren enn lærerens øvrige tilbakemelding. Selv er jeg ikke kategorisk avvisende til å antyde karakternivå også i den formative vurderingen, men man trenger ikke gjøre det hele veien. Ofte lar jeg da heller elevene selv reflektere rundt karakternivå.

Stopp-punkter for underveisvurdering

Det finnes mange måter å skape stopp-punkter for underveisvurdering på. Selv har jeg gode erfaringer med å gjennomføre gruppesamtaler om gjennomgått lærestoff. Mens elevene jobber med andre faglige oppgaver i klasserommet, tar jeg ut ca. fem elever av gangen til en uformell fagsamtale. En slik samtale varer rundt et kvarter, og det er jeg som stiller spørsmålene. I forkant av samtalen understreker jeg at dette ikke er farlig; elevene skal ikke karaktervurderes, da samtalen er ment å sjekke om de har forstått lærestoffet og er på riktig spor i læringsprosessen. En annen aktivitet er det jeg kaller historisk kafé. Elevene skal da i grupper, som regel også på fem elever, diskutere gitte faglige spørsmål i 15 minutter sammenhengende. Elevene har i forkant brukt én eller to undervisningsøkter til å forberede seg, avhengig av kompleksiteten i spørsmålene. Samtalen skal holdes i gang med egne bidrag og ved å involvere medelever. Min rolle som lærer er bare å lytte. I etterkant skriver hver elev en vurdering av egen prestasjon, som føres inn i læringsloggen de opprettet ved skolestart. I all hovedsak vurderer elevene seg selv saklig og poengtert. Dermed er det ikke mye jeg trenger å tilføye når jeg leser gjennom loggen. Noen ganger er det nærmest ingenting å tilføye, andre ganger skriver jeg inn noen korte råd om hva som kan forbedres. For elever som ikke mestrer faget, bør man heller ikke kommentere så mye av gangen, men heller prioritere et par forbedringspunkter. Kommentarene mine skrives direkte inn i elevenes dokument gjennom Word Online.

Gruppesamtaler og historisk kafé kan også brukes som formelle vurderingssituasjoner, altså summativt. Dette gjennomfører jeg ved at elevene i etterkant av aktiviteten skriver en egenvurdering og foreslår en karakter på sin egen prestasjon. Jeg går så inn i dokumentet og skriver en

kort begrunnelse for min karakter. I de aller fleste tilfellene er eleven og jeg svært samstemte i oppfatningen av prestasjonen, så det er sjelden jeg må skrive mye. Ved å bruke historisk kafé og andre lignende komplekse oppgaver i summativ vurdering skapes også bredde i vurderingsgrunnlaget for standpunktkarakteren.⁸

Quiz er et annet stopp-punkt som kan være både morsomt og nyttig. I mine historieklasser deles elevene inn i faste quizlag som konkurrerer med hverandre gjennom hele skoleåret. Hver måned gjennomføres en quiz med oppgaver fra lærestoffet som er gjennomgått siden sist. Elevene vet ikke eksakt når quizen kommer, bare at den kommer månedlig. Resultatene på quizen har ingen betydning for elevenes karakter, men samtalene innad i lagene når de løser oppgavene, bevisstgjør mange på hva de kan og ikke kan. Derfor passer jeg alltid på å ha en quiz i forkant av formelle vurderingssituasjoner. Quizen skaper et indre driv i lagene om å slå hverandre, som igjen motiverer til å jobbe med faget.

Felles idémyldring eller oppsummering av fagstoff er også et nyttig stopp-punkt. Her tar jeg som oftest utgangspunkt i en problemstilling som skrives på en digital oppslagstavle, for eksempel *Padlet*. Hver elev kan fra sin PC sende inn anonyme svar. Svarene kommer opp som «lapper» på tavlen som alle kan se via en projektor og på sine egne PC-er. Dette ligner mye på hvordan man tradisjonelt har stilt spørsmål i klasserommet, men det åpner for at flere elever involverer seg enn bare dem som vanligvis sier noe i plenum.⁹

Et siste eksempel er et opplegg hvor elevene er delt inn i grupper som roterer mellom refleksjonsstasjoner i klasserommet. På hver stasjon skal de diskutere spørsmål eller løse andre faglige utfordringer knyttet til gjennomgått lærestoff. Det kan for eksempel være kilder, historiske personer, hendelser, historiesyn, historiske kart og minnesmerker.

Dybdelæring

For historielærere som opplever tilværelsen som en kamp mot tiden, er det et vesentlig spørsmål om vurdering for læring, med sine gode intensjoner, er mulig å få til i praksis. Egen erfaring tilsier at underveisvurdering og hysynet til faglig progresjon



ikke må settes opp mot hverandre, men integreres. Nevnte stopp-punkter bidrar i praksis til å skape variasjon, medvirkning og engasjement i undervisningen. Historisk kafé og andre aktiviteter hvor elevene skal ta regien og diskutere faglige problemstillinger med hverandre, er også en måte å drive dybdelæring på. Dybdelæring står sentralt i den pågående fagfornyelsen av læreplanene og defineres på følgende måte av Utdanningsdirektoratet:

Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre [...] Opplæringens verdigrunnlag skal prege dybdelæringsprosesser slik at vi utvikler gode holdninger og dømmekraft og evnen til refleksjon og kritisk tenkning og til å foreta etiske vurderinger.¹⁰

Med dybdelæring menes med andre ord ikke bare at lærer og elever skal gå dypere og mer detaljert inn i et faglig emne, tema eller periode, men at man skal arbeide med komplekse utfordringer som integrerer ulike sider ved faget og eventuelt mellom fag. Dette skal igjen bidra til at elevene forstår sammenhenger og oppøver evnen til kritisk tenkning og samarbeid. I faglitteraturen om vurdering for læring brukes begrepet «rike oppgaver» om denne typen aktiviteter.

La oss se på et eksempel fra eget arbeid med emnet opplysningstid og revolusjoner høsten 2018: Etter en relativt tradisjonell innføring i emnet ble elevene inndelt i grupper som skulle forberede historisk kafé. Hver gruppe måtte velge ut fem spørsmål blant åtte alternativer som skulle diskuteres i kafésamtalen. Spørsmålene var knyttet til periodisering, sentrale hendelser med årsaker

og virkninger, historiske personer, kilder og kildekritikk, det å trekke linjer i tid og historiebruk. De faglige kriteriene for samtalen var å vise fagkunnskap både

gjennom egne svar og gjennom hvordan man involverte medelever i samtalen. Etter samtalen skrev hver elev en vurdering av sin egen prestasjon. Min erfaring med denne og lignende oppgaver er at de motiverer elevene og gir dem en god helhetsforståelse av lærestoffet. Dette gjenspeiles igjen i hva de presterer i større, formelle vurderingssituasjoner, som skriftlige prøver.

Enklere sluttvurdering

Elevenes egenvurdering fra alle aktiviteter, enten de er brukt formativt eller summativt, brukes ved fastsetting av halvårskarakter og standpunkt. Ved begge anledninger gjennomføres en kort samtale hvor eleven i forkant har foreslått sin karakter basert på vurderingen av seg selv og tilbakemeldingene fra meg som faglærer. Dette høres kanskje omfattende ut, men gjør i praksis vurderingsarbeidet mye lettere. For meg som lærer føles det enklere å sette en karakter når jeg vet hva elevene tenker om seg selv. Videre gir det elevene følelsen av å bli vurdert på en grundig og rettferdig måte, og det forebygger uenighet, krangler og klagesaker.

Denne artikkelen gir ingen strømlinjeformet, vitenskapelig framstilling av vurdering for læring. Det er en hjemmesnekret variant der elementer er tatt ut, tilpasset og brukt på en måte som passer meg og mine grunnleggende krav om at nye metoder må kunne føre til bedre læring, berike undervisningen og være praktisk gjennomførbare. Med andre ord: Så langt har det vært mer til nytte enn besvær.



NOTER

- 1 Dysthe, 2008:17.
- 2 Bennet, 2011, referert av Helle og Burner, 2018.
- 3 Utdanningsdirektoratet, 2015. Fire prinsipper for god undervisningsvurdering.
- 4 Lund, 2016: 21.
- 5 Heum mfl., 2013.
- 6 Apropos film i historieundervisningen: Se Heum (2015). Film som faglig-pedagogisk ressurs i historie. Bedre skole nr. 2.
- 7 Utdanningsdirektoratet, 2015. Prinsipper for opplæringen. Elevmedverknad.
- 8 Krav om bredde i vurderingsgrunnlaget er fastslått i Forskrift til opplæringsloven, paragraf 3–18. Om det å skape vurderingsgrunnlag i historie, se også Heum, T. (2017).
- 9 På padlet.com må man lage en brukerprofil. Programmet har en gratis basisversjon som er enkel å bruke og dekker behovet som oppslagstavle.
- 10 Utdanningsdirektoratet, 2018. Hva er fagfornyelsen? Dybdelæring.

LITTERATUR

- DYSTHE, O.** (2008). Klasseromsundervisning og læring. *Bedre skole* nr. 4.
- HELLE, L. OG BURNER, T.** (2018). Formativ vurdering. *Store norske leksikon*. Lastet ned 10. mars 2018 fra <https://snl.no/formativ_vurdering>
- LUND, E.** (2016). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HEUM, T.** (2017). Vurdering i historie. *Bedre skole* nr. 3.
- HEUM, T. MFL.** (2013): *Alle tiders historie*. Oslo: Cappelen Damm.
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2015). Fire prinsipper for god undervisningsvurdering. Lastet ned 3. september 2015 fra <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisningsvurdering/>>
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2015). Prinsipper for opplæringen. Elevmedverknad. Lastet ned 25. august 2015 fra <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/elevmedverknad/>>
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2018). Hva er fagfornyelsen? Dybdelæring. Lastet ned 5. november 2019 fra <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/>>



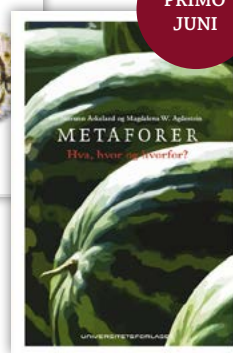
Trond Heum er lektor og fagutvikler i historie og samfunnsfag ved Sandefjord videregående skole. Han har også forelest i historie på lærerutdanningen. Heum har skrevet læreverv i historie flere fagartikler om historie og historiedidaktikk.

ANNONSE

Nyheter fra Universitetsforlaget



UNIVERSITETSFORLAGET



PRIMO
JUNI

🌐: www.universitetsforlaget.no

@: bestilling@universitetsforlaget.no

☎: 24 14 75 00

UNIVERSITETSFORLAGET.NO



Kritisk tenkning

■ AV KIRSTI JEGSTAD, EVY JØSOK, ERIK RYEN OG MARGARETH SANDVIK

I den pågående fagfornyelsen blir kritisk tenkning holdt fram som et svært viktig satsingsområde, blant annet ved at det inkluderes eksplisitt i den nye kompetanse-definisjonen. Derfor blir det viktig å finne gode måter å arbeide med kritisk tenkning i klasserommet på.

Formålet med den pågående læreplanrevisjonen er å «fornye» fagene på en slik måte at innholdet reflekterer de kravene som stilles i dagens samfunn. I Stortingsmelding 28 (2015–16) vektlegges særlig betydningen av ny teknologi, som ikke bare endrer det fremtidige arbeidslivet elevene skal inn i, men som også innebærer at de får tilgang til stadig større mengder informasjon. Tall fra Statistisk sentralbyrå (SSB) viser at tiden nordmenn bruker på internett hver dag, har økt fra under 100 minutter i 2006 – året da Kunnskapsløftet ble innført – til over 250 minutter i 2017 (SSB/Norsk mediebarometer). Samtidig har vi sett en trend de senere årene, hvor «falske nyheter» er blitt et økende problem og en trussel mot demokratiet. I 2016 – året da britene stemte for Brexit og Donald Trump ble valgt til president – kåret *Oxford Dictionaries* adjektivet «*post-truth*» til årets nyord. På norsk blir dette til «postfaktuell» – og et

postfaktuelt samfunn betegnes som «et samfunn hvor fakta ikke nødvendigvis er avgjørende for meningen til folk, et samfunn som ikke er interessert i fakta, hvor fakta ikke er viktig, hvor vi ikke kan bli enige om hva som er fakta, og heller ikke er interessert i å bruke metoder som bringer fakta på bordet» (Dagsavisen 28.11.2016). Det er altså med dette bakteppet kritisk tenkning løftes fram som en viktig del av den kompetansen elevene skal tilegne seg gjennom skolegangen.

Løfter vi blikket ytterligere og ser på kritisk tenkning i en større kontekst, har vi nå en situasjon der skolen også skal forberede elevene på jobber som ikke eksisterer, og til å løse problemer man ikke kan forutse. Gjennom de siste årene har vi i media kunnet lese om alle problemene plast fører med seg for dyrelivet. Ikke bare har vi sett bilder av fisk og fugl med plast i magen, men vi har også kunnet lese om

mikroplast som inneholder miljøgifter som hoper seg opp i næringskjeden, og som til slutt kan havne på vårt bord. Imidlertid er problemet mer sammensatt enn som så. I samme periode kunne vi lese om forskere i Nofima på Ås som mente at det blir brukt for lite plastemballasje, ettersom matmangel er et større problem i en global målestokk, og at vi derfor må fokusere på å redusere matsvinnet.

Tilsvarende dilemmaer møter vi stadig vekkt som forbrukere: Er elbiler bra for miljøet, eller overgår energiforbruket ved produksjon av batteriet og avfallshåndteringen i etterkant de positive effektene? Kjernen ved disse og andre bærekraftsproblemstillinger er at de er såkalte «kontroverser». De innebærer sprikende forskningsresultater, og man må ta flere hensyn. Dermed må man ta valg basert på både faglig forståelse og personlige verdier, noe som gjør at kritisk tenkning er fundamentalt for utdanning for bærekraftig utvikling. Utdanning for bærekraftig utvikling forbereder de unge på å bli ansvarlige borgere, og innebærer dermed kunnskap, holdninger og ferdigheter til å kunne delta aktivt i beslutninger. Med andre ord holder det ikke med fagkunnskap; elevene må også tilegne seg kritisk tenkning som kompetanse.

«Kritisk» – å skjelve

Opprinnelsen til ordet «kritisk» finner vi i det greske *krinein*, som betyr «å skjelve», og det er nettopp dette kritisk tenkning handler om; ved å trene opp elevene til å bruke rasjonaliteten på en selvstendig, undersøkende måte, vil de kunne identifisere premissene bak påstander og ta stilling til og vurdere disse på eget grunnlag. I dag er Robert Ennis' definisjon av kritisk tenkning som «reflective and reasonable thinking that is focused on deciding what to believe or do» (Ennis, 1985: 45) bredt anerkjent. Hva som faktisk kjennetegner slik tenkning, er imidlertid mer omdiskutert. I hvilken grad det er snakk om generiske ferdigheter som kan trenes opp på tvers av fag, eller om evne til kritisk tenkning kun kan forstås og læres innenfor ulike fag, er fortsatt et viktig spørsmål (Nygren mfl., 2019). Det samme gjelder hvorvidt handlingselementet må være til stede for at man kan snakke om kritisk tenkning, eller om det er

tilstrekkelig å fokusere på de kognitive ferdighetene (Shpeizer, 2018).

Til tross for ulike meninger om hvordan begrepet bør operasjonaliseres, er det enighet om at kritisk tenkning er nødvendig for å kunne ta veloverveide valg i livet, samtidig som den er en forutsetning for meningsfull demokratisk deltakelse. I en skolesammenheng kan vi identifisere flere ulike tradisjoner for kritisk tenkning, som delvis er knyttet til ulike skolefag, men som også kan brukes på tvers av fag og i «kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner», slik det er formulert i den nye kompetansedefinisjonen. Fra filosofi og språkvitenskap har vi argumentasjonsanalyse, kildekritikk har sitt utspring i historiefaget, og vitenskapelig forskningsmetode kommer fra naturvitenskapen (Sporrong og Tikkanen, 2016). Ved å løfte disse tydeligere fram på tvers av skolefagene, vil de nye læreplanene kunne legge til rette for en styrking av arbeidet med kritisk tenkning i skolen. Selv om de endelige læreplanene for fag fortsatt ikke er klare, kan vi ved å se på «kjerneelementene» som ble vedtatt i 2018, allerede nå se at kritisk tenkning får en sentral plass i de endelige planene. Blant kjerneelementene finner vi «kritisk tilnærming til tekst» (norsk), «resonnering og argumentasjon» (matematikk), «naturvitenskapelige praksiser og tenkemåter» (naturfag), «samfunnskritisk tenkning og sammenhenger (samfunnsfag) og «etisk refleksjon» (KRLE).

Kritisk tenkning i klasserommet

Et sentralt spørsmål for mange lærere er hvordan man går fra ord til handling, når man skal jobbe med kritisk tenkning i klasserommet. I Schjelderups bok *Kritisk tenkning i klasserommet* (2012) er hun opptatt av at læreren gjennom spørsmålsstilling tvinger elevene til å tenke gjennom premissene for sine argumenter. På den måten blir elevene over tid trent i å kunne gjenkjenne premisser i hverandres argumentasjon og dermed kunne vurdere holdbarhet i argumentasjonen og være i bedre stand til både å kunne begrunne egne standpunkt og imøtegå motargument (2012). Selv om Schjelderup skisserer en rekke enkeltstående øvelser som er knyttet til den filosofiske samtalen, er hun likevel opptatt av at metoden ikke bare må

skje i enkeltstående timer, men implementeres i undervisningen og helst i sammenheng med et faginnhold (2012, s. 13).

Børhaug & Christoffersen er i sin bok *Autoriserte samfunnsbilder* (2012) blant annet opptatt av perspektivmangfold for å oppnå selvstendig kritisk tenkende elever. Dersom lærer og lærebøker framstiller såkalte «autoriserte sannheter», vil det være vanskelig for elever å opparbeide egne meninger, eller sette kunnskap inn i andre sammenhenger. Leonel Lim (2015) er opptatt av at kritisk tenkning ikke må forstås som en ren teknisk øvelse, et verktøy for å utvikle tanken, der selve argumentasjonen eller tenkningen er målet. I likhet med Schjelderup er Lim opptatt av at elevene må øves i å begrunne argumenter, og bevisstgjøre dem på premissene som ligger til grunn for argumenter. Videre belyser Lim spørsmålet om hensikten med å utvikle kritisk tenkning. Han drøfter om man skal oppøve ferdigheter i kritisk tenkning for at individet skal ha forutsetninger for å fremme saker vedkommende er opptatt av, eller om målet at kritisk tenkning skal føre til politisk danning som gir mening i en kollektiv ramme. Lim mener at elevene må øves i å tenke kollektivt, men samtidig være kritiske til det bestående. Sentralt i oppøvelsen av elevene blir, ifølge Lim, evnen til sammenhengsforståelse, perspektivmangfold og tydeliggjøring av maktperspektiver viktig. Han poengterer at alle tre elementer må være til stede for at man kan bevege seg fra rene logikk- og argumentasjonsferdigheter til en videre betydning av kritisk tenkning.

I lys av de tre forskningsbidragene som er presentert, kan man argumentere for at den kritisk tenkende læreren blir sentral. Dette er en lærer som er i dialog med elevene, og som evner å bringe nye perspektiver og kritiske tanker inn i samtalen. Videre har empiriske studier vist at valg av faginnhold er helt avgjørende for å få elevene til å tenke kritisk. Dersom elevene klarer å forbinde seg med faginnholdet og se relevansen, klarer de i større grad å løsrive seg fra å reprodusere rene faktakunnskaper eller argumenter som de klipper og limer fra kilder de mener har det «riktige» svaret (Jøsok og Elvebakk 2019). Selv om det ligger et skille mellom kritisk tenkning som epistemologisk orientert, og kritisk tenkning som vurdering av

samfunnsforhold ut fra normative vurderingskriterier eller interesser (Børhaug 2017), så er det stor enighet om at oppøvingen av kritisk tenkning tar tid (Børhaug og Christoffersen 2012, Schjelderup 2012, Lim 2015). Med tanke på den nye kompetansedefinisjonen, som nå skal inneholde kritisk tenkning, kan man argumentere for at man må starte å innøve kritisk tenkning hos elevene allerede fra første klasse. Faginnhold og perspektivmangfold må selvsagt tilpasses de ulike alderstrinnene, men man kan ikke vente til elevene har tilstrekkelig kunnskap til å ha noe å tenke kritisk om.

Argumentasjon og kritisk tenkning

Det er flere grunner til at kunnskap om argumentasjon spiller en viktig rolle i kritisk tenkning. Det å være kritisk er som sagt å kunne *skjelne*. Når vi skjelner mellom ulike saker, ulike framstillinger, ulike synspunkter, ulike valgmuligheter osv., stiller vi disse opp mot hverandre og veier fram og tilbake. Hva er likheter, hva er forskjeller – og hva skal vi mene? Vi stiller opp argumenter.

Å kunne forstå argumentasjon og selv kunne argumentere blir nødvendig når vi skal ta beslutninger, men det blir like viktig når vi skal vurdere om andres meninger er noe vi skal gi vår tilslutning til. Vi må da finne ut hva det er den andre mener, hva som er standpunktet. Dernest må vi finne ut om standpunktet er forsvart eller begrunnet, og hvordan det er gjort. Er det mange eller få argumenter? Vi må rekonstruere argumentasjonen (van Eemeren og Grootendorst 1992, Sandvik 1995). I denne operasjonen trenger vi å bruke all vår kunnskap om språk og språkbruk, for noe sies direkte, andre ting sies indirekte. Vi må kunne lese mellom linjene, og vi må kunne kjenne til de kulturelle normene for hva og hvordan ting sies eller ikke sies. Dernest må vi vurdere argumentasjonen: Er den god eller dårlig, sterk eller svak? Og hva skal vi basere vår vurdering på?

Når vi skal finne ut om argumentasjonen er sterk eller svak, kan vi ta utgangspunkt i Johnson og Blairs tre krav til sterk argumentasjon: Sterk argumentasjon er relevant, akseptabel og tilstrekkelig (Johnson og Blair 2006). Disse kravene gjelder *forbindelsen* mellom standpunktet og argumentet.

Argumentasjonen er relevant når det som uttrykkes i argumentet (premissen), har

sammenheng med det som uttrykkes i standpunktet. Vi må holde oss til saken, med andre ord. Men hva er det i praksis? Hvor går grensa mellom relevant og irrelevant argumentasjon? Hvis en elev sier «Høstutstillingen var dårlig fordi vi ikke fikk servert is der», er det et åpenbart irrelevant argument. Hvis eleven sier at «Alle bildene var abstrakte» er argumentet relevant, selv om vi kanskje ikke er enige i utsagnet.

Argumentasjonen er akseptabel når argumentet hentes fra en kilde eller en autoritet vi regner som akseptabel. Her dreier det seg om kildens troverdighet (etos) og hvorfor vi skal feste lit til den. Stoler vi på at kildens opplysninger er korrekte? Kan kilden ha en annen hensikt enn vi er klar over? Det er nærliggende å tenke på reklame når vi skal vurdere akseptabiliteten i argumentasjonen. Blir vi så fine på håret hvis vi bruker Vendelea Kirseboms nye sjampo? Er hun en troverdig kilde når hun smilende påstår: «Når du tar i bruk min sjampo, balsam og serum, vil du erfare at du får et sterkere og mer glansfullt hår. Du får også et hår som tåler påvirkning fra sol og forurensning bedre.»

Når vi skal vurdere om argumentasjonen er tilstrekkelig som støtte for standpunktet, må vi vurdere om det er nødvendig med flere og andre argumenter enn det som er framsatt. Argumentet kan være både relevant og akseptabelt, men likevel ikke tilstrekkelig. Vi trenger ytterligere argumenter for å kunne si at standpunktet er tilstrekkelig forsvart. Hvis noen påstår at togene til NSB alltid er forsinket, må vi kunne henvise til mer enn ett enkelt tilfelle for kunne å si at argumentasjonen er sterk. Her må vi kreve grundig statistikk for å akseptere utsagnet.

Et viktig spørsmål i den faglige debatten om kritisk tenkning er som sagt hvorvidt det er snakk om en ren kognitiv ferdighet, eller hvorvidt begrepet også bør omfatte utvikling av holdninger, det vil si ikke bare det å utvikle evnen til å tenke kritisk, men også viljen til å handle på grunnlag av den innsikten man oppnår. Det at elevene faktisk skal bruke det de lærer til å ta informerte og gode valg, er et viktig formål med skolen. Dette kommer klart fram i ny overordnet del av læreplanen, hvor det slås fast at «skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler

vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet» (Overordnet del, s. 7). Det regjeringsoppnevnte Ludvigsen-utvalget gikk inn for at holdninger også skulle gjøres til en del av kompetansedefinisjonen, for å sikre skolens «brede dannelses- og kvalifiseringsoppdrag» (NOU 2015:8, s. 6). Denne anbefalingen ble imidlertid ikke tatt til følge av regjeringen, ettersom kompetansemålene i læreplanen vil være gjenstand for vurdering, og en vurdering av elevenes holdninger vil kunne være problematisk fra et etisk standpunkt. Stortingsmelding 28 slår derfor fast at det er ferdigheter og kunnskaper som skal måles som kompetanse, men at det viktige holdningsskappende arbeidet – som også skjer gjennom arbeidet med fagene – skal ivaretas i de overordnede delene av læreplanen (s. 29).

For lærerne som skal arbeide med å utvikle kritisk tenkning hos elevene gjennom de nye læreplanene, betyr skillet som trekkes opp mellom kunnskaper og ferdigheter på den ene siden og holdninger på den andre, at de fortsatt må ta i bruk hele læreplanen for å se hele bredden av mandatet sitt og formålet med arbeidet. Samtidig er det en påminnelse om at skolen handler om noe mer enn å utvikle kompetanse som kan tas i

LITTERATUR

- BØRHAUG, K. & CHRISTOPHERSEN, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder. Kritisk tenkning i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- BØRHAUG, K. (2017). «Ei endra medborgaroppseding». *Acta Didactica*, 11(3)
- VAN EEMEREN, F. & GROTEENDORST, R. (1992). *Argumentation, Communication, and fallacies*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- HELLESNES, J. (1969) «Ein utdana mann og eit dana menneske», I: H. Skjervheim og L. Tuft (red.). *Pedagogikk og samfunn*. Foredrag på Vosse-seminaret 13.–15. desember 1968. Oslo: Gyldendal, s. 27–53.
- ELVEBAKK, E. & JØSOK, E. (2017). «Et bra prosjekt som har gjort meg til en bedre skriver» – arbeid med skrivestrategier i videregående skole». *Acta Didactica*, 11(1).
- LIM, L. (2015). «Critical thinking, social education and the curriculum: foregrounding a social and relational epistemology». *The Curriculum Journal*. 26(1), 4 – 23.
- NYGREN, T., HAGLUND, J., SAMUELSSON, C., GEJERSTAM, Å. & PRYTZ, J. (2019). Critical thinking in national tests across four subjects in Swedish compulsory school. *Education Enquiry*, 10:1, 56–75.
- SANDVIK, M. (1995) Argumentasjonsanalyse. I: Svennevig, J.; Sandvik, M. & Vagle, W. Tilnærminger til tekst. Oslo: LNU/Cappelen.
- SCHJELDTRUP, A. (2012): Kritisk tenkning i klasserommet – en filosofisk metode i undervisning og veiledning. Oslo: Kommuneforlaget.
- SHPEIZER, R. (2018). Teaching critical thinking as a vehicle for personal and social transformation. *Research in Education*, 0(0), 1–18.
- SPORRONG, E. & WESTIN, K. (2016) *Kritiskt tänkande – teori och praktik*. Stockholm: Studentlitteratur.

bruk for å «mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner», slik det heter i den nye kompetansedefinisjonen (Overordnet del, s. 11); den handler også om danning. Og som filosofen Jon Hellesnes (1969, s. 7) minner oss på: «Daninga kan korkje brukast eller misbrukast, for daninga er det vi brukar og misbrukar ut frå. Daninga har i det heile ingen middeleksistens».



Erik Ryen er universitetslektor ved samfunnsfagseksjonen ved OsloMet. Han har tidligere jobbet som lektor i ungdomsskolen og underviser nå på grunnskolelærerutdanningen. Han forsker i hovedsak på samfunnsfagsdidaktikk, med vekt på demokrati, kritisk tenkning og bruk av nyheter i undervisningen.



Margareth Sandvik er professor i norskdidaktikk ved grunnskolelærerutdanningen ved OsloMet. Hun har tidligere jobbet som lektor i videregående skole og har en dr.philos. i retorikk, der hun har undersøkt norsk valgkamp i lys av argumentasjon og debattklima.



Evy Jøsok er Universitetslektor ved samfunnsfagseksjonen ved OsloMet. Hun har tidligere jobbet som lektor i ungdomsskolen og videregående skole og underviser nå på grunnskolelærerutdanningen. Hun forsker i hovedsak på samfunnsfagsdidaktikk i fagfeltet demokrati og kritisk tenking.



Kirsti Marie Jegstad er førsteamanuensis i naturfagdidaktikk ved OsloMet. Hun har tidligere jobbet som lektor i videregående skole og underviser nå på grunnskolelærerutdanningen. Hun har en ph.d. i utdanning for bærekraftig utvikling.



LA ELEVENE FORSKER! HOLBERGPRISEN I SKOLEN 2019/2020



Søknadsfrist: 1. oktober 2019

Hva gjør en forsker, og hvordan foregår forskning?
Hvordan brukes kilder, forskningsspørsmål og metode
for å skape ny kunnskap?

Holbergprisen i skolen er en nasjonal forskningskonkurranse for elever i videregående skole innen human- og samfunnsfagene. Deltagelse er gratis, og klassen vil få oppfølging fra Holbergprisen i skolens sekretariat og fra etablerte forskere underveis i prosjektet.

Oppstart med lærerseminar i Bergen 6.-7. november.

holbergprisen.no/his

info@holbergprisen.no

Religion, livssyn og etikk i PEL-faget:

Hvordan styrke den flerkulturelle lærerkompetansen

■ AV THOR-ANDRÉ SKREFSRUD

I de femårige grunnskolelærerutdanningene møter lærerstudentene religion, livssyn og etikk som del av pedagogikk- og elevkunnskapsfaget. Det signaliserer at religion har betydning for lærerens daglige arbeid i klasserommet.



Skolen og samfunnet har fått et større internasjonalt preg enn tidligere. Det har økt behovet for å styrke lærerkompetansen på det flerkulturelle feltet. Kommende lærere må kunne møte de ulike behovene hos en elevgruppe med en stadig voksende variasjon av erfaringer og kunnskaper. De må ha økt forståelse for elevenes kulturelle og religiøse bakgrunn. De må også kunne bruke kompetansen i arbeidet med klassemiljøet, i samarbeidet med hjemmet og ved aktiviteter som involverer ekskursjoner og utflukter. En av skolens viktigste oppgaver er altså å fremme inkludering og hindre utenfor-skap og fremmedgjøring. Det er bakgrunnen for at kunnskap om religion, livssyn og etikk er integrert som et eget emne i grunnskolelærerutdanningenes pedagogikk- og elevkunnskapsfag (PEL).

Hvorfor religion, livssyn og etikk i PEL-faget?

I den tidligere allmennlærerutdanningene var den flerreligiøse kompetansen ivaretatt gjennom et obligatorisk religions-, livssyns- og etikkfag. Med overgangen til grunnskolelærerutdanning i 2010 ble faget gjort valgfritt. Norsk lærerutdanning gikk dermed motsatt vei av hva Europarådet anbefalte sine medlemsland. Der andre land bygde opp religionsundervisningen for å ruste kommende lærere til møtet med en global verden, bygde Norge ned. Likevel ble deler av religionsfaget ivaretatt som obligatorisk gjennom PEL-faget. Også i 2010-reformen var religionsfaglige emner integrert i PEL-faget. Da skulle inntil 10 studiepoeng av pedagogikken handle om religion, livssyn og etikk. Innholdet ble fastlagt gjennom retningslinjene for PEL-faget, men ikke forskriftsfestet. Det viste seg å være lite forpliktende. Undersøkelser fra norske lærerutdanningsinstitusjoner dokumenterte at det i liten grad eksisterte noe samarbeid mellom fagfolk i RLE og PEL (Fuglseth & Schanke, 2014).

Innføringen av ny femårig grunnskolelærerutdanning i 2017 ga mulighet for å gjøre noe med dette. I samarbeidsavtalen mellom Solberg-regjeringen, Venstre og KrF etter valget i 2013 ble det forskriftsfestet en egen religions-, livssyns- og etikkmodul i PEL-faget. Interessant nok finnes det ingen offentlige dokumenter som bekrefter denne delen av avtalen. Den eneste offentlige kunngjøringen er en pressekonferanse

om endringer i RLE-faget i skolen som ble holdt av kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen 22. oktober 2014. Der presiserte ministeren at kunnskap om religion, livssyn og etikk skulle utgjøre en egen modul i PEL-faget, tilsvarende 15 studiepoeng. Endringen skulle innføres i forbindelse med omleggingen av grunnskolelærerutdanningen til master. Ministeren poengterte at modulen ikke skulle gi formell undervisningskompetanse i skolefaget KRLE. Men undervisningen kunne dra nytte av eksisterende religionsdidaktiske fagmiljøer ved lærerutdanningsinstitusjonene. Som kjent ble dette virkelighet med innføringen av ny femårig grunnskolelærerutdanning fra høsten 2017 og forskriftsfestet gjennom innføringen av nye rammeplaner (jf. Kunnskapsdepartementet, 2016a, 2016b).

Hvilken kunnskap om religion, livssyn og etikk gir PEL-faget?

I de nasjonale retningslinjene for PEL-faget i grunnskolelærerutdanningene leser vi følgende om innholdet i modulen for religion, livssyn og etikk (NRLU, 2017a, 2017b):

KUNNSKAP

Kandidaten

- har kunnskap om den norske skolen i lys av kristen tradisjon, sekularisering, pluralisme og fundamentalisme
- kjenner til sentrale religioner og livssyn i Norge og deres betydning for elever
- har avansert kunnskap om elevens dannelse i et pluralistisk samfunn

FERDIGHETER

Kandidaten

- kan i opplæringen begrunne, formidle og bruke dokumenter om menneskerettigheter og barns rettigheter
- kan ivareta livssynsmangfold i samarbeid med elever og foreldre
- kan kritisk analysere og anvende skolens verdigrunnlag
- kan identifisere og drøfte profesjonsetiske spørsmål forankret i etisk teori

GENERELL KOMPETANSE

Kandidaten

- har kunnskap om og kan drøfte didaktiske konsekvenser, utfordringer og muligheter i en skole preget av språklig, kulturelt og religiøs mangfold
- kan identifisere og analysere utfordringer i skolehverdagen i en pluralistisk skole og utnytte muligheter den gir

Mot dette bakteppet blir det tydeligere hvilken kompetanse religions-, livssyns- og etikkemnet skal gi. Det er ikke først og fremst den inngående kunnskapen om sentrale elementer i bestemte religiøse oppfatninger, trossystemer og praksiser som står i fokus. Det gir det valgfrie lærerutdanningsfaget KRLE muligheter til å fordype seg ytterligere i. I stedet skjerper modulen blikket for betydningen som religion og livssyn har for eleven i skolehverdagen.

I det følgende skal jeg presiserer hva dette kan bety for lærerens virke. Det gjør jeg ved å beskrive tre sentrale deler av den flerkulturelle lærerkompetansen som modulen for religion, livssyn og etikk bygger opp under.

Nyansert kunnskap om barn og unge

For det første handler en slik kompetanse om kunnskap og innsikt i barn og unges læring og utvikling i en mangfoldig skole- og samfunns-kontekst. I denne sammenhengen dreier det seg om nyansert kunnskap om behov som elever og foresatte med ulik religiøs tilknytning kan ha, knyttet til skolehverdagen eller fritidsarenaen. Et eksempel kan være kunnskapen om religiøse høytider, som binder hverdagen til den troende sammen. Det er fort gjort å tenke at barn og unge tar over foreldrenes religiøse praksiser og trosforestillinger. Dette stemmer imidlertid bare delvis. Barn og ungdom tenker ofte annerledes enn foreldregenerasjonen når det gjelder verdispørsmål som likestilling, kjønn og seksualitet. Også når det gjelder trosinnholdet, viser studier at barn og unge reforhandler og fortolker det som ofte kan oppfattes som normative forestillinger (von der Lippe & Undheim, 2018). Samtidig vekker religiøse radikale synspunkter sympati hos enkelte, i form av selvvalgt utenforskap. Et slikt nyansert

bilde av barn og ungdom sitt forhold til religion og tradisjon, inngår i læreres mangfoldskompetanse. Det handler om kunnskap til å ivareta og bygge på elevenes religiøse erfaringsbakgrunn på en måte som tar høyde for kompleksiteten og dynamikken i den kulturelle identiteten.

Ferdigheter til å forstå og handle i kulturmøter

For det andre aktualiserer mangfoldskompetansen ferdigheter til både å forstå og selv kunne handle i kulturmøter av ulike slag (Horst, 2006). For lærere kan dette dreie seg om å innarbeide rutiner for en anerkjennende opplæring. Det handler om måten man samtaler med elevene på. Det vil si å kunne trekke linjer mellom elevenes ulike livsverdener, å sammenligne det elevene kjenner og vet fra før, med den norske skolehverdagen, og å kunne skape meningsfulle møter for eleven både faglig og sosialt. I dette ligger også evnen til å kommunisere med hjemmet uten at den skriftlige formen hindrer forståelse, å kunne bruke foreldremøter på en måte som øker deltakelse og samhandling, og å kunne balansere spennet mellom forventning og forståelse. Det siste innebærer å tydeliggjøre kravene som stilles fra det norske skolesystemet, samtidig som læreren har forståelse for at foreldre og elevers erfaringer med andre skolesystemer gir andre referanserammer og måter å forholde seg til skolen på (Skrefsrud, 2018, s. 32).

Holdninger, motstand og kritisk-etisk tenkning

For det tredje dreier kompetansen seg om holdninger. Dette kommer til uttrykk gjennom evnen til å utfordre maktstrukturer i samfunnet som hindrer elevers muligheter for å lykkes faglig og sosialt. Thomas Gitz-Johansen (2009) viser til hvordan en barrieretenkning har preget den offentlige debatten om minoritetselever. Denne diskursen konsentrerer seg om manglene som gruppen av elever og familiene deres angivelig representerer i møtet med majoritetssamfunnet. Påstanden er: barnas oppvekstmiljø er språklig mangelfullt; hjemmekulturen deres – som for eksempel religiøse praksiser og trosforestillinger – bygger ikke opp under felleskulturen; og minoritetsfamiliene ansees som dårlig fungerende og ressursvake i sosiale sammenhenger. En følge av denne tenkemåten er at pedagogikken

blir kompensatorisk og skal reparere de feil og mangler som minoritetsbarna og familiene deres representerer. Pedagogikkens rolle blir å fjerne barrierene som religionen og hjemmekulturen skaper i møtet med det norske.

Gjennom den flerkulturelle kompetansen har lærere en mulighet til å kritisk utfordre en slik mangeltenkning. Det kan gjøres ved å løfte frem og diskutere betingelser for alle elevers muligheter til å lykkes i skolesystemet. Slik Jim Cummins (2001, s. 203) påpeker, kjennetegnes læreres yrkespraksis av stadige valg, der en mangeltenkning i den offentlige debatten kan motarbeides og erstattes. Det kan blant annet skje ved i større grad å trekke hjemmet inn i et samarbeid med skolen og trekke veksler på elevenes religiøse og kulturelle ressurser. Til grunn for dette ligger en anerkjennende holdning der lærere er oppmerksomme på elevenes kompetanser og erfaringer og evner å aktivt gjøre disse til en ressurs for elevene og klassefelleskapet. Dermed kan skolen også bidra til å hindre elevers og familiers opplevelse av utenforskap og fremmedgjøring.

Oppsummering

Integreringen av religion, livssyn og etikk i PEL-faget startet som del av et politisk kompromiss. Samtidig finnes det et faglig argument for denne integrasjonen som jeg har forsøkt å synliggjøre i artikkelen. Følgende punkter er berørt:

- Kunnskaper om religiøst mangfold, profesjonsetikk og verdigrunnlaget for skolen inngår som en del av lærerens allmennpedagogiske kompetanse.
- Lærere behøver denne kunnskapen i alle fag, i møtet mellom hjem og skole, og i arbeidet med å knytte elevenes erfaringsverden til skolehverdagen.
- Lærerens evne til å møte religiøse dimensjoner i skolehverdagen kan stimulere elevene til å granske forestillinger og oppfatninger og dermed også aktivt motvirke fordommer og stereotype forståelser.
- Den flerkulturelle samfunnskonteksten krever evnen til etisk refleksjon, en kompetanse som fagstoffet fra religion, livssyn og etikkfeltet gir viktige bidrag til.

Felles for punktene er at innholdet fra religions-emnet har relevans for profesjonspedagogikken, i tillegg til å belyse viktige forhold som også de andre lærerutdanningsfagene og praksisopplæringen tar opp. Slik sett underbygger religion, livssyn og etikk-emnet ideen om et praksisnært, yrkesorientert og sammenbindende PEL-fag i grunnskolelærerutdanningene. Kanskje kan det nye PEL-faget hjelpe kommende lærere til å bedre se helheten i elevens skolehverdag.

LITTERATUR

- CUMMINS, J. (2001). *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society* (2nd ed. utg.). Ontario: California Association for Bilingual Education.
- FUGLSETH, K. & SCHANKE, Å.J. (2014). RLE – fag på vikende front. *Kirke og kultur*, 118(4), 313–325.
- GITZ-JOHANSEN, T. (2009). Muligheter og barrierer i den flerkulturelle skole – om holdninger, modstand, pædagogik og anerkendelse. I: O.K. Kjørven, B.-K. Ringen & A. Gagné (red.), *Teacher Diversity in Diverse Schools – Challenges and Opportunities for Teacher Education* (s. 391–410). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- HORST, C. (2006). *Interkulturel pædagogik*. Vejle: Kroghs forlag.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2016a). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2016b). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NRLU. (2017a). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1–7*. Oslo: NRLU.
- NRLU. (2017b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5–10*. Oslo: NRLU.
- SCHJETNE, E. & SKREFSRUD, T.-A. (2018). *Å være lærer i en mangfoldig skole. Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- SKREFSRUD, T.-A. (2018). Pedagogikk og elevkunnskap i en mangfoldig skole. I: E. Schjetne & T.-A. Skreftsrud (red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole. Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (s. 22–38). Oslo: Gyldendal.
- VON DER LIPPE, M. & UNDHEIM, S. (2018). Ungdom og religion: Tradisjon, nyskaping og individuelle valg. I: E. Schjetne & T.-A. Skreftsrud (red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole. Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (s. 58–73). Oslo: Gyldendal.



Thor-André Skreftsrud er professor i pedagogikk og professor i religionsdidaktikk ved Høgskolen i Innlandet. Skreftsrud er utdannet allmennlærer og arbeider særlig med tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet. Sammen med Espen Schjetne har han nylig utgitt boka *Å være lærer i en mangfoldig skole. Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (Gyldendal, 2018).

Nye læreplaner:

Mål i framtidens skole

■ AV ELLEN BASKÅR, AUDHILD NORENDAL OG ELISABETH HOVDE JOHANNESSEN

Om man vil ta kjerneelementene i fagene på alvor, og la disse danne grunnlaget for skolens mål, må vi våge å formulere mål der måloppnåelsen ikke lar seg måle. Derfor bør vi finne alternativer til læreplanenes ensidige vekt på kompetansemål.

I TV-programmet *Uro* på NRK spør programleder Leo Ajkic unge og gamle mennesker hva som uroer dem i dagens samfunn. Han lytter til deres bekymring for innvandring, velferdsstatens kollaps, ensomhet, terror og klimakrise. De unges bekymring for den globale oppvarmingen har blitt spesielt tydelig med de mange elevene rundt om i Europa som denne vinteren går til skolestreik for miljøet. De unge vokser på mange måter opp i en kompleks og skremmende verden. Her skal de orientere seg, definere seg og utvikle seg – både kognitivt, sosialt og emosjonelt.

Snart skal en fornyet læreplan på plass. Ord og setninger som nedtegnes her, er ikke bare svarte streker på hvitt papir, de er verdi- og innholdskomponenter som skal realiseres hver dag for alle barn. Da blir det avgjørende at den overordnede danningstenkingen som har vært framhevet i forbindelse med fagfornyelsen, nedfelles i ordene og setningene i *alle* delene av det fornyede læreplanverket.

Entydig formulerte mål

Som lærerutdannere i fagene norsk og kunst- og håndverk følger vi spent med på læreplanarbeidet. Våre fag er på samme måte som de øvrige skolefagene styrt etter kompetansemål og målbart læringsutbytte. Vi er imidlertid grunnleggende skeptiske til valget som er fattet om å videreføre dette målstyringsprinsippet inn i den fornyede

læreplanen. Dette grepet er problematisk fordi det forutsetter en instrumentell forståelse av barn og unges læring. Å entydig formulere mål som skal nås innenfor et gitt læringsforløp, kan bli til hinder for at skolen skal bli den dannelsesarenaen den er ment å være.

Overordnede dannelsesmål kan ikke favnes av målbar formulert kompetanse som skal dokumenteres gjennom tester. Særlig gjelder dette de humanistiske og praktisk-estetiske fagene. I disse fagene er det etter vår mening både umulig og uhensiktsmessig å forutsette et bestemt og entydig læringsutbytte for alle elever. Det å skulle måle elevenes observerbare ytre adferd passer dårlig sammen med disse fagenes grunnstruktur og egenart.

Og enda viktigere: Potensialet til disse fagene kommer dessverre ikke til sin rett i et slikt system. I denne artikkelen ønsker vi å drøfte noen utfordringer knyttet til kompetansemålstenkingen. Samtidig vil vi løfte fram tenkemåter og arbeidsmåter innenfor fagfeltene våre som kan bidra til at kreativ tenkning, innovasjon og møtet med det uforutsette i framtida kan bli realisert (Torgersen 2015).

Gode intensjoner

I formålsparagrafen, overordnet del av læreplanen, beskrivelsen av kjerneelementene og i de fagovergrepene temaene, blir læring forstått som en lang

danningsprosess, der elevene formes som mennesker i interaksjon med lærestoffet, med hverandre og læreren. Her omfavnes et helhetlig arbeid med fagene, hvor elevene inviteres til en utforskende rolle hvor både kropp, intellekt, følelser og sanser aktiveres. Nettopp dette åpner for det uforutsette, for aktuelle og meningsfulle samtaler, refleksjoner og skapelsesprosesser.

I høringsutkastet om norskfaget står det for eksempel klart og tydelig om fagets relevans, der ord som «kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» står sentralt. Dette er ord vi kjenner oss igjen i og slutter oss til. Også kjerneelementene i faget er i overensstemmelse med våre oppfatninger. Her står det at «elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. De skal «utforske» og «reflektere» over skjønnlitteratur og sakprosa. De skal kunne «reflektere kritisk» over påvirkningskraft og troverdighet i tekster, og de skal få «oppleve glede» ved å uttrykke og utfolde seg muntlig og ved å skape tekster. Alt dette er positivt fordi det inviterer til å dra inn aktuell samtidstematikk ved hjelp av engasjerende litteratur og kunstuttrykk. Disse delene av læreplanutkastet legger opp til å balansere det ytre og observerbare med de ikke-observerbare indre prosesser, jf. «se», «glede seg over», «oppleve» og «erfare».

Mangel på samsvar

Pedagog og lærerutdanner Per Bjørn Foros (2016) skriver:

Kunnskapsløftet opererer med et kompetansebegrep som i stor grad avspeiler kravene til produktiv kunnskap. I mindre grad finner vi en refleksjon om hva som trengs for å møte utfordringene i vår tid, og hva som kan synliggjøre valg og vurderinger vi står overfor. Vi trenger en tematisering og en kontekstualisering av *hva det står imellom* [...]. (Foros, 2016)

I høringsutkastet til ny læreplan foreligger en tydelig diskrepans mellom den kunnskapsforståelsen som kommer til uttrykk i både den overordnede delen, de fagovergripende temaene og i kjerneelementene, og den kunnskapsforståelsen som

kommer til uttrykk i kompetansemålene. Dette er bekymringsfullt og alvorlig. Det er nemlig godt dokumentert hva som veier tyngst i skolehverdagen. Kompetansemålene styrer i stor grad innhold og arbeidsmåter (Løken Ødegård mfl., 2017). Og de ligger til grunn for det omfattende testregimet som preger skolene – hvor målbare kunnskaper og ferdigheter står i fokus.

I innledningen til alle kompetansemålene står det nemlig fortsatt at mål for opplæringen er at *elevene skal kunne*. Dette forutsetter at elevene viser hva de har lært seg, gjennom en adferd som kan observeres utenfra. Men i utkastet til fornyet plan er de fleste av instruksjonsverbene i kompetansemålene skiftet ut. Mens nåværende plan for det meste benytter formuleringer som «gjøre rede for», «beskrive», «forklare», «informere», «gjengi» og «drøfte», altså instruksjoner som tydelig samsvarer med et forventet læringsutbytte, så har nye og spennende formuleringer nå kommet inn utkastet til kompetansemål: «utforske», «eksperimentere», «reflektere», «lytte til», «vise åpenhet», «velge», og «leke». Vi ser altså en endring i instruksjonene. Dette kan forstås slik at læringssynet i de øvrige delene av læreplanverket er forsøkt nedfelt i kompetansemålene. Men hvordan samsvarer de nye formuleringene med den overordnede instruksjonen for samtlige av kompetansemålene om at *elevene skal kunne*? Her er det en inkonsistens i læreplantenkningen som vi undrer oss over.

Utfordringene knyttet til hele kompetansemåltenkningen er at man bestemmer kriterier for måloppnåelse. Men hvilke parametere skal brukes for å måle grad av «eksperimentering», «refleksjon», «lytting» «åpenhet», «valg» eller «lek»? Vi kan artikulere denne type målsettinger, men kan vanskelig vurdere oppnåelsen av dem. De gode intensjonene i den nye læreplanen blir dermed mislykket om man ikke nå gjør en helomvending og omformulerer kompetansemål til *mål* og omformulerer befalingen om at elevene *skal kunne*.

Litteratur og kunst

De humanistiske og praktisk-estetiske fagene inneholder noen viktige dimensjoner som imøtekommer elevenes utfordringer og behov. Kunst- og

håndverksfaget er på mange måter under press i norsk skole. Dette til tross for fagets muligheter til å bidra til et samfunn i utvikling. I faget kommer elever tett på skapende prosesser. I faget gis barn og unge mulighet til å arbeide utforskende og eksperimenterende med ulike fagspesifikke materialer og uttrykksformer som både utfordrer vante tankeganger og på forhånd gitte svar. Kunst- og håndverksfaget gir erfaringer med å arbeide i prosess fra idé til ferdig produkt, hvor ideer bearbeides og løsninger prøves ut underveis.

På samme måte er også litteraturarbeid i skolen under press. Dette til tross for at litteratur har et stort potensial når det gjelder å imøtekomme barn og unges verdener. Samtidslitteraturen for barn og ungdom problematiserer ofte samfunnsaktuelle og «mørke» temaer fra et ungt perspektiv. Disse vekker ofte leserengasjement, ved at de både rører og opprører. Ved å bruke tid på denne litteraturen gis elever muligheter til å diskutere tematikker som berører dem – og som er aktuelle og viktige. Arbeid med litteratur i klasserommet gir muligheter til litterære og eksistensielle samtaler og diskusjoner. Et slikt arbeid er viktig i en tid hvor mange unge sliter. Slike aktiviteter krever imidlertid tid, en tid mange lærere ikke tar seg råd til. Igjen handler det om hva skolen skal være, og hvem den skal tjene.

Mot og handlekraft

Det trengs mot for å skape, skriver den amerikanske psykologen og kreativitetsforkjemperen Rollo May (1994). Man trenger både mot og vilje før man våger seg ut i det ukjente og uforutsette, som når man søker etter løsninger og svar i en nyskapende prosess. I denne fasen handler det om å være nysgjerrig og søkende, om å utvikle mulige løsninger, velge, omforme, realisere og kommunisere i jakten på et uttrykk, et mål eller en sansbar form. Uten idéfasen avskjærer vi oss fra å oppdage og vurdere alle løsningsmulighetene før vi velger en endelig løsning. Derfor er det viktig å bruke tid på denne viktige delen av en (skapende) prosess – i norskfaget, i kunst- og håndverksfagene og ikke minst i arbeidet med å utvikle nye læreplaner.

Vi trenger derfor en annen type tenkning om kompetanse enn «utføringskompetanse», hvor fokus flyttes fra elevenes til enhver tid målbare

prestasjoner, til *hva* og *hvordan* man jobber. I det nye høringsutkastet til ny læreplan gis det tydelige signaler om at man ønsker en kursendring. Diskrepansen som vi finner mellom fagbeskrivelsene og kompetansemålene, oppfattes i utkastet til fornyet plan som et halvtent prosjekt, en tanke og idérekke som ikke er fullført. Man har ikke tatt konsekvensene av nytenkningen, men har rett og slett sviktet idealene sine. Sviket består av at man ikke tar et oppgjør med en tenkning hvor kun de observerbare målene artikuleres, når man samtidig synliggjør at man vet hvor viktig «det andre» er. Sviket består i at man uviktiggjør elevenes arbeid med kjerneelementene i fagene, til fordel for de målbare kompetansemålene. Og sviket består av å ikke gi høyere status til det viktige arbeidet enkelte lærere fortsatt gjør med å legge til rette for erfaringer, refleksjoner og arbeid som elevene kan oppleve som meningsfylt.

Kompetansemål ut av læreplanene?

For å sørge for at overordnet del, kjerneelementene og de fagovergripende temaene og det mye omtalte dybdelæringsbegrepet skal få prege arbeidet i skolen, må man diskutere i hvilken grad læreplanene skal operere med kategorien «kompetansemål», eller finne fram til mulige alternativ. I en teknologisk og usikker verden blir det viktig å gi rom for de store filosofiske og praktiske dimensjonene om hva som gjør oss til mennesker. Dette kan nedtegnes som målformuleringer å la: «målet er at elevene skal få estetiske opplevelser og utfordre disse i samtaler om litteratur», eller «målet er at elevene skal få erfaring med å bruke ulike materialer i utforskende, eksperimenterende og skapende prosesser». Dette er usikre mål med tanke på å skulle måle resultatene. Slike formuleringer vil dreie fokus over på både lærer og elever, på hvordan det jobbes. Om man vil favne om kjerneelementene i fagene – og la de manifestere seg i mål, blir man imidlertid nødt til å våge å formulere mål som ikke lar seg måle. Det er også nødvendig om man vil få de gode intensjonene realisert.

Vi trenger med andre ord en mer synlig balanse mellom redskapssiden og danningssiden i skolen, og dette må tydeliggjøres i læreplanverket som helhet. I stedet for individuelle målformuleringer bør søkelyset tydeligere rettes mot *hva* som

skal tematiseres og *hvordan*. Oppmerksomheten bør dessuten flyttes fra individ til fellesskap, til forholdet mellom elevene og forholdet mellom lærer og elev. Det er tross alt fellesskapet som bør utgjøre kjernen i skolen. I den fornyede læreplanen skal ansvaret for egen læring bli enda mer avgjørende. Elevene skal *lære å lære* ved å overvåke sine egne læringsprosesser. Bak ligger en tillit til «metakognisjon» og «selvregulering», men dette læringssynet kan nøre opp under individualismen og konkurransen. Da er det avgjørende at motvekten blir et fellesskap som gjør tanker, drømmer og forestillinger levende. Det betyr ikke at man ikke også skal ha individuelle mål, men at man må etterstrebe en bedre balanse.

Hvilken skole vil vi ha?

Spørsmålet er altså: Hvilken skole vil vi ha? Vi er i alle fall klare på vårt perspektiv. Vi vil ha en skole med et uttrykt ønske om å imøtekomme en generasjon unge som preges av uro. En skole som ivaretar elevenes behov for meningsfulle aktiviteter. Vi ønsker en mindre målstyrt skole som utviser mer tillit til den autonome læreren – som kan vektlegge innhold og metoder, og som åpner for det ikke-observerbare og uforutsette. Vi ønsker åpnere og mer ekspressive mål som anerkjenner fagenes egenart – en skole som legger vekt på de kreative, innovative og skapende sidene ved fagene, hvor elevene kan utvikle og bruke hele seg. En skole som tjener til både nytte og danning – og som opererer med disse fenomenene som to sider av samme sak. Vi vil med andre ord ha en skole hvor de velformulerte kjerneelementene i læreplanene gjenspeiles i målformuleringene. Dette avhenger av at læreplanen opererer med åpne mål som ikke lar seg begrense av parametere for måloppnåelse. Vi vil ha en læreplan som våger å formulere mål som ikke direkte kan måles i hva elevene *skal kunne* til enhver tid. Mål man risikerer at vises først på lang sikt, eller muligens aldri, gis til kjenne på direkte vis. Vi må tørre å satse på det vi ikke ser fruktene av på tester, men som kan gi elever en meningsfull hverdag, hvor deres egne utfordringer, tematikker og bekymringer gis rom og løstes opp. Det er tross alt dem skolen er til for. Slik vil de bli bedre rustet til å håndtere framtidige møter med det uforutsette.

LITTERATUR

- FOROS, P.B.** (2016). Skolens etos. Nivå eller retning? Lydighet eller motstand? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 2 (3), s. 33–46. DOI: 10.17585/ntpk.v2.281.
- FULLAN, M., MCEACHEN, J. & QUINN J.** (2018). *Deep learning: Engage the World Change the World*. US: SAGE Publication Inc.
- LØKEN Ø.K., ANDERSEN, T., GRIMSBØ, E., ORSKAUG, H.M.R.** (2017). Når delene blir viktigere enn helheten. *Bedre skole* (3). Utdanningsnytt.no <<https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/lareplanverket-nar-delene-blir-viktigere-enn-helheten/>>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2018). Overordnet del (siste endret 22.10.2018): Hentet fra: <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. (Meld. St. 16 (2017)). Hentet fra: <<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2016). *Fag – fordypning – forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28, (2015–2016)). Hentet fra: <<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2019). Utkast til læreplan i norsk. Hentet fra: <<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/278>>
- MAY, R.** (1994). *The Courage to Create*. New York, London: WW Norton & Co.
- TORGENSEN, G.-E.** (2015). *Pedagogikk for det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.



Ellen Baskår er universitetslektor i kunst og håndverk ved institutt for estetiske fag ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun arbeider med undervisning og veiledning i flere materialer og teknikker, samt fagteoretiske og fagdidaktiske temaer knyttet til grunnskolelærerutdanningene og videreutdanning for lærere. Hennes endrings- og utviklingsarbeid dreier seg om kvalitet rundt implementering av digital teknologi knyttet til så vel nye undervisningsformer som til faglig skapende arbeid.



Audhild Norendal er universitetslektor i norsk ved institutt for språk og litteratur ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun arbeider først og fremst med temaer innenfor lese- og skriveopplæring og litteraturdydaktikk i grunnskolelærerutdanningen. For tiden dreier forskningen hennes seg om avgangseksamenen i norsk. Hun har lang erfaring som lærer i den videregående skolen.



Elisabeth Hovde Johannesen er universitetslektor i norsk ved institutt for språk og litteratur ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun arbeider først og fremst med norskfaglige temaer knyttet til barnehagelærerutdanningen. Ellers kretser hennes utviklingsarbeid og forskning seg om kunst og etikk, især bildebøker. Hun har også holdt en rekke kurs om arbeid med muntlige fortellinger og moderne bildebøker i barnehage og skole.

Hvorfor lærere bruker kopier som læremateriell

■ AV SABINE WOLLSCHIED, RANNVEIG RØSTE OG KARIN VAAGLAND

Kopier brukes i utstrakt grad som læremateriell i norske skoler, som supplement til standardverk, for å variere undervisningen og for å gi tilpasset opplæring. Lærere definerer ofte begrepet «kopiering» for snevert, når de utelater utskrifter fra nettsider og kopiering av digitalt materiale.

I flere tiår har lærere brukt kopier som supplerende materiale i undervisningen (Ipsos Media CT, 2016; SSB, 1983). Bruken av supplerende materiale reguleres av «Kopieringsavtale for kommuner og fylkeskommuner». Gjennom denne avtalen kan ansatte i skolen ta papirkopier, utskrifter og digitale kopier av opphavsrettslig beskyttet materiale. Samtidig vet man forholdsvis lite om hvordan og hvorfor lærerne i grunnskoler og videregående skoler bruker supplerende materiale. For å få mer kunnskap om årsakene til kopiering av ulikt materiale og holdninger blant lærerne til dette, har vi intervjuet 21 lærere ved åtte skoler, på barne- og ungdomsskoler og videregående skoler. Skolene i utvalget har ulike strategier for digital og analog undervisning. Denne artikkelen formidler resultatene fra studien. Et overordnet funn er at lærerne strekker seg langt for å gi elevene den undervisningen de trenger, ved å kombinere standard læreverker med supplerende materiale – både i papirformat og i utstrakt grad digitalt format.

Når det gjelder forskjeller mellom grunnskole og videregående skole, viser forskning at lærerne bruker ulike typer materiale i sin skolehverdag (Gilje et al. 2016; Waagene & Gjerustad, 2015). Dette mønsteret finner vi også i vår studie.

Lærerne i grunnskolen benytter i større grad standardlæreverker, mens lærerne i videregående skoler bruker mer supplerende læremidler.

Generelt oppgir de fleste lærere i vårt materiale at de er «glad i å kopiere». Lærerne anser det å kopiere som helt nødvendig for å kunne tilby den undervisningen de ønsker. Når vi ser nærmere på hvordan og hvorfor den enkelte lærer opplever det som nødvendig, forteller de om ulike situasjoner og årsaker. Studien avdekker noen mønstre for kopipraksisen i skolen.

Hva betyr kopi?

Lærernes forståelse av kopi er sterkt knyttet til papirkopi. De fleste av lærerne vi intervjuet, assosierer begrep som «kopi» og «å kopiere» med bruk av kopimaskinen. Samtidig uttrykker mange en bredere forståelse av begrepet, som for eksempel «gjenbruk av informasjon», og en mer spesifikk forståelse som «kopi fra nett til nett og fra nett til papir». Noen få lærere skiller klart mellom «papirkopi», «skannet materiale» og «utskrifter fra nettside». Et særskilt interessant funn er at samtlige av lærerne vi intervjuet, gir uttrykk for at de er usikre på begrepet «digital kopi». Begrepsforståelsen er nært knyttet til egen



bruk av supplerende materiale. Lærerne forteller at det er mange ulike årsaker til at de supplerer standard læremateriell. De mest omtalte årsakene er behov for oppdatert læringsmateriell på grunn av utdaterte lærebøker, og at man trenger materiell for tilrettelagt undervisning eller til fordypning.

I vår studie skiller vi mellom analoge og digitale skoler. Førstnevnte er skoler som i hovedsak benytter trykte lærebøker som standard læreverk og supplerende materiale i papir, mens sistnevnte er skoler som i hovedsak benytter digitale læremidler ved bruk av PC, nettbrett og Chromebook. Vi forventet å avdekke ulikheter i praksis og holdninger knyttet til kopiering ved analoge og digitale skoler, selv om vi også forventet at kopieringen ved de fleste skolene både vil være knyttet til papirbasert og digitalt materiale.

Et særlig interessant funn er at lærerne ved digitale skoler og analoge skoler ser ut til å skille seg lite fra hverandre i begrepsforståelsen. Forståelsen av kopibegrepet synes fortsatt å være sterkt knyttet til papirkopier. En lærer ved en digital ungdomsskole nevner at hun lagrer bilder for deretter å kopiere dem til papir. Spesielt én lærer gir uttrykk for at hun og de to kollegaene hennes fortsatt tar mye papirkopier. Som hun sier: «Det er vi som kopierer kanskje mest [...], de andre redder mer regnskogen.»

På tvers av de ulike skolene og fagene synes lærerne derimot å ha en noe ulik forståelse av kopibegrepet. I barneskolen synes forståelsen av kopi ikke å være like klart knyttet til særskilte fag. Det kan være fordi at lærerne underviser i mange fag. De fleste av lærerne forteller om mye bruk av supplerende materiale i matematikk og norsk. Det skyldes den særlige betydningen av disse fagene i grunnopplæringen og det særskilte behovet for tilpasset opplæring i disse fagene.

Derimot synes lærere i teoretiske og kunstneriske fag og programfag i videregående skole å ha ulik begrepsforståelse. Ved en skole med yrkesfaglige programmer, der lærerne underviser i programfag og i norsk, bruker de mer konkrete begrep som «å laste ned fra nettet», «henter materiale fra portaler, utskrifter, ark m.m.». En lærer i design, arkitektur og kunst ved en annen skole nevner i sammenheng med kopibegrepet ordet «reproduksjon».

Typiske situasjoner og årsaker til å bruke kopi

Lærerne beskriver typiske situasjoner der de velger supplerende materiale i undervisningen, og forklarer årsaken til det. Disse situasjonene er knyttet til egen forberedelse, kollegasamarbeid og selve undervisningen.

Når det gjelder egen forberedelse, gir lærerne eksempler på ulike typer supplerende materiale, som kan variere mellom fagene. Lærerne ved de videregående skolene nevner gamle lærebøker i språkfag, for eksempel for å finne dikt de selv liker, eller for å ta kopi av en novelle. Lærerne ved barne- og ungdomsskoler viser til datamaskinen for å finne supplerende materiale på YouTube eller for å bruke det digitale verktøyet OneNote til å planlegge timene.

Utbredt kollegasamarbeid synes å være mest synlig for lærere ved barneskoler. Her gir alle uttrykk for at de deler mye mellom kolleger, noe som de oppfatter at «skolen er veldig flink» på. Lærerne forteller at de deler med kolleger på samme trinn, der de har samme lekser; andre nevner at de deler ark, gamle opplegg og gode eksempler med kolleger som skal overta trinnet i det kommende året. I tillegg nevner lærere ved ungdomsskoler som har implementert læringsplattformer (for eksempel SharePoint), at de deler dokumenter. Lærere ved den ene videregående skolen som underviser i små og spesialiserte fag, synes å dele mindre på samme skole, men mer med kolleger fra andre skoler eller i nettverk utenfor skolen. Ved den andre videregående skolen med yrkesfaglige programmer synes kollegasamarbeid å være mer fragmentert, særlig innenfor programfagene.

Med tanke på selve undervisningssituasjonen forteller lærerne generelt at de lager eget materiale ved å kombinere ulike typer materiale. Dette gjelder særlig for spesialfag og småfag ved videregående skoler. En lærer som underviser i geografi og samfunnsfaglig engelsk, forteller om muligheter til å kombinere ulike materialer, for eksempel utenlandske nettsider og aviser samt animasjonsfilmer fra amerikanske universiteter, og understreker at hun «krydrer med innhold», for eksempel med egne bilder. En annen lærer som underviser i markedsføring, salg og ledelse, påpeker at hun lager oppgaver selv og henter bilder fra



nettet. I disse tilfellene vies supplerende materiale en større plass enn standardlæreverk. Hun viser til en undervisningssituasjon der elevene skulle lage en bedrift, og der de hentet ut alt materiale fra nettet. En tredje lærer i kunstneriske fag ved samme skole sier at han stort sett lager materialet selv, og understreker at alle oppgavene burde være unike, siden de skal være «nyskapende» og «avantgarde». Supplerende materiale synes i disse tilfellene å være et bedre alternativ til standard læreverk. Disse lærerne uttrykker et behov for å gi læringsmaterialet et personlig preg, og at et slikt «identitetsskapende arbeid» er en viktig del av læringsprosessen for studentene.

Gruppearbeid og prosjektarbeid nevnes som typiske situasjoner der lærerne bruker supplerende materiale. Dette gjelder særlig lærere som underviser i studieforberedende programmer. En fransklærer påpeker at elevene bruker bilder fra nettet i gruppearbeid. Vedkommende forteller at hun synes at bilder fra nettet kan være et godt utgangspunkt for en samtale mellom elevene. En kollega som underviser i markedsføring, nevner både trykte kopier og bilder fra nettet til gruppearbeid. Ved samme skole gir lærerne uttrykk for at papirkopier kan være en god måte «å holde tråden» på, slik «at elevene ikke forsvinner helt bak PC-en». Papirkopier har i dette tilfellet en disiplinerende funksjon som oppleves som trygg av denne læreren. I tillegg nevner læreren at de bruker supplerende materiale særlig for tverrfaglige prosjekter der lærebøkene er utdaterte og ikke har med dagsaktuelle hendelser i samfunnet eller mangler gode eksempler.

Ved en ungdomsskole forteller en lærer at han valgte stoff fra en lokalavis fremfor læreboken for å gjøre undervisningen mer interessant og relevant. En kollega som underviser elever i en mottaks-klasse, påpeker at lærebøkene inneholder for lite grammatikk, slik at hun er nødt til å supplere med materiale fra andre bøker. Hun understreker at mottakselevne ikke har så gode digitale ferdigheter, og derfor velger hun papirkopier fremfor digitalt materiale. Ved en annen ungdomsskole nevner lærerne at de bruker quiz for å holde elevene oppdatert i samfunnsfag, for eksempel når det gjelder forholdet mellom Nord-Korea og USA. Lærerne understreker at elevene da virker mer

motiverte, og at de synes «det er gøyere» når de bruker nytt materiale.

I barneskolen er det å ta kopi først og fremst knyttet til behovet for å supplere standardverk for at elevene skal kunne fordype seg, og for å tilpasse og variere opplæringen. Lærerne ved flere av barneskolene som vi intervjuet, forteller at de personlig lager egne temahefter, siden de opplever at standardverk ikke går tilstrekkelig i dybden på temaene i læreplanen. Ved den ene barneskolen understreker en lærer at hefter var både «billigere, bedre og oppdaterte». Lærerne forteller her om ark som kopieres og settes sammen til elevene, for eksempel om bronsealderen og dinosaurene. Samtidig brukes supplerende materiale i utstrakt grad for stasjonsundervisning og standard læreverk i vanlig klasseromsundervisning ved barneskoler.

Skolens økonomi ser ut til å påvirke bruken av kopi, særlig ved barneskolene. Lærerne ved to barneskoler forteller at skolen og skoleetaten har vedtatt at de ikke skal kjøpe inn oppdatert standardverk til alle fag. Det gjelder særlig for naturfag og samfunnsfag, hvor eksisterende standardverk oppfattes som lite hensiktsmessige. Problemet er at disse standardverkene raskt blir utdatert når samfunnet endrer seg. Det gjelder også for hefter som brukes til tilpasset lesing på småtrinnet, hvor dette lærematerialet er kostbart i innkjøp. Disse heftene blir ofte glemt, og de forsvinner når de sendes hjem med elevene som leselekse. De kan dermed bli en stor utgiftspost, ifølge lærerne vi intervjuet.

Generelt uttrykker lærerne et sterkt behov for variasjon i undervisningen eller for å «krydre undervisningen», som en av informantene beskriver det. Lærerne nevner at de velger supplerende materiale for å gjøre undervisningen «mer levende og relevant», «mer interessant for elevene» og «mindre ensformig». Lærerne understreker at elevene virker mer motiverte, og at de synes «det er gøyere» når de bruker nytt materiale. Mens supplerende materiale i noen tilfeller erstatter manglende lærebøker, brukes det i disse tilfellene tilsynelatende som et supplement til lærebøkene for å få mer variasjon i undervisningen.

Muligheten for å tilpasse undervisningen synes å være et viktig argument for lærere på tvers av skoler for hvorfor de velger supplerende materiale.

Lærerne forteller her om både tilpasset opplæring til «elever i mottaksklasse», «teorisvake elever i yrkesfaglige utdanningsprogrammer» og «høyt og lavt presterende elever» på barne- og ungdomstrinnet. En av barneskolene i vårt utvalg tar tilpasset undervisning spesielt alvorlig. Den beskriver bruk av supplerende materiale i utstrakt grad, både i form av for eksempel matematikkhefter som lastes ned og skrives ut fra nettsider og gis til høyt presterende elever i matematikk, og bruk av supplerende materiale i ekstraundervisning for elever med særskilte utfordringer i lesing og skriving.

Flere lærere refererer til kompetansemål når de snakker om hvorfor de bruker supplerende materiale. De nevner at lærebøkene innhold ikke samstemmer med kompetansemålene, og at det er nødvendig med supplerende materiale for å kompensere for de relativt gamle lærebøkene. En lærer forteller for eksempel at de trenger å supplere i naturfag for å kunne arbeide med kompetansemålene «rapportskriving» og «forsøk». Ved en annen barneskole understreker en lærer at nedlasting og utskrift av hefter fra nettsider og læringsportaler er både «billigere, bedre og oppdaterte». En lærer utdyper at etter at kravet om å ta utgangspunkt i kompetansemålene befestet seg i skolen, har behovet rundt det å planlegge undervisningen endret seg. Dette har tilsynelatende ført til økt «behov for kopier» sammenlignet med da hun begynte å jobbe i skolen for cirka 30 år siden.

Konklusjon og praktiske implikasjoner

Vår studie viser at lærere bruker supplerende materiale i undervisningen i ulike situasjoner, og det er mange grunner til hvordan og hvorfor de gjør det. Et overordnet funn er at supplerende

materiale benyttes i utstrakt grad, og at lærerne bruker supplerende materiale når de mener det er nødvendig.

Ofte er det nødvendig fordi standardverk er utilstrekkelig i undervisningen. Det skyldes at standardverkene ikke dekker alle tema, at nye tema har kommet inn med endringer i kompetansemål og læringsplaner, og at det er behov for oppdatert materiale og materiale som går mer i dybden. Dessuten er ikke alltid lærerne forente om det valgte standardverk. Ved noen skoler er standardverk valgt vekk i enkelte fag av disse årsakene, men også av økonomiske hensyn. Stadige innkjøp av nye og oppdaterte standardverk er kostbart. En annen viktig årsak er tilpasset opplæring. Standardverkene fungerer fint for den ordinære eleven, men dårlig for lavt og høyt presterende elever. Supplerende materiale er nødvendig både for å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker slik at de skal oppleve språkmestring, og for å ha noe å tilby til spesielt flinke elever. Lærerne uttrykte generelt et stort behov for variasjon, simpelthen for å motvirke at undervisningen blir kjedelig. Behovet var særlig uttalt i ungdomsskolen og videregående skoler, knyttet til behov for å «snakke elevenes språk».

Til tross for disse ulike situasjonene og årsakene er begrepsforståelsen likevel sterkt knyttet til papirkopier og forankret i handlinger knyttet til kopimaskinen. Man er generelt lite bevisst på bruken av supplerende materiale fra digitale kilder. Mangelen på betraktninger om digitale kopier blant lærerne i vårt materiale er påfallende når man ser de mange refleksjonene som uttrykkes i intervjuene om egen bruk av papirkopier. Når det gjelder bruk av digitalt materiale, derimot, er det knyttet stor usikkerhet rundt hva som er bruk

av kopi. Et viktig funn fra vår studie er at bruk av digitalt materiale egentlig ikke forstås som kopier. Når vi spør helt konkret om digitale kopier, og om det er forskjell på å kopiere fra trykt versus digitalt innhold, får vi få og vage svar. De fleste sier lite eller ingenting, mens andre uttrykker det slik: «Det er det samme: kopiering er kopiering.» En av våre informanter sa klart: «Digitale kopier. Det har jeg tenkt lite over. Hva er det?» Dette tyder på lite bevissthet når det gjelder digitale kopier i sterk kontrast til en innarbeidet bevissthet rundt papirbaserte kopier. Som en lærer ved en barne-skole sier: «Jeg tenker ikke så mye over det når det er digitalt.»

Skolehverdagen forandrer seg stadig, i takt med øvrige endringer i samfunnet. Vi har en økende digitalisering, for eksempel gjennom implementeringen av digitale læremidler som erstatter analoge lærerressurser. Endringer ved skolen skjer også som følge av konkrete endringer i læreplanverket og reformen om fagfornyelse (Kunnskapsdepartementet, 2015). De nye planene innebærer en større vekt på tverrfaglighet og samarbeid, og vil trolig påvirke hvordan lærerne bruker og deler læremidler. Endringene vil samtidig kunne skyve lærernes begrepsforståelse rundt «kopi» og «supplerende materiale» mot «digitale kopier» og resultere i en enda mer utstrakt bruk av supplerende materiale i ulike former og på ulike måter. For at skolen som organisasjon og hver enkelt lærer skal være rustet til å takle utfordringer i kjølvannet av digitaliseringen, trenger man et klart regelverk basert på dagens forståelse av kopibegrepet, og som omfatter både det analoge og det digitale.

LITTERATUR

- BUCZYNSKI, SANDY & HANSEN, C. BOBBI** (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 599–607.
- IPSOS MEDIA CT.** (2016). *Digital kopiering i norske skoler*. Oslo.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2015). St.meld. 28 (2015–2016). Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet. Oslo.
- SSB.** (1983). *Undersøkelse om kopiering i skoleverket*. Rapport 82/83. Oslo: SSB. Lastet ned 27. april 2018 fra <www.kopinor.no/avtaletekster/kopieringsavtale-for-kommuner-og-fylkeskommuner-2018>



Sabine Wollscheid er dr. phil., og seniorforsker ved Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) i Oslo. Hun har doktorgrad i sosiologi fra Universitetet i Trier i Tyskland. Hun arbeider med prosjekter knyttet til hele utdanningsløpet. Hun er spesielt interessert i forholdet mellom analoge og digitale læremidler, sosiale ulikheter, le-sesosialisering generelt og metoder for systematisk kunnskapsoppsummering («systematic reviews»).



Rannveig Røste er seniorforsker ved Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). Hun har bakgrunn som statsviter fra Universitetet i Oslo og har en doktorgrad i innovasjon og entreprenørskap fra Handelshøyskolen BI. Som oppdragsforsker har Røste arbeidet på en rekke prosjekter hvor hun har foretatt dybdestudier av organisasjons- og endringsprosesser, implementeringsstudier og offentlige tjenester.



Karin Vaagland er master i statsvitenskap og prosjektassistent ved Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). Hun er administrativ koordinator for NIFU-prosjektet «Et lag rundt eleven». Karin Vaagland har mastergrad i statsvitenskap fra Universitetet i Oslo og er spesielt interessert i digitalisering og tverrfaglig samarbeid i skolen.

Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet

– en trussel mot skolens dannelsingsoppdrag

■ AV LARS GUNNAR BRISEID

Forsøket på å sikre kvalitet på opplæringen i skolen har resultert i uklare signaler til skoleledere og lærere om hvordan man skal innrette opplæringen. Mens loven og læreplanene har et helhetlig dannelsesperspektiv, legger kvalitetsvurderingssystemet vekt på elevprestasjoner i noen få av fagene.

Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (NKVS) ble etablert i 2004. For første gang hadde Norge vært med i PISA-undersøkelsene¹ som sammenlignet norske 15-åringers fagprestasjoner i utvalgte fag med tilsvarende elevprestasjoner i andre land. Resultatene førte til sterk uro både hos skolefolk og politikere. Norske elevers prestasjoner ble fremstilt som middelmådige, og nå måtte noe gjøres for å bedre kvaliteten. Som et av flere tiltak ble NKVS etablert med denne hensikten.

«Kvalitet» er et begrep med stor appellverdi – hvem vil ikke ha en skole med kvalitet? Derfor var det også bred politisk oppslutning om det nye kvalitetsvurderingssystemet, da det ble innført.

Troen på at kvalitet kan måles gjennom prøver

NKVS skulle kartlegge elevenes grunnleggende ferdigheter i skriving, lesning, matematikk og etter hvert engelsk, gjennom nasjonale prøver. Systemet bygger på at elevenes skolerresultat kan måles gjennom nasjonale prøver, og at skolens kvalitet kan leses ut fra resultatene på disse. Utdanningsdirektoratet fikk ansvar for å administrere NKVS nasjonalt følge opp skolenes deltakelse i

internasjonale tester som PISA, TIMMS² og PIRLS³. Kommunene på sin side ble pålagt å etablere administrative systemer for å innhente opplysninger fra skolene for å vurdere utviklingen innen opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Rektorene på de enkelte skoler fikk ansvar for resultatene og måtte stå til rette overfor både kommunen og samfunnet for øvrig. Systemet tydeliggjorde at hvert enkelt ledd i hierarkiet har et resultatansvar, og de opplysningene som fremkommer om skolerresultat på de ulike nivåene, gir mulighet til sammenligninger mellom klasser, skoler og kommuner. Gjennom medias dekning får allmennheten beskjed om hvilke skoler og kommuner som ikke lykkes.

Flertydige styringssignal

Å sikre kvalitet i den norske skolen er et viktig anliggende. Imidlertid vil det alltid være en diskusjon om hva kvalitet i skolen er, hvem som skal definere det, og hvordan en skal oppnå det.

Stortinget har vedtatt en opplæringslov som definerer skolens samfunnsoppgave som helhetlig, med danning som et nøkkelbegrep

(Opplæringsloven, 1998/2008). Kjernen i dannelsbegrepet er humanitet (Korsgaard, 2003), som setter menneskeverdet og respekten for medmennesket i fokus. Denne grunnleggende verdien er også nedfelt i menneskerettighetene, der verdien som menneske ikke er knyttet opp til prestasjoner, eller om man er nyttig i samfunnet, hvem den enkelte er, eller hvilket miljø vedkommende kommer fra. Ut fra et slikt ståsted har alle rett til å få utfolde evner og krefter og delta i samfunnet som demokratiske borgere. Verdien innebærer i tillegg et fellesskapssynspunkt: Den enkelte må også bidra til at andre kan få levd ut sitt menneskeverd, både lokalt, og i siste instans, globalt. Synet på menneskeverdet kommer til uttrykk i skolens formålsparagraf (§ 1) på ulike måter. Der heter det blant annet at skolen skal hjelpe elevene til å «mestre liv sine for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet», «utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong», «tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst» samt «gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst». De skal dessuten ha «medansvar og rett til medverknad» (Opplæringsloven, 1998/2008). Fagene i skolen er ment å støtte opp under dette «menneskeliggjørings»-prosjektet og skolens oppgave som samfunnsbyggende institusjon. Det innebærer respekt for menneskeverdet, demokrati, likhet og rettferdighet. Samtidig skal det legges til rette for at elevene



Illustrasjonsfoto © Adobe Stock

får utfolde evner og krefter, og at de hjelpes til å mestre livsutfordringene.

Som vi ser gis det flertydige styringssignal fra nasjonalt hold: På den ene siden legger loven og læreplanene opp til et helhetlig dannelsesperspektiv på skolens virksomhet. På den andre siden defineres skolens kvalitet gjennom NKVS ut fra elevprestasjoner i noen få fag, og dette kan tidvis skape etiske dilemma for lærere når det gjelder hvilke av de nasjonale føringene som skal følges.

Innsnevrende styringskultur

En lærer fortalte en gang følgende:

Før tok vi klassene med i skogen, hogg et tre og telte årringer. Så gikk vi i fjøset, melket en ku og fikk erfaringer ved å være på en gård. Det kan vi ikke gjøre lenger, for hvis vi gjør det, går det en hel dag, og det går på bekostning av norsk, matematikk og engelsk. Disse fagene må i så fall tas igjen senere.

Vi kan ikke generalisere ut fra et enkelttilfelle som dette, men det viser et eksempel på den sterke påvirkningen NKVS kan ha på rektors pedagogiske lederoppdrag og på lærerens arbeid. Friere arbeidsmåter synes å ha fått dårligere kår, til tross for at læreplanen (LKO6) legger opp til at lærerne står fritt når det gjelder valg av innhold og gjennomføring. Fenomenet er internasjonalt, og den tidligere amerikanske toppbyråkraten og forskeren Ravitch (2010) hevder at presset fra en slik styringskultur er vanskelig å stå imot, og at det har bredt seg en frykt- og lydighetskultur blant lærere. Dette er ikke uten videre overførbart til norske forhold, men det kan antas at frykt for å bli hengt ut i media på grunn av svake resultater, og det å kjenne på press når resultater fra skoler og kommuner blir sammenlignet, kan oppleves blant lærere og rektorer her også.

Mye tyder altså på at NKVS, som skulle bidra til kvalitet, i stedet gjør det vanskeligere for skolen å realisere sitt helhetlige formål.

Rettskildeforståelse og NKVS

Det er opplæringsloven og forskrifter til denne som gir den normative rammen for skolen som samfunnsinstitusjon. Læreplanen (LKO6) er en

forskrift. Loven definerer både verdier, rettigheter og plikter som skal prege skolen. Samtidig utferdiges det diverse rundskriv, veiledere og pålegg både fra nasjonalt og kommunalt hold som tillegges stor vekt i skolens daglige arbeid. Tidvis kan disse stå i motsetning til verdiene som lov og læreplan pålegger lærerne å arbeide etter. Et kjent eksempel er fra Sandefjord, der kommunen påla lærere å evaluere elevene ved å angi om de skåret «under forventet», «tilfredsstillende» eller «over forventet måloppnåelse» på 70 kryssalternativer. To lærere nektet å gjennomføre dette, fordi de mente det ville virke nedbrytende på elever, lærere og foreldre. Som følge av ordrenekten ble de truet med oppsigelse. Utdanningsforbundet ble trukket inn og det gikk mot rettssak, men endte i forlik (Ertvåg og Misje, 2014). Lærernes ordrenekt kunne klart legitimeres ut fra skolens formål og de grunnleggende verdier skolen bygger på, men måten kommunens ledelse reagerte på, viser at den ikke synes å ha klart for seg hvilke rettskilder som veier tyngst, lovverk eller kommunale pålegg. Rundskriv og veiledere fra direktorat og kommuneledelse kan lett bli oppfattet å være mer autoritative rettskilder enn det er grunnlag for.

Rettskildelæren er klar: lovtekster, inkludert forskrifter veier tyngst, i og med at det er Stortingets vilje som kommer til uttrykk i disse tekstene (Welstad, 2012). Dernest skal lovforarbeider og annet bakgrunnsstoff, tidligere rettspraksis og andre forhold tas med i vurderingen (Eckhoff, 1980).

Dersom lovens intensjon ikke er ivaretatt i vedtak, skriv og forordninger som bestemmes på nasjonalt, kommunalt og lokalt hold, kan dette slå uheldig ut.

Lojalitet og lydighet

Teologen og etikeren Leer-Salvesen (2016) skiller mellom begrepene lydighet og lojalitet. Mens lydighet karakteriseres som bejaende blind, automatisk og derfor amoralsk, er lojaliteten kritisk og reflekterende. Læreren har, både ifølge opplæringsloven og læreplanen (LKO6), et hovedansvar for å ivareta elevenes læring og utvikling. Læreren må derfor gis rom til å kunne arbeide faglig og etisk forsvarlig ut fra profesjonelle verdistandarder (Garbo & Raugland, 2017). Det er lærerne som til

sjuende og sist konkretiserer og setter ut i livet en pedagogisk praksis. Når lærere sier ifra om forhold som er i strid med slike verdistandarder som for eksempel i Sandefjord-saken, er det uttrykk for profesjonell integritet. Lærerne står i vanskelige, ja nesten uløselige, dilemma når deres faglige-etiske skjønn innen rammen av lov, læreplan og profesjonsetisk plattform (Utdanningsforbundet, 2012) «kolliderer» med pålegg, rundskriv og veiledninger fra direktoratet eller kommunal og lokal ledelse. Når NKVS legger så sterk vekt på målbare resultat, virker det inn på kommunale og lokale prioriteringer som igjen legger sterke føringer på lærernes praksis (Mausethagen, 2013).

Lærere har av og til gyldige grunner for å foreta selvstendige faglig-etiske vurderinger innenfor rammen av skolens overordnede verdier og perspektiver, og sette disse *over* kravene som kommer fra forvaltningen. Dette er imidlertid risikabelt. Når man trosser systemkravene ut fra en faglig-etisk vurdering, risikerer man å bli møtt med formelle advarsler, forbigåelser og i verste fall trusler om oppsigelse.

Hvem skal bestemme hva som er kvalitet i skolen?

Det er ingen tvil om at NKVS ble igangsatt med de beste hensikter, av velmenende politikere som ville skolens beste. Utdanningsdirektoratet fikk ansvar for å følge utviklingen i skolen og kvalitetssikre denne. Imidlertid er ikke eksternt kontroll og konkurranse mellom klasser, skoler og kommuner i noen få fag, slik NKVS legger opp til, det som best bidrar til kvalitet i skolen i bred forstand. Det kan stilles spørsmål ved om det er Utdanningsdirektoratet som er best kvalifisert til å tolke skolens formål og læreplan, og på den måten definere skolens kvalitet. Kvalitetsarbeid i skolen forutsetter både faglig og etisk kompetanse. Det er et lederansvar å legge til rette for at lærerne utvikler sin profesjonelle kapital gjennom faglig og etisk oppdatering, og gjennom refleksjon og diskusjon om ulike caser og scenarioer lærere kan møte. I forbindelse med den pågående fornyelsen av læreplanen (LK06) kunne politikere og nasjonale myndigheter legge til rette for at lærerne får en «fornyingsstime» hver uke til en slik profesjonalisering, med den reviderte læreplanen som

utgangspunkt. Det ville være et tydelig signal fra myndighetene til lærerne om at skolens kvalitet er mer enn det som måles gjennom NKVS, og en anerkjennelse av at det er lærerne som i siste instans må foreta vurderinger om hva som er til elevenes beste, i ulike kontekster og situasjoner.

Veien videre

Barn og unge er utsatt for høyt prestasjonspress, og dette har bidratt til en sterk økning av stressrelaterte lidelser (Ertsvåg, Wallenius, & Huuse, 2016). I media refereres det ofte til at unge opplever sterkt utseendepress, og at dette er en hovedårsak til stresslidelsene (Midbøe, Gjellan, Vignæs & Aardal 2015; Rosa, 2018). Imidlertid fant Skaalvik og Federici (2015) at det er langt flere elever i ungdomsskolen og den videregående skolen som opplever at resultatpresset fra skolen er sterkere enn utseendepresset. Det er en stor utfordring for skolen og læreren. Men det er ikke bare utfordringer som gjelder den enkelte lærers møte med elevene. Det er også en systemutfordring: Slik jeg ser det, har det nasjonale kvalitetsstyringssystemet noe med dette å gjøre. Konkurransen og frykten for ikke å få gode nok resultater sprer seg nedover systemene fra Utdanningsdirektoratet til kommunene, og fra kommunene til skolene. Rektorene blir redde for å tape i konkurransen med andre skoler og overfører sin bekymring til lærerne, som på sin side gjerne vil vise at deres klasse kan prestere. I siste instans kan mange elever bli tapere. Min oppfatning er at NKVS representerer en sterk motkraft til realisering av det helhetlige dannelsesmandat Stortinget har gitt til skolen, der personlighetsutvikling, faglig læring og skolens oppgave som samfunnsbyggende institusjon står i sentrum.

Nå står vi overfor en omfattende læreplanrevisjon. En overordnet del for læreplanen ble vedtatt i 2017 (Utdanningsdirektoratet 2018). Det verdimeessige grunnlaget for skolen som er beskrevet der, samsvarer godt med skolens formål. I tillegg er det innført tre tverrfaglige tema: «folkehelse og livsmestring», «demokrati og medborgerskap» og «bærekraftig utvikling». Dette er viktige tema som går langt ut over den kvalitetsforståelsen som NKVS i sin nåværende form representerer. Men kvalitetsstyringssystemet kan komme til å trumfe

de gode hensiktene i læreplanen. Dersom den reviderte læreplanen skal få nedslag i praksis, må kvalitetssikringssystemet gis en annen form, og fange opp større deler av helheten i det som er skolens mandat.

Men alt lar seg ikke måle. Når alt kommer til alt, er det lærernes profesjonalitet i møte med hver enkelt elev og klasse som avgjør skolens kvalitet. Politikere og skoleledere må anerkjenne at lærere i sitt daglige arbeid i stor grad må utøve dømmekraft i møte med komplekse utfordringer. Det betyr ikke at politikere og skoleledere skal abdisere og overlate skoleutviklingen til lærerne alene. Myndighetene har en legitim rett og plikt til å følge med på utviklingen, for å sikre at skolens overordnede mål blir realisert. NKVS i sin nåværende form representerer imidlertid en innsnevret kvalitetsforståelse og fører til et press på lærere og elever som kan virke mot sin hensikt. Virkeliggjøring av skolens dannelsesoppdrag forutsetter at læreplanrevisjonen og NKVS sees i sammenheng, og utformes på en måte som ivaretar helheten i skolens oppdrag.

NOTER

- 1 PISA (Programme for International Student Assessment) er et internasjonalt prosjekt i regi av OECD (Organisation for Economic Cooperation and development).
- 2 TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study.
- 3 PIRLS (Progress in Reading Literacy Study) er en internasjonal leseundersøkelse som måler leseferdigheter hos barn på 4. og 5. trinn.

LITTERATUR

- ECKHOFF, T. (2018). *Rettskildelære*. (6. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- ERTSVÅG, F., WALLENUS, H., & HUUSE, C. (2016). *Stadig flere unge legges inn med stress-sykdommer*. Artikkel i avisen Verdens Gang 23.10.16. Lastet ned den 19. september 2018 fra <<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/jGXWe/stadig-flere-unge-legges-inn-med-stress-sykdommer>>
- ERTSVÅG, F. & MISJE, H.K. (2014). *Sandefjord-lærere beholder jobben etter skjema-nekt*. Artikkel i VG fra 03.02.14. Lastet ned den 21. september 2018. fra <<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/j4LEq/sandefjord-laerere-beholder-jobben-etter-skjema-nekt>>
- GARBO, J. OG RAUGLAND, V. (2017). *Den brysomme profesjonaliteten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KORSGAARD, O. (2003). Innledning. I: R. Slagstad, O. Korsgaard og L. Løvlie (2003) *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag A/S
- LEER-SALVESEN (2016), *Lojalitet og ytringsfrihet*. I: T. Mesel og P. Leer-Salvesen, *Moralske Borgere*. Kristiansand: Portal Akademisk.
- LKO6 (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Lastet ned fra <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>>
- MAUSETHAGEN, S. (2013). A research review of the impact of accountability policies on teacher's workplace relations. *Educational Research Review*, 9 (2013) 16–33. Lastet ned 30.10.18 fra <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X12000693>>
- MIDBØE, O.M., GJELLAN M, VIGSNÆS M.K. & AARDAL E. (2015) Ungdommer er lei:- Utseendepresset er umulig. NRK-innslag. Lastet 12. mars 2019 fra <https://www.nrk.no/norge/ungdommer-er-lei_-_utseendepresset-er-umulig-1.12399890>
- OPPLÆRINGSLOVEN (1998/2008). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring (opplæringslova)*, paragraf 1.1. Lastet ned fra <<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>>
- RAVITCH, D. (2010). *The Death and Life of the great American School System*. New York: Basic Books DOI: 10.1111/j.1748-5959.2011.00351.x
- ROSA, M. (2018). Unge helt ned i 12-årsalderen vil endre på utseendet sitt. Artikkel i *Dagsavisen* 27. mars 2018. Lastet ned 12. mars 2019 fra <<https://www.dagsavisen.no/innenriks/unge-helt-ned-i-12-arsalderen-vil-endre-pa-utseendet-sitt-1.1121711>>
- SKAALVIK, E.M. OG FEDERICI, R.A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. Artikkel i *Bedre skole* nr. 3 Lastet ned 19. september 2018 fra <<https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2015/bedre-skole-3-2015.pdf>>
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2015). *Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem*. Lastet ned 20. januar 2016 fra <<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/OvrigeForfattere/Evaluering-av-Nasjonalt-kvalitetsutviklingssystem/>>
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Lastet ned 31. oktober 2018 fra <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>>
- UTDANNINGSFORBUNDET (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Lastet ned 21. september 2018 fra <<https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>>
- WELSTAD, T. (2012). Skoleledere som rettsanvendelse. I: H. Jakhelln og T. Welstad (red.) *Utdanningsrettslige emner*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.



Lars Gunnar Briseid er cand.paed. og dosent emeritus i pedagogikk ved Universitetet i Agder. Han har tidligere arbeidet både i barne-, ungdoms- og spesialskoler, og i en periode også vært pedagogisk-psykologisk rådgiver. I de senere år har han undervist i pedagogikk i lærerutdanning og barnehagelærerutdanning, samt disiplinstudier i pedagogikk på ulike nivå. Briseid har gitt ut flere bøker og bidratt med en rekke artikler innen det pedagogiske feltet.

Engelsk og onlinespill

■ AV LISBETH M. BREVIK OG KATHARINA KØBER GARVOLL

Ungdom som spiller mye dataspill, blir bedre i engelsk. Fritidsinteresser er avgjørende for leseferdighetene. Alle forteller at det er engelsk på fritiden som har gjort dem til gode lesere – og den årsaken som kommer tydeligst fram, er online gaming¹.

Mange ungdommer bruker flere timer i døgnet på onlinespill. Der spiller de med spillere fra hele verden, så kommunikasjonen går på engelsk. Forskning viser at disse ungdommene blir svært gode i engelsk. Vi mener det er viktig å bygge på elevenes interesser i undervisningen. Å ta ungdommenes interesser på alvor kan gi uttelling i flere fag.

De overraskende gode leserne

For noen år siden fant språkforsker Lisbeth M Brevik og kolleger ved Universitetet i Oslo at blant elever i hele Norge, over 10 000 elever, var det en liten gruppe på rundt 500 elever som hadde en helt annen språkprofil enn alle de andre (Brevik, Olsen, og Hellekjær, 2016). Denne gruppen leste veldig godt på engelsk og var blant de svakeste leserne på norsk. Det de fant ut, var at disse elevene hovedsakelig var elever på yrkesfag, og at de fleste var gutter. Dette viser at det ikke er noe i veien med leseferdighetene deres, og dette er kanskje noe av det som er mest interessant. Dette er elever som ville blitt sett på som svake lesere, hvis vi bare hadde sett på leseferdighetene deres i norsk. Samtidig, når vi ser at de leser så godt på engelsk, så kan det ikke være noe i veien med leseferdighetene deres. Spørsmålet var *hvorfor* de var så gode i engelsk, når de var så svake lesere i norsk.

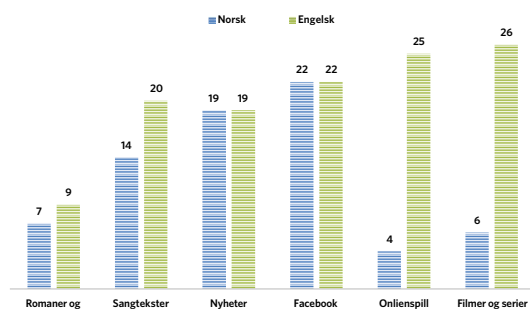
Verdien av online gaming bør anerkjennes

Brevik tok kontakt med to forskjellige skoler på ulike kanter av Norge og identifiserte den samme gruppen elever der – altså sterke lesere på engelsk og svake på norsk – og intervjuet dem. Først fikk hun bekreftet i intervjuer med noen av disse ungdommene, at de gode engelskferdighetene deres skyldtes at de spilte mye onlinespill, hvor de brukte engelsk til å lese instruksjoner og kommunisere med medspillere (Brevik, 2016). Ungdommene sa selv at engelskferdighetene deres skyldes utstrakt bruk av engelsk på fritiden, og den årsaken som kommer tydeligst frem, er online gaming. Deretter undersøkte Brevik dette nærmere blant flere ungdommer med denne språkprofilen, sammen med masterstudent Katharina Køber Garvoll, som analyserte informasjonen fra fem av disse ungdommene i sin masteroppgave (Garvoll, 2017). De samlet inn elevenes resultater på leseprøver i norsk og engelsk, de intervjuet dem i fokusgrupper, samlet inn svar på spørreundersøkelser og daglige logger i to uker – alt dette for å finne ut hva de brukte engelsk til på fritiden. Fire måneder senere gjennomførte Garvoll dybdeintervjuer for å finne ut om de fortsatt brukte engelsk på samme måte på fritiden, eller om fritidsbruken deres av engelsk hadde endret seg over tid.

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

Surfing, onlinespill og Netflix gjør unge bedre i engelsk

Alle forteller at det er engelsk på fritiden som har gjort dem til gode lesere. Det som har blitt veldig tydelig for oss etter å ha intervjuet disse elevene, er at selv om de har valgt seg engelsk som språk på fritiden, er det ikke fordi de har valgt seg det engelske språket, men de har valgt aktiviteter hvor engelsk er det språket som brukes. Figur 1 viser at disse elevene bruker både norsk og engelsk på fritiden – både til å lese romaner og tegneserier, sangtekster, nyheter og Facebook-oppdateringer. Den største forskjellen gjelder hvilket språk de bruker i sine møter med filmer, serier og onlinespill. Da går det oftere i engelsk for de fleste.



Figur 1. Vg1-elevens møter med engelskspråklige tekster utenfor skolen.

Gamere, surfere og sosiale mediebrukere

Resultatene viste at elevene som leser bedre på engelsk enn på norsk, kan deles inn i tre grupper. Den ene gruppen spiller onlinespill, den andre gruppen bruker mye tid på nettet og søker etter autentisk informasjon der, og den tredje gruppen er jenter som omtaler seg selv som sosiale mediebrukere (Brevik, 2019; Garvoll, 2017):

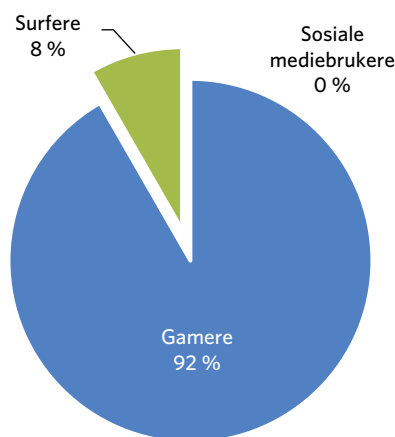
- **Gamere:** Gutter som gamer og bruker engelsk i onlinespill tre til åtte timer per dag.
- **Surfere:** Gutter som gamer litt og surfer mye på nettet for å finne autentiske engelskspråklige kilder til spesifikke temaer.
- **Sosiale mediebrukere:** Jenter som ser mye på Netflix og bruker engelsk i sosiale medier.

Dette er profiler som elevene identifiserer seg med ut fra egne møter med engelskspråklige tekster utenfor skolen, spesielt onlinespill, internettekster, filmer, serier og tekster i sosiale medier. I

disse studiene deltok til sammen 26 VG1-elever. Av disse var det 13 som identifiserte seg som gamere, åtte som surfere og fem som sosiale mediebrukere.

«Alle» gamet på ungdomsskolen

Noe overraskende forteller alle elevene i disse studiene at de spilte onlinespill på ungdomsskolen. De sosiale mediebrukerne forteller at selv om de har sluttet å spille etter at de begynte på videregående (se Figur 2), spilte de mye online mens de gikk på ungdomsskolen. De mener selv at det å møte engelsk både muntlig og skriftlig i disse spillene har gjort at de forstår engelsk bedre, og at de har utviklet lesekompetansen sin i engelsk. Det samme sier surferne, selv om de bruker mye mindre av sin engelskspråklige fritid på onlinespill (bare 8 %) sammenlignet med gamerne, som bruker mesteparten av sin engelskspråklige fritid med å spille online (92 %).



Figur 2. Vg1-elevens bruk av tid på onlinespill utenfor skolen (Brevik, 2019).

De tre språkprofilene har altså flere fellestrekk med hensyn til hva elevene bruker engelsk til utenfor skolen. De bruker engelsk når de er på sosiale medier, lytter til musikk (og leser sangtekstene) og ser på serier og filmer. Det som skiller de tre profilene tydeligst fra hverandre, er hvor mye tid de bruker på hver aktivitet, spesielt med hensyn til onlinespill. En annen forskjell er at de elevene som identifiserer seg som surfere, bruker engelsk oftere enn norsk også når de er på internett – både når de søker etter ulike kilder og når de velger hva de vil lese, om det er nyheter eller annen informasjon. For dem er det viktig å finne autentiske kilder.

En ting er likevel å prate godt på engelsk, et annet spørsmål er hva det er med spill som gjør dem til gode *lesere*. Det de forteller, er at når det gjelder selve lesingen, så foregår den på to måter. De sier at de leser instruksjoner – i varierende grad – men det er likevel skriftlige instruksjoner i spillet, i tillegg til at de leser aller mest i skriftlig chat. De leser det som medspillere skriver, og de skriver også selv. De forteller at for å kunne forstå meldinger i spillet, så må de jo skjønne hva de andre mener, derfor er det viktig for dem å være gode lesere på engelsk. Hele poenget med denne formen for kommunikasjon er at de skal løse problemer sammen. Da er det avgjørende å kunne snakke samme språk.

Den moderne roman

I spillene er de inne i et fiksjonsunivers. De har karakterer som utvikler seg, de løser problemer sammen, og dette minner om en moderne roman. Spillene i dag omtales gjerne som nettopp «den moderne roman», hvor spillerne får strukturer og karakterer og utviklinger i handling. Så kanskje vi ikke trenger å være så bekymret over at ungdommer bruker tiden på spilling i stedet for å lese fysiske papirromaner. De opplever jo i spillet det samme som vi ønsker at de skal oppleve i romaner.

Gamerne spiller spill flere timer om dagen, noe som vi må tro at vil påvirke deres lesing på fritiden. Derfor er det interessant når disse gamerne forteller at de også leser fysiske bøker – de leser bøker som stemmer overens med deres interesser. De er for eksempel opptatt av fantasyromaner og de er opptatt av å lese bøker som ikke er fiksjon, for eksempel bøker om programmering og dataspill. Deres engelskspråklige fritid er på ingen måte «bare» digital.

Gamerne leser også romaner

Selv om trykte romaner er det de færreste av disse elevene forteller at de bruker engelsk til utenfor skolen, forteller flere av elevene at de leser trykte romaner og bøker på skolen, blant annet som del av leseprosjekter. Det interessante er at de som leser trykte bøker frivillig på skolen, fortsetter å lese dem hjemme, uansett om de leser på norsk eller engelsk. Overraskende nok var det de som brukte mest tid på onlinespill – altså gamerne – som også leste trykte engelskspråklige tekster.

Dessuten ser det ut til at de trykte tekstene har fellestrekk med de digitale tekstene de leser, for eksempel fantasyromanen *Harry Potter and the Cursed Child* av J.K. Rowling og boken *HTML & CSS: Design and Build Web Sites* av Jon Duckett.

Gamerne samarbeider og løser problemer

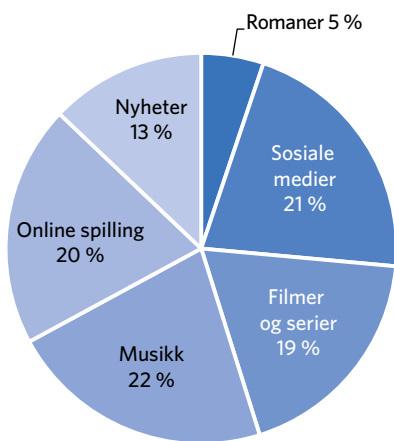
Gamerne bruker inntil 8 timer om dagen til å spille online med et nettverk av andre gamere i store deler av verden, inkludert i Norge. De bruker hovedsakelig engelsk til å kommunisere i spillet, noe som innebærer både å lese, skrive, lytte og snakke. På den måten er gameren aktivt involvert i spillet ved å lytte og delta i diskusjoner med sine medspillere om eventuelle valg eller handlinger innad i spillet. Sammen tolker de oppgaver og oppdrag, samarbeider og løser problemer. Dette er kompetanser helt i tråd med fagfornyelsen med hensyn til bruk av teknologi, grunnleggende ferdigheter, problemløsning og dybdelæring.

Surfere er opptatt av autentiske kilder

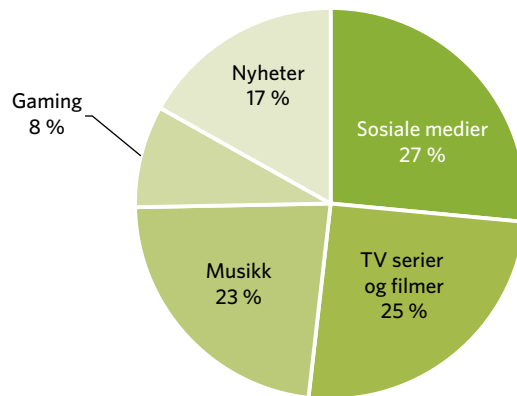
Surferne er opptatt av å finne autentisk informasjon på internett, inklusiv nyheter og sosiale medier, noe som gjør at de foretrekker engelske nettsider fremfor norske. Dette er en av hovedgrunnene til at å lære og bruke det engelske språket er så viktig for surfere. I tillegg er de opptatt av autentisk engelskspråklig musikk og autentiske engelskspråklige TV-serier og filmer (se Figur 4). Dette betyr at de sammenligner kilder og er kritiske til den informasjonen de finner på Internett. Dette er også kompetanser i tråd med fagfornyelsen, med hensyn til bruk av teknologi, grunnleggende ferdigheter og ikke minst det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap». Ved å bruke slike autentiske kilder får de informasjon som gjør at de er oppdatert og får en stemme inn i samfunnsdebatten.

Sosiale mediebrukere lærer narrative strukturer

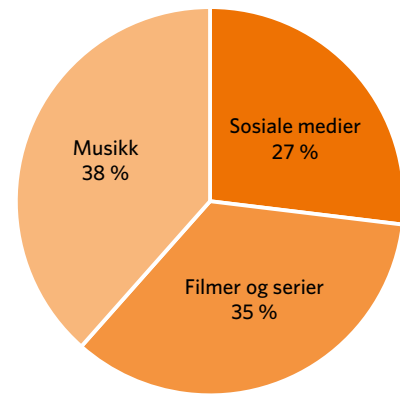
De sosiale mediebrukerne bruker mye tid på sosiale plattformer, i tillegg til at de lytter mye til engelsk musikk og ser engelskspråklige serier og filmer, og dermed lærer de også mye om narrative strukturer som de gjenkjenner i skolens litteratur. Denne elevprofilen er basert på jenters bruk av



Figur 3. Gamere (Brevik, 2019).



Figur 4. Surfere (Brevik, 2019).



Figur 5. Sosiale mediebrukere (Brevik, 2019).

engelsk på fritiden, og utgjør den minste profilen i Brevik (2019) og Garvoll (2017). Den sosiale mediebrukeren skiller seg ut ved den foretrukne aktiviteten de bruker engelsk i på fritiden. I motsetning til surferen søker ikke den sosiale mediebrukeren autentiske språksituasjoner direkte. I stedet får de mye engelsk input gjennom musikk, TV-serier og filmer, og andre typer sosiale medier (se Figur 5).

En av de sosiale mediebrukerne, Mia, forklarer at hun følger med på engelskspråklige serier et par ganger i uken. Hun synes det er relativt enkelt å følge med på serier på engelsk, selv om det er ord og begreper hun ikke forstår.

Det er selvfølgelig ord og sånt som jeg stusser på, men jeg pleier på en måte å ta det igjen senere i serien for eksempel, fordi da forstår jeg hva handlingen går ut på. I og med at det er andre ting jeg ikke forstår, så da klarer jeg på en måte å tenke meg til hva de andre tingene er. Det er litt sånn egentlig, litt tenke og grubling.

Er det norske språket truet?

Språkrådet har i ulike sammenhenger uttrykt bekymring for det norske språket når ungdommer utvikler et eget engelsk fritidsspråk. Vi oppfatter at disse elevene har et ganske bevisst forhold til egen språkbruk, og det er en av grunnene til at vi ikke er bekymret for at engelsk skal komme til å fortrenge norsk. Elevene selv deler heller ikke denne bekymringen. De sier at norsk er det de

tross alt bruker mest i løpet av døgnet. Vi mener vi heller burde være stolte over at disse ungdommene på egenhånd, og basert på egne interesser, klarer å utvikle det engelske språket sitt.

Viktig å spille på de unges interesser, også i klasserommet

Vi håper fagfornyelsen bidrar til en sterkere sammenheng mellom elevenes interesser og bruk av språk i og utenfor skolen. Vi håper elevene opplever at det er en tettere forbindelse mellom språkbruk på disse arenaene enn det forskningen har vist så langt, at de opplever at forkunnskapene deres og den kompetansen de har utviklet utenfor skolen, også kan brukes i klasserommet. I de nye læreplanene er det et kjerneelement som beskriver betydningen av ulike typer tekster, både trykte og digitale, fra nåtid og fortid. Der ligger det mange muligheter for å spille på hva elevene gjør utenfor skolen, og bruke det aktivt i klasserommet. Selv om man er opptatt av dannelsen i fagene, noe litteraturen definitivt kan bidra til, kan det hende at vi for disse elevene skal ta sjansen på å la de klassiske romanene ligge litt. La dem heller få utvikle sin interesse for å lese romaner gjennom sjangere de finner interessante, om det så er krim- eller fantasyromaner.

Fagfornyelsen

I juni 2018 vedtok Kunnskapsdepartementet kjerneelementene i den kommende læreplanen, LK20. «Møte med engelskspråklige tekster» er

et av kjerneelementene i fellesfaget engelsk – for grunnskolen og videregående skole:

Elevene vil gjennom livet møte utallige tekster på engelsk, både i og utenfor skolen; muntlige og skriftlige, trykte og digitale, grafiske og kunstneriske, formelle og uformelle, fra nåtid og fortid. Engelskfaget skal forberede elevene til å forstå, analysere, vurdere, bruke, reflektere over og forhandle med disse tekstene.

For elevene handler disse møtene like mye om tekster utenfor skolen. For lærerne kan det handle om å koble elevenes bruk av tekster utenfor skolen til engelskundervisningen i klasserommet.

Et bredt tekstbegrep

Tekster har alltid vært sentrale i engelskfaget. Det som er nytt med fagfornyelsen, er den eksplisitte koblingen mellom tekster, kontekster, kulturer og identiteter i ett og samme kjerneelement. Dette bidrar til å definere et bredt tekstbegrep, som inkluderer både fagtekster og skjønnlitteratur, i tillegg til filmer, serier, YouTube, Internett, sosiale medier, onlinespill osv. Det brede tekstbegrepet er i tråd med definisjonen i Det europeiske rammerverket for språk, *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR, 2001).

Beskrivelsen understreker betydningen av at både trykte og digitale tekster er multimodale, og at heller ikke trykte tekster nødvendigvis leses lineært, for eksempel oppskrifter og aviser. Her understrekes også betydningen av autentiske tekster, det vil si tekster som ikke er skrevet for undervisning, som enten er presentert i sin originale kontekst eller med informasjon om den originale konteksten, uavhengig av om disse finnes i bøker eller digitalt. Dermed er det viktig at elevenes møter med engelskspråklige tekster også inkluderer ungdomskulturer de er del av eller identifiserer seg med, både i og utenfor skolen og utenfor elevenes fysiske kontekst. Dette blir spesielt viktig når forskning viser at elevenes møter med ulike typer engelskspråklige tekster utenfor skolen bidrar til at elevene blir overraskende gode lesere i engelsk.

Les mer om språkprofilene

Studiene i denne artikkelen bygger på Garvolls masteroppgave (Garvoll, 2017) og to av Breviks publikasjoner (Brevik, 2016, 2019). Du kan også lese om dette i Forskning.no (Stranden, 2019).

NOTE

- 1 Flere ting i denne artikkelen er hentet fra et intervju i NRK Språkteigen 8.2.2019 med programleder Torunn Myhre, som intervjuet språkforsker og førsteamanuensis Lisbeth M. Brevik ved Universitetet i Oslo.

LITTERATUR

BREVIK, L.M. (2019). The Gamer, the Surfer and the Social Media User: Unpacking the Role of Interest in English Language Learning. *Journal of Computer Assisted Learning*.

BREVIK, L.M. (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). Nederland: 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 <<http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2016/articles/brevik.pdf>>

COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

MYHRE, T. (2019). Dataspill og engelsk. *NRK Språkteigen*, 10.2.2019. Hentet fra: <<https://radio.nrk.no/podkast/spraakteigen/nrkno-poddkast-447-148522-08022019150000>>

STRANDEN, A.L. (2019). Fantasy, onlinespill og Netflix gjør unge bedre i engelsk. *Forskning.no* 21.3.2019. Hentet fra: <<https://forskning.no/data-spill/mats-16-gamet-og-ble-bedre-i-engelsk-enn-i-norsk-fantasy-online-spill-og-netflix-gjor-unge-bedre-i-engelsk/1313325>>



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



Katharina Køber Garvoll er lektor ved Nordberg ungdomsskole. Hun har master i engelskdidaktikk fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo, hvor hun forsket på data fra yrkesfagelever i VOGUE-prosjektet (*Vocational and General students, Use of English in and out of school*).

I rommet mellom vurdering og læring

■ AV ØYVIND AMUNDSEN ØSTBY

Den kontrollerende vurderingspraksisen vi er i ferd med å utvikle i skolen, er ikke i samsvar med fremtidens krav til autonomi og omstillingsevne.

Læringsbegrepet i skolen er uløselig knyttet til vurdering. Det innebærer en avgrensning av hvilke former for læring skolen velger å rette oppmerksomhet mot og anerkjenne. Naturligvis skjer det også annen faglig og sosial læring i skolehverdagen, men denne blir nedprioritert eller utelukket. På denne måten blir det vurderingen som åpner og avgrenser elevenes læringsrom.

Fra midten av 2000-tallet har det vært et politisk skifte knyttet til vurdering, både av og i skolen. Kristin Clemet, som var en særlig drivkraft for denne endringen, påpekte i en pressemelding 12. august 2005 at det for lenge har vært for mye aktivitet uten klare læringsmål i norsk skole (Utdanningsnytt, 2005). Med reformen Kunnskapsløftet (2006) og flere nasjonale føringer knyttet til den nasjonale satsingen *Vurdering for læring*, har grunnskolens forhold til vurdering endret karakter de siste ti årene, i tråd med politiske hensikter. I denne forbindelse er det grunn til å spørre hvordan dette har påvirket undervisningen og elevenes rom for læring. For vi har utviklet en vurderingspraksis som bringer med seg utfordringer, særlig når det gjelder å nå uttrykte mål knyttet til fremtidens kompetansekrav.

Kunnskapsløftet og vurdering for læring

Dagens vurderingspraksis i skolen kan forstås ved å se den i lys av Kunnskapsløftet fra 2006. Siveind og Bachmann (2008) viser til at reformen

la grunnlag for et helt nytt begrepsapparat for ansvarsstyring i skolen. I skolen ble begreper som *kompetansemål*, *kjennetegn for måloppnåelse*, *læringsmål*, *nivåbeskrivelser* og *vurderingskriterier* innført som sentrale elementer for å sikre sammenheng mellom læreplan og undervisning. At begrepene er blitt en integrert del av skolens praksis, er det liten tvil om. Som lærer erfarer jeg at nær sagt alle ungdommer har et bevisst forhold til begreper som «læringsmål» og «vurderingskriterier».

Det forventes at lærere skal veilede elevene i arbeidet med fagene, og gjennom den nasjonale satsingen *Vurdering for læring* (VFL) har hensikten vært å styrke og tydeliggjøre denne rollen. Innholdet i VFL tydeliggjøres gjennom følgende fire prinsipper, som også er integrerte i forskrift til opplæringsloven paragraf 3-11:

1. Elevene og lærlingene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem.
2. Elevene og lærlingene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.
3. Elevene og lærlingene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg.
4. Elevene og lærlingene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Det er lett å ta for gitt at disse prinsippene bidrar til å sikre en åpen og god dialog med elevene om egen læringsprosess, men er det nå så sikkert? Det er ingen enkel oppgave å integrere alle prinsippene i en vid forståelse av læringsbegrepet, spesielt fordi Kunnskapsløftets retorikk knyttet til ansvarsstyring i skolen danner et bakteppe. Som et resultat av å sammenfatte prinsipper om tydelige mål, kriterier og kontinuerlig feedback har det tilsynelatende blitt en målsetting for skolen å utvikle et mest mulig forutsigbart og absolutt vurderingsgrunnlag. Og da gjerne slik at det lar seg kombinere med at eleven selv skal kunne evaluere sitt arbeid opp mot det gitte grunnlaget for vurderingen.

Læringsmål og tilhørende kriterier kan

riktignok uttrykkes mer eller mindre åpent og således gi grunnlag for både åpne og lukkede læringssituasjoner. Men skal et vurderingsskjema kunne brukes av eleven på egenhånd eller i samarbeid med medelever, bør mål og kriterier tydeliggjøres i form av et spisset og konkret innhold. Dette er nok grunnen til at Stortingsmelding 11 (2008–2009, s. 13) understreker betydningen av at «[...] lærere utvikler og kommuniserer tydelige mål for opplæringen og kjennetegn på måloppnåelse, legger til rette for elevenes egenvurdering og gir tilbakemeldinger som elevene kan lære av». I Stortingsmelding 28 (2015–2016, kapittel 5) vektlegges videre elementer som *systematisk progresjon* og *progresjonsbeskrivelser* for å synliggjøre elevens utvikling i faget. De sentrale føringene gir signaler

om mindre åpne mål og kriterier og strammere rammevilkår rundt elevenes læringsprosess. Hvordan påvirker dette undervisningen?

Bruk av mer spesifikke læringsmål og vurderingskriterier kan i mange situasjoner utgjøre en forutsigbar og god undervisningsramme. Og for noen elever gjelder det i større grad enn for andre. Men det knytter seg også utfordringer ved en slik praksis. Særlig må vi være bevisst på at denne form for bruk av mål og kriterier kan føre til en avgrensning av læringsprosessen i begge ender. Læringsmålene, som gjerne skrives tydelig på tavla i begynnelsen av en læringsperiode, fungerer som rettesnorer for elevenes utforskning og lærerens videre veiledning. Vi innsnevrer ytterligere læringsveien for våre elever, i form av noe forutbestemt som elevene skal spille sin kompetanse mot til slutt.

Man kan tegne opp et skille mellom en vurderingspraksis som er *forutgående* og utgjør en styrende ramme for elevenes arbeid med fag, og en forståelse av vurdering som dynamisk støtte og veiledning med utgangspunkt i elevenes utforskning av faginnhold. Begge praksisene kan for så vidt legitimeres ut ifra de fire prinsippene for *Vurdering for læring*, men jeg mener vi i dag kan se tendenser til at skolen likevel utvikler seg i retning av den mer kontrollerende varianten.

Praktiserer vi en vurdering for læring?

I de senere år har offentlige utredninger og stortingsmeldinger stadig vist til at norsk skole er forankret i et samfunnssyn der den globale fremtiden omtales som kompleks, ukjent og dynamisk, og at skolens oppgave blir å tilpasse seg deretter. Denne beskrivelsen av samfunnets utvikling og endrede kompetansekrav har støtte ellers i litteraturen (Yang & Valdes-Cotera, 2011). Med dette som utgangspunkt trenger vi «mennesker som kan løse problemer vi ikke har forutsett», påpeker Therese Hopfenbeck (2015). Metakognisjon og selvregulert læring er sentrale nøkkelbegreper i en slik sammenheng (NOU 2015:8). Det er i denne forbindelse grunn til å spørre om gjeldende vurderingspraksis legger til rette for denne type kompetanse hos våre elever.

Ludvigsen-utvalget (NOU 2014:7, s. 37) skriver at metakognisjon og evne til selvregulert læring handler om

... hvordan [elevene] reflekterer over og aktivt forsøker å kontrollere og påvirke egen læring. Elever som har kompetanse i å styre egne læringsprosesser, er effektive når de jobber, setter seg høye og relevante mål, overvåker læringen underveis i arbeidet, og fortsetter arbeidet når noe blir vanskelig.

I lys av dette må det vurderes om konkrete, forutbestemte mål og kriterier kan være til hinder for at elevene utvikler ønsket kompetanse for fremtiden, all den tid det motvirker at elevene selv får være med å styre eller agere i en dynamisk læringssituasjon. Det er nærliggende å spørre hva slags læring vår vurderingspraksis legger til rette for. Er det en vurdering som åpner opp for læring, eller er det en vurdering som blir overgripende for læringen? Sistnevnte er nok i beste fall egnet til å stimulere pliktoppfyllende elever som uansett har god evne til selvregulering.

Som lærer har jeg ofte opplevd at mange ungdomsskoleelever viser en form for vegring eller handlingslammelse i møte med åpne oppgaver. Kan det være at dette er symptomatisk for en kontrollerende vurderingspraksis i skolen? Selv om tydelige mål, kriterier og rammer kan være hensiktsmessig i mange situasjoner, må vi også tidvis utfordre elevene, slik at de får oppgaver som ikke styres av gitte føringer og snevre rammebetingelser, før, under og etter en læringssituasjon. I en skole der elevene stadig opplever at læringens rammebetingelser allerede er bundet og strukturert før den faglige utforskningen begynner, vil det være mulig å samtidig dyrke dybdelæring, selvregulert læring og kreativitet?

Skjemaenes begrensninger

Og i hvilken grad er vurderingsskjemaer egnet til å legge til rette for god læring? Om en skal utarbeide vurderingsskjemaer knyttet til en læringssituasjon/-periode, vil en raskt oppdage at det er vanskelig å få frem en vektning av de ulike innholdselementene. Skjemaene representerer nødvendigvis en kvantitativ tilnærming til læringsproduktet hvor alt teller likt, selv om dette ikke egentlig var hensikten. Som norsklærer ønsker jeg for eksempel ikke nødvendigvis å vekte variasjon i språket like mye som grunnleggende

rettskrivning, eller en interessant overskrift like mye som manglende tegnsetting. Selv om man i undervisningen har støttende samtaler med sine elever om sjanger og tekstskriving, er det usikkert hvor gode læringsverktøy slike vurderingsskjemaer er for elevene. Og ikke minst: Hvilken plass er det for autonomi og kreativitet i et slikt skjema?

Skjemaene vil også favorisere ferdigheter på bekostning av kunnskap. For hvordan kan et forhåndsgitt skjema forholde seg konkret til et kunnskapsinnhold? Kriteriene til en oppgavebesvarelse kan i beste fall benytte fraser som *forholder seg til ett tema, gjør refleksjoner rundt temaet, problematiserer temaet, drøfter temaet* osv. Et slikt vurderingsskjema oppmuntrer til enkle temaer og problemstillinger. Satt på spissen er det i jakten på høy måloppnåelse lettere å gjøre refleksjoner rundt fotballandslagets siste laguttak enn Gorbatsjovs rolle i oppløsningen av Sovjetunionen. Som en følge av dette vektlegger vurderingsskjemaene ofte struktur, språk og form uforholdsmessig mye i forhold til innhold. Dette er nok grunnen til at mange lærere anbefaler sine elever å skrive kort og unngå for mange kreative elementer i sine besvarelser i norsk skriftlig.

Et utvidet læringsrom for fremtidens arbeidstakere

I denne artikkelen har jeg reflektert rundt hvordan forholdet mellom vurdering og læring har endret seg i skolen siden midten av 2000-tallet, og jeg har vist til utviklingstrekk som representerer uheldige avgrensninger av undervisningen. Som motargument kan man mene at begreper som læringsmål, vurderingskriterier og nivåbeskrivelser i sin helhet handler om støtte og veiledning, og at de således ikke har til hensikt å avgrense. Ja, kanskje vil noen til og med hevde at det handler om å legge et kompetansegrunnlag som kan åpne opp for selvstendig læring på lengre sikt.

Til dette vil jeg hevde at ungdomsskolen har et ansvar for å åpne opp et læringsrom preget av autonomi for våre elever her og nå, og jeg mener den kontrollerende vurderingspraksisen vi er i ferd med å utvikle i skolen i dag, ikke er egnet til å ivareta dette ansvaret. En vurderingspraksis som er forutgående og utgjør en styrende ramme

for elevenes arbeid med fag, vil nemlig gi mindre rom for vurdering som dynamisk støtte og veiledning med utgangspunkt i elevenes utforskning av faginnholdet.

Vi må ikke la vårt arbeid med å bryte ned kompetansemål til læringsmål og kriterier føre til at vi ikke tilbyr elevene et læringsrom som åpner for overordnede læringsmål som kreativitet, dybdelæring og selvregulert læring. I spenningsfeltet mellom vurdering og læring må elevene få mulighet til å være selvstendige, kreative og utforskende, selv om det skulle føre med seg en opplevelse av risiko eller mangel på kontroll hos læreren eller skolen. Når det stadig presiseres i offentlige utredninger og stortingsmeldinger at fremtidens arbeidsmarked vil være komplekst og dynamisk, står vi overfor en utfordring når det gjelder å sikre de læringsbetingelsene vi trenger for å møte en slik virkelighet.

LITTERATUR

- HOPFENBECK, T. (2016). *Selvregulering og vurdering for læring* [videoklipp]. Hentet 29.06.2018 fra: <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/filmer/Foredrag/praksis-i-skolen/selvregulering-og-vurdering-for-laring/>>
- MELD. ST. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
- MELD. ST. 11 (2008–2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2014:7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- SIVESIND, K. & BACHMANN, K. (2008) *Hva forandres med nye standarder? Krav og utfordringer med Kunnskapsløftets læreplaner*. I: G. Langfeldt, E. Elstad og S. Hopmann (red.), *Ansvarlighet i Skolen – politiske spørsmål og svar*. Cappelen Akademiske Forlag.
- UTDANNINGSNYTT (2018). *Ny læreplan med klare mål*. Hentet 23.07.2018 fra: <<https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2005/august/ny-lareplan-med-klare-mal/>>
- YANG, J., & VALDÉS-COTERA, R. (2011). *Conceptual Evolution and Policy Developments in Lifelong Learning*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Feldbrunnenstrasse 58, 20148 Hamburg, Tyskland.



Øyvind Amundsen Østby har lærerutdanning (GLU 5–10) fra Høgskolen i Oslo og Akershus og master i pedagogikk fra Universitetet i Oslo. Han arbeider nå som lektor ved Sofienberg ungdomsskole.



Mine erfaringer som erstatningslærer i Lofoten

■ AV KIRSTEN MARGRETHE LIMSTRAND

En ung voksen uten lærerutdanning reiser til Lofoten på 60-tallet og får ansvar som klassestyrer. Når hun forteller sine barnebarn om sine opplevelser, så kan de nesten ikke tro at det er sant.

Min lærergjerning startet i 1964. Jeg var 18 år og hadde fullført examen artium ved Bodø offentlige høyere almenskole. Jeg hadde bestemt meg for å utdanne meg som lærer, men var for ung til å komme inn på lærerutdanningen.

Vi jenter som måtte ta et venteår før lærerskolen, hadde minst tre aktuelle valg for å kunne legge oss opp penger for å finansiere studiet: 1) ta et årsvikariat som lærer i små skoler i distriktet, 2) reise til England eller Frankrike som «au pair», 3) finne en jobb i hjembyen.

Jeg valgte å prøve lærergjerningen. Riktignok var det ikke bare enkelt å få seg jobb i distriktet, ettersom det var et hav av unge søkere fra resten av Norge som ønsket seg et eksotisk lærerår i Nord-Norge. Men, etter å ha skrevet 36 søknader, fikk jeg omsider

tilbud om et årsvikariat som erstatningslærer i Vest-Lofoten. Jeg takket ja.

Lærer på to skoler

Min jobb var delt mellom to småsteder uten fastlandsforbindelse. Jeg skulle pendle hver fjortende

dag mellom disse stedene, ettersom ungene på småskole og mellomtrinn gikk 14 dager på skolen og hadde de neste 14 dagene fri, bortsett når de fikk undervisning i husstell og håndarbeid av en omgangsskolelærer.

Begge skolene var fådelte skoler, med sammenslåtte klasser. På det ene stedet ble jeg satt til å være klassestyrer for 3. og 4. klasse samlet; en mangfoldig barneflokk på godt over tjue elever. På det andre stedet fikk jeg hovedansvar for 9 elever i 4. og 5. klasse. Her skulle jeg undervise i alle fag. I tillegg skulle jeg undervise 6. og 7. klasse samlet i engelsk og musikk.

Ettersom jeg var utdannet ved en byskole, hadde jeg ingen erfaring fra fådelte skoler. Jeg hadde heller ikke vært i Lofoten siden jeg var fem år og var på besøk på Sørvågen, der min mor vokste opp. Herfra hadde jeg et vagt minne om et vakkert landskap.

Rasfare hele året

Det første som møtte meg, var et helt annerledes landskap enn det jeg hadde sett for meg. Her hang de bratte fjellene over husene og skolen der jeg skulle jobbe. Rasfaren ble beskrevet som

overhengende, til alle årstider. Det kan nevnes at skolen ble flyttet et par år senere på grunn av et snørås. Fra første stund tenkte jeg at her kunne jeg ikke bo. Jeg var rett og slett engstelig for å ha fjellene så tett på, og jeg sov svært dårlig de første ukene. Hver ettermiddag vandret jeg vekk fra fjellene – ut mot holmer og skjær, så langt at jeg kunne skue utover Vestfjorden, mot Landego og hjembyen min. Jeg lengtet hjem og tenkte at jeg heller burde tatt jobb på trykkeriet hos pappa eller på rikstelefonen. Begge steder hadde jeg hatt sommerjobb tidligere.

Med seng på lærerværelset

Dette stedet hadde for få hybler for erstatningslærerne. Jeg ble tilbudt å bo på lærerværelset på skolen. Det innebar at jeg skulle sove på sofaen i det som til daglig var pause- og spiserom for lærerne, noe som tilsa at alt av mine ting, inklusive sengetøy, måtte puttes inn i et skap før alle lærerne stilte på jobb kl. 08.15 hver morgen. Da måtte jeg være ferdig med frokost og morgenkaffe. To av de andre lærerne, gutter på 17 og 18 år, bodde også på skolen, men de hadde fått tildelt egne avlukker eller hybler. Men mitt rom skulle være oppholdsrom også for dem ut over kveldene. Med andre ord: Her var det ikke tilbud om privatliv.

På dette stedet var vi periodisk åtte lærere som skulle ha ansvar for alle elevene, fra 1. klasse til og med framhaldsskolen. Med periodisk mener jeg at to av oss var fjorten dager på – og fjorten dager av. Bare rektor hadde lærerutdanning. Fire hadde fullført framhaldsskolen eller realskolen, mens tre av oss hadde tatt examen artium. Men vi oppdaget ganske snart at vår rektor ikke hadde vært så veldig opptatt av utdanning og eksamensresultater. Det var hobbyene våre som hadde påvirket tilsettingene. Jeg hadde, på listen over interesser, meldt at jeg kunne spille *bridge*, og antakelig var det akkurat det som hadde gitt utslaget for at jeg fikk jobben. I tillegg hadde jeg gitt uttrykk for stor interesse for sang og musikk, noe rektor mente kunne ha betydning for læringsmiljøet.

På den andre skolen fikk jeg et enkeltrom i et privathus som lå to kilometer fra skolehuset. Her var det utedo i fjøset, men jeg ble tilbudt både nattpotte og toalettbøtte. Dermed mestret jeg situasjonen bra, også på vinterstid. Her var

det ikke snakk om skoleskyss. Jeg slo følge med ungene om morgenen, og mange av dem hadde allerede gått en kilometer før de nådde meg. Noen ganger, når høst- og vinterstormene sto på som verst, måtte vi kripe langs veigrøfta for å komme oss til skolehuset, men uansett vær skjedde det aldri at skoledagen ble avlyst. På dette stedet følte jeg meg tryggere, ettersom fjellene var plassert på god avstand. Her var jeg også den eneste læreren uten utdanning, og jeg fikk god veiledning fra mine kollegaer. I tillegg støttet jeg meg til NKS' korrespondansekurs i pedagogisk psykologi, med åtte studieemner og slutteksamen per brev.

Ingen av skolene hadde gymnastikksal, men denne skolen hadde egen idrettsplass hvor vi drev med ulike ballspill og allsidig friidrett i alle gymnastikktimer, høst og vår. På vinterstid handlet det om ski og skøyter. Ble været aldeles ille, var det klasseromsgymnastikk.

Tid for bridge!

Tilbake til den første skolen. Når alle lærerne var samlet, var det nærmest lykkerus i kollegiet. Da kunne vi danne to bridgelag. Da ble skoledagen organisert slik at vi ga oss tid til én bridgeomgang i de korte friminuttene og to omganger i matfriminuttet. De to blindemennene ble satt til å ha inspeksjon fra hvert sitt vindu på personalrommet som lå i tredje etasje i skolebygget. Den ene læreren holdt utkikk mot havet, og ringte med ei kubjelle dersom ungene beveget seg for nær strandkanten. Den andre holdt utkikk mot fjellet og ga bjellesignal dersom som ungene ga seg ut på vågale klatreferder oppi lia. Når bridgeomgangene var avsluttet, ble det ringt inn til timen. Vi passet nokså nøye på tida, slik at ungene fikk den undervisningen de hadde krav på, men noen faglige og pedagogiske diskusjoner var det lite av i friminuttene. Ei heller ved skoledagens slutt, så vidt jeg kan huske.

Tilpasset opplæring – etter beste evne

I den klassen jeg fikk ansvar for, var forhåndsinformasjonen som følger: *To av elevene hadde ikke lært å lese i løpet av de første årene på skolen.* Ut fra denne informasjonen ble jeg anbefalt av min rektor å ikke legge ambisjonsnivået for høyt; jeg måtte ikke føle meg mislykket som lærer dersom

jeg ikke kunne klare å få dem til å knekke leseko- den. Det hadde flere, både erstatningslærere og eksperter, prøvd seg på tidligere. Hvis jeg så at det ikke nyttet, skulle jeg heller finne på andre ting som de kunne ha glede av på skolen: sang og mu- sikk, tegning og fortellinger, praktisk regning og annen praktisk kunnskap. Han så for seg at de, til tross for begrensede lese- og skriveferdigheter, fint kunne få seg en jobb på en butikk eller på stedets fiskebruk etter avsluttet folke- og framhaldsskole.

Jeg måtte medgi utover høsten at også jeg be- gynte å miste troen på å kunne lære dem å lese, til tross for at jeg drev iherdig med en slags tilpasset opplæring.

Dette var lenge før kopimaskinen tid, ja til og med før stensilmaskinen, så alle kopier ble laget med blåpapir. Skulle jeg lage oppgaver til 22 elever, var det skrive det samme fem-seks gan- ger med trelags gjennomslag fra blåpapiret. Sånt tok tid. Jeg jobbet mye med forberedelser utover ettermiddager og kvelder, men jeg manglet nok kunnskap om gode metoder for dem som trengte det mest. Jeg praktiserte på måter jeg selv hadde lært på, men skjønte etter hvert at mine metoder ikke passet for alle. Men jeg fikk likevel lønn for strevet, uansett kvaliteten på jobben. Hver måned kom det en giro i posten på 1016 kr. Selv om lønna var fordelt på ti måneder (vi ble ikke ble lønnet i sommermånedene), var det mye penger for en ungdom. Vi fikk også en annen type lønn, i form av *avspasering*. På den ene skolen hadde det i flere år vært en praksis at man kunne arbeide *inn* skoleå- ret, for så avslutte det tidligere. Dette hadde forel- drene vært med å bestemme. Dermed var det slik at i mørketida og utover svarteste vinteren varte skoledagen en time lenger. I juni kunne vi starte sommerferien to uker tidligere enn naboskolene!

Tanker i ettertid

Det har vært litt vondt å tenke på at svært mange barn i Distrikts-Norge måtte ta til takke med erstatningslærere. I tillegg måtte elevene skifte lærere stort sett hvert eneste år. Det hørte til sjeldenheten at de fikk en lærer som hadde lærer- utdanning. Selv om vi erstatningslærere gjorde så godt vi kunne, var det ikke godt nok for dem det dreide seg om: elevene. Vi manglet kompetanse på så mange områder. Og vi lot ofte egeninteressene

gå foran. Bridgen i friminuttene for eksempel, fremfor å følge med på om ungene hadde det bra.

I dag har de fleste bygdene i Lofoten fått vei- forbindelse. Når jeg i dag kjører gjennom Vest- Lofoten, noe jeg gjør med jevne mellomrom, stopper jeg ofte opp på de stedene jeg var lærer. Jeg parkerer bilen og rusler litt rundt. Jeg tenker tilbake på tiden som erstatningslærer og spør meg selv, slik mitt yngste barnebarn på 14 spør: Gikk det virkelig an, mormor? Var det virkelig sånn på skolene i Lofoten for 50 år siden? Hun går nå på ungdomsskole i Svolvær og har aldri hørt om erstatningslærere. Her er alle lærerne kvalifiserte til å fylle de oppgavene de er satt til å gjøre.

Kvalifiserte lærere til distriktene

Jeg håper den dag ikke kommer tilbake, at yt- terdistriktene i Norge igjen blir prisgitt erstat- ningslærere. Jeg håper den norske stat vil kunne lønne lærerne slik at det blir attraktivt å ta en lærerutdanning. Og, ikke minst, at det utarbeides gode vilkår for å kunne tilby kvalifiserte lærere til Distrikts-Norge. Videre håper jeg på at frem- tidens utdanning fokuserer på mangfold, både av praktisk og teoretisk art. Ikke minst håper jeg at de praktisk-estetiske fagene får betydning i norsk skole. Det var i hovedsak disse som reddet både meg og elevene når jeg møtte på store utfordringer i Vest-Lofoten.

Jeg angrer ikke på valgene mine, verken på året som erstatningslærer, eller valget av utdanning. Jeg fullførte toårig lærerskole i Bergen i 1967, fulgte opp med årshet i musikk ved Bergen lærer- høyskole og startet min yrkeskarriere på Varden skole i Bergen med 30 førsteklasinger. I januar, på nyåret, hadde alle elevene i 1. klasse lært å lese.



Kirsten Margrethe Limstrand er dosent emeritus i pedagogikk ved Nord universitet. Hun har lærerut- danning fra Bergen lærerhøyskole med etterfølgende årskurs i musikk og hovedfag i pedagogikk fra Uni- versitetet i Tromsø. Kirsten Margrethe Limstrand har praksis fra nærmere 25 år i grunnskolen og 25 år i lærerutdanningen.

Digital storyline

– et bidrag til realisering av nye læreplaner

■ AV ELLEN CECILIE ROMSTAD

Gjennom digital storyline kan elevene selv velge digitale verktøy som de bruker til å arbeide med et tema over tid. Slik kan skolen realisere fagfornyelsens intensjoner om elever som utforsker og går i dybden.

Storyline er en tverrfaglig, problemorientert og temabasert metode som med enkle grep kan tilpasses elever og studenter i alle aldre. Her vil jeg vise hvordan en storyline kan gjøres digitalt, og på den måten bidra til at både elever og lærere får utforske fag og tema gjennom digitale aktiviteter.

En slik organisering av opplæringen vil kunne gi elevene både ressurser og tid til å utforske og gå i dybden i fagstoffet, nettopp slik fagfornyelsen legger opp til.

Hvorfor digital storyline?

Elevene skal lære å tenke kritisk og reflektere gjennom engasjement sammen med andre. De skal også utvikle empati og sosiale ferdigheter. I en digital storyline kan vi få med alle fag, men samtidig variere kjerneelementene i fagene og de tre tverrfaglige temaene vi får med fagfornyelsen: demokrati og medborgerskap; bærekraftig utvikling; folkehelse og livsmestring. Styrken ved et slikt opplegg er nettopp at man jobber med det samme temaet over en periode. Elevene vil kunne utforske, lære og oppleve sammen med medelevene i en gruppe. Med denne organiseringsformen ser jeg også gode muligheter for å få til inkludering, ettersom storylinemetoden baserer seg på et sosiokulturelt lærings-syn basert på dialog og samhandling.

Hva er en storyline?

Storyline er en tverrfaglig, problemorientert og temabasert metode som har sitt utspring i fagmiljøet rundt Bell, Harkness og Rendell ved Jordanhill College of Education i Glasgow i Skottland på 60-tallet.

Storyline er en pedagogisk metode som bruker en kreativ tilnærming til å engasjere elevene i målrettet læring gjennom ulike emner. Det sentrale er at den begynner med det eleven allerede vet, og at den gjennom grundige utformede spørsmål og aktiviteter bygger og videreutvikler deres kunnskap og ferdigheter. (Omand, 2018, min oversettelse fra engelsk)

Metoden kom inn i norsk grunnskole ved innføringen av læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). I en storyline har læreren tenkt ut et miljø, og fortellingen (storylinen) blir til et univers elevene og lærer skaper sammen. Underveis og fortløpende skjer det noe som bryter opp fortellingen, og både elever og lærere går inn i roller de velger selv. I en digital storyline må det fortløpende dokumenteres hva og hvordan elevene løser oppgavene, og til slutt kan det bli både en utstilling og en høytidelig framvisning av det elevene har produsert (Midtfeld, 2018).

Hvordan komme i gang

Med storyline som pedagogisk metode og noen få, utvalgte digitale verktøy vil vi kunne motivere elevene til tekstsaking og faglig utvikling. Her vil jeg trekke fram tre mulige apper vi kan bruke. Med GreenScreen kan elevene «reise» fram eller tilbake i tid, med Puppet Pals kan de lage fine animasjonsfilmer, og med BookCreator kan de lage digitale bøker (sammensatte tekster) eller tegneserier. Elevene kunne også ha utviklet eller laget egne opplegg med VR- eller AR-teknologi¹. For å komme i gang eller utvikle seg som tekstskapere

kan man bruke STL+ (Skrive seg til lesing med lydstøtte), men også STL (Skrive seg til læring).

Det er og blir viktig for elevene at de får utforske fag og tema gjennom kreativ og digital aktivitet. Skaperglede, engasjement og utforskertrang blir viktig, og arbeidsformen legger til rette for arbeid med kjerneelementene fra fagfornyelsen samt muligheter til fordypning.

Planlegging

Et storylineprosjekt krever planlegging:

- Lærerne må kjenne elevene godt, tenke over hva, hvordan og hvorfor.
- Klasserommet og elevgruppa må være «trygg» for alle.
- Utstyr og digitale verktøy må være klargjort og tilgjengelig.
- Det må bestemmes hvor mye tid som skal brukes. (Omand anbefaler et halvt semester eller 4–6 uker to ganger i løpet av skoleåret).
- Det må velges et tema og navn på storylinen: «Byen vår», «Bærekraftig utvikling», «Den sunne kafé» eller lignende. Min tenkte historiske storyline handler om Gjellestadskipet.
- Lærerne må sette opp et strukturert planleggingsskjema, der alt som skal gjøres, settes inn. Dette blir arbeidsdokumentet for lærerne (The storyline planning grid).
- Det må utformes nøkkelspørsmål som driver elevene framover. Ved hjelp av disse kan man utfordre og «vekke» elevene ved å få i gang diskusjoner og med dette trening i «critical literacy».

Storylinen «Gjellestadskipet»

Det følgende er et eksempel på hvordan et tenkt historisk storylineprosjekt, «Gjellestadskipet», kan legges opp.

Dagens situasjon – fakta

Ved gravhaugen Jellhaugen utenfor Halden har man tidligere funnet både menneskebein og spor av en liten båt. Et sagn forteller om kong Jell som skal ligge gravlagt i et skip der. I 2018 ble jorden undersøkt med georadar, og man fant rester av fem gamle hus, men også spor av et 20 meter langt skip. Arkeologene vet ikke om skipet har bevart treverket (Niku, 2018).



BookCreator er en app mange elever kjenner godt. Med den kan de lage sammensatte tekster eller tegneserier. De kan snakke inn, tegne selv eller sette inn lyd, video og bilder. Mange elever kommer til å velge denne!

Handlingsforløp for storylinen (avhengig av bosted kan elevene utforske og finne fram til forminner med lokal forankring):

1. Gravhaugen plasseres tidsmessig, med geografisk plassering, utseende på denne og naturen rundt, dyreliv, bosetting og menneskelige relasjoner på denne tiden. Fag: samfunnsfag (samfunnsfag, samfunnskunnskap, geografi, historie), matematikk, KRLE / religion og etikk, kunst og håndverk, men også mat og helse.
2. To familier: Den ene er kongens familie, den andre er en trelles familie? Her er det elevene som velger. Hvordan så de ut, hvordan var klærne, og hvordan levde de?
3. Historie og samfunnskunnskap, men også naturfag. Hva spiste de? Hvordan var det med helse og sykdommer? KRLE. Levevaner tatt fra temaet «folkehelse og livsmestring».
4. Elevene og studentene må velge «roller», og de vil få nøkkelspørsmål underveis i prosjektet. Nøkkelspørsmålene må ses i sammenheng med de tre tverrfaglige temaene, og her kan alle fag trekkes inn.

5. Hvordan bodde de? Her har vi hustufter og nedpløyde gravhauger vi kan utforske og «dikte» videre på. Samfunnsfag.
6. Forandringer gjennom et år. Samfunnsfag, naturfag og matematikk. I naturfag tas temaet bærekraftig utvikling og biologisk mangfold inn. Matematikk: Årstider, dager og måneder.
7. Konflikter og konfliktløsning på denne tiden? Hva gjorde de, og hvordan? Samfunnskunnskap. Samfunnsfag skal ha et særlig ansvar for digitale ferdigheter. De tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling blir viktige her.
8. Gravhaugen plasseres tidsmessig, med geografisk plassering, utseende på denne og naturen rundt, og dyreliv på denne tiden. Elevene skal lære å ta ansvarlige valg, og her kan en gå rett inn i situasjoner og viktige valg for ettertiden. Samfunnsfag med geografi: Lære sammenhengen mellom natur og samfunn, historie og naturfag.
9. Forandringer gjennom et år. Hva spiste de? Hvordan fikk de tak i mat? Naturfag, samfunnsfag med vekt på hvordan årstidene påvirket menneskene.
10. Konflikter og konfliktløsning på denne tiden? Hva gjorde de, og hvordan? I et storylineprosjekt er det viktig å gi elevene/studentene en pause eller det som kalles en «fagsløyfe», der lærer og gruppa kan gå mer i dybden på et «problem» eller tema som dukker opp.

PRAKTISKE FORBEREDELSE:

- Låne klær/lage egne klær i kunst og håndverk.
- Se filmer.
- Reise på ekskursjon til det aktuelle fornminnet.
- Lese bøker.
- Elevene kan også lage animasjonsfilmer og GreenScreen-filmer ut fra skoer der de «designer» miljøet/gravferd/bolig.



Puppet Pals er en app for animasjonsfilm. Den brukes mye i barnehager og skoler. Med denne lager elevene sitt eget digitale dukketeater.

Hvordan elevene jobber

Elevene kan velge ulike digitale presentasjonsformer ved å lage dette som en digital bok eller tegneserie i appen BookCreator, eller som en animasjonsfilm i Puppet Pals. Her vil elevene lære seg mange digitale ferdigheter. Andre aktuelle digitale verktøy kan være: Appen Clips, VR- og AR-teknologi i form av «ferdige» opplegg eller kreative apper, men også Minecraft Education (bygge gravhaug og vikingskip i Minecraft). Elevene kan også bruke programmering og koding, men det er elevene selv som med litt hjelp skal finne egnet teknologi for å få fram handling og relasjoner i sin storyline.

Med en enkel grønn bakgrunn eller skjerm, en iPad og GreenScreen kan elevene «late som» de er satt fram eller tilbake i tid. De kan plutselig være der når det skjer spennende ting på Gjelpestad. Nøkkelspørsmål er en sentral del av metoden, og elevene får utfordringer de må løse:

- Et filmsett for «i dag»: Dette kan være en reportasje om funnet.
- Et filmsett for historien før og etter gravlegging. Her kan det komme fram hva som skjedde før begravelsen, og hvordan selve begravelsen foregikk. («Reporter» er sendt tilbake i tid. Må ha tidsriktige klær, frisyre. Når elevene har tenkt ut handlingen i sin storyline, kan alle lage egne reportasjer).

De nye læreplanene og fagfornyelsen

Det er vesentlig at de tre tverrfaglige temaene og hvert enkelt fags kjerneelementer tas med i prosjektet. Et viktig element blir samarbeidslæring. Dette er nevnt i den generelle delen, og vi lærere oppfordres til å skape et læringsmiljø med rom for samarbeid, dialog og meningsbryting. Lærere og elever tar for seg de tre tverrfaglige temaene, og kan sette opp tre ulike handlingsforløp (storylines) ut fra disse.

Prosjektet legger til rette for tilpasset opplæring, for gjennom å ha en felles oppgave oppmuntrer vi til samarbeid. Hvert enkelt bidrag er viktig, og elevene er avhengige av hverandre for å løse oppgaven. Slik kan vi i skolen utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer nettopp helse, trivsel og læring for alle.

Oppsummering og konklusjon

Med digitale læringsressurser satt inn i en digital storyline kan elevene få trening i å se etter problemstillinger som griper inn i flere fag og temaområder. Kanskje utvikles evnen til å tenke kritisk? Dette kan vi få til ved å legge inn gode nøkkelspørsmål eller utfordringer til elevene – utfordringer de må finne gode og kreative løsninger på.

Med de «nye» fagovergripende kompetansene kan vi også få ideer til hvordan elevene skal arbeide, og de skal lære å lære. Dybdelæring handler om å «utvikle en rikere forståelse av begreper og sammenhenger» (NOU 2015:8).

Elevene må sette seg inn personvern og GDPR, og de må vite hva som er tillatt når de vil legge ut bilder eller informasjon om andre. Skoleforskere etterlyser læringsopplegg der elevene kan «fordype» seg i de nye kjerneelementene, de tre tverrfaglige temaene og lære samarbeidslæring.

Elevene skal ut fra klasserommet og videre til arbeid som venter i framtida. En digital storyline kan være et læringsopplegg som gir elevene våre en «rikere forståelse av begreper og sammenhenger» (NOU 2015:8) og de kompetansene som skal dekkes i forbindelse med fagfornyelse og nye læreplaner.

NOTE

- ¹ VR står for virtual reality, det vil si virtuell virkelighet. AR står for augmented reality, ofte kalt utvidet virkelighet på norsk. Her erstatter man ikke alle synsinntrykk, men legger et lag med digitalt tilleggssinnhold oppå et bilde, gjerne levert direkte fra et kamera.

LITTERATUR

- NOU 2014:7 (2014) Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag. Hentet fra: <<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>>
- MELD. ST. NR. 28 (2015-2016), Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet. Kunnskapsdepartementet.
- MELD. ST. NR. 21 (2016-2017) Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen. Kunnskapsdepartementet.
- MIDTFJELD, E. (2018). Lærer gjennom fantasy-univers. KanDusi. Hentet fra: <<https://www.kandusi.no/laerer-gjennom-fantasy-univers/>>
- OMAND, C. (2018) Storyline – creative learning across the curriculum UCLA, The United Kingdom Literacy Association.

NETTRESSURSER

- Lysark fra artikkelforfatterens KeyNote-foredrag på Læring på digitale flater, konferanse for Digital Kompetanse: <<https://bit.ly/2TzapXj>>
- Her kan elevene lære om navnet Jell og om «kong Jell», og dagens navn Gjellestad av Gjalli eller Gelli: <<https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/hva-skjer/Aktuelt-ord/gjellestadskipet/>>
- Jellestadskipet/Gjellestadskipet ble oppdaget først i 2018, og undersøkt med georadar. Det er ikke gravd ut: <<https://no.wikipedia.org/wiki/Jellestadskipet>>
- Norsk institutt for kulturminneforskning (Niku) har vært ansvarlige for teknologien bak funnet av Gjellestadskipet/digital arkeologi: <<https://niku.no/2018/10/film-om-jelleskipet/>>
- Med denne appen kan elevene lage multimodale bøker/sammensatte tekster og tegneserier med lyd, bilde, video og egen tale: <<https://itunes.apple.com/us/app/book-creator-for-ipad/id442378070?mt=8>>
- En fin app for digitalt dukketeater. Elevene kan sette inn egne bilder, lese inn stemmer og sette til musikk: <<https://itunes.apple.com/us/app/puppet-pals-hd/id342076546?mt=8>>
- En veldig enkel app for å lage spennende reportasjer og filmer med grønn bakgrunn, på den måten kan de være over alt i verden. <<https://itunes.apple.com/us/app/green-screen-by-do-ink/id730091131?mt=8>>
- Her holder Udir oss oppdatert om de nye læreplanene i grunnskolen og de gjennomgående fagene i videregående skole: <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-skjer-nar-i-fornyelsen-av-fagene/>>
- Gode definisjoner av dybdelæring og de nye fagovergripende kompetansene: <<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/dybdelering/>>
- Om Wiki Storyline, storylinemetoden og samskriving, nye arbeidsmåter og andre innganger til skriftlig og muntlig kommunikasjon i fag, her språk: <<http://www.digitalferdighet.no/Organisere-og-samarbeide/wiki-Storyline>>
- En innføring i kjerneelementer og koblinger til kompetansebegrepet og dybdelæring fra Udir: <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-skjer-nar-i-fornyelsen-av-fagene/>>



Ellen Cecilie Romstad er høgskolelektor i IKT og læring ved Høgskolen i Østfold. Hun har arbeidet som koordinator for spesialundervisning i mange år, og har lang erfaring med å bruke digitale verktøy og hjelpemidler. Hun har en egen side på Facebook der hun deler, viser og forteller om gode, pedaapper, ved siden av å formidle noe av alt som skjer på forskningsfronten omkring dette.

Skolelederes ansvar for veiledning av nyutdannede lærere

■ AV BIRGITTE MYDSKE EGNER OG JO HELGE ANSNES SCHEI¹

Nye nasjonale rammer for veiledning av nyutdannede lærere krever at det blir avsatt nok tid til planlegging og gjennomføring, og at veiledningen blir gjennomført etter en strukturert og målrettet plan. Det er skoleleders ansvar å sørge for at dette skjer.

De nye nasjonale rammene for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole kom høsten 2018, og de var et resultat av Rambølls rapport om veiledningsordningen fra 2016, som hadde avslørt at bare seks av ti nyutdannede lærere faktisk får veiledning. Målet med veiledningsordningen er både å sikre bedre undervisning for elevene og forhindre at nye lærere slutter. Årsakene til at nyutdannede lærere slutter, kan være en fraværende ledelse, manglende veiledning og svakheter ved lærerutdanningen (Hollup & Holm, 2015). Skoleledere har betydning for nyutdannede læreres møte med yrkeslivet. Å ikke ta frafall av nyutdannede lærere på alvor betyr sløsing med menneskelige og økonomiske ressurser. Med de nasjonale rammene er intensjonen at alle nyutdannede skal få veiledning, og at det blir en større likhet for de nyutdannede, uavhengig av den enkelte skole eller barnehage, kommune eller fylke. I de nasjonale rammene som nå er kommet, står det at «det er store variasjoner når det gjelder omfang, innhold, hyppighet, struktur og kvalitet på veiledningen som tilbys» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 3). Skoleledere har en helt avgjørende rolle når det gjelder å sikre gode rammer, kvalitet og kontinuitet i veiledningsarbeidet.

Felles rammer for veiledning

De nasjonale rammene stiller tydelige krav til hvordan strukturen på veiledningsordningen skal være. Det kreves for det første at det skal være «avsatt tid til planlegging og gjennomføring hos både veiledere og nyutdannede» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 7). Veiledere og nyutdannede framhever dette som et viktig kriterium for en velfungerende veiledningsordning (Rambøll, 2016). For å ha formaliserte veiledningsordninger må ressurser være på plass fra skoleledelsens side.

For det andre kreves det at veiledning skjer «med en hyppighet og et omfang som bidrar til læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 7). Av de som får veiledning, svarer nesten halvparten at veiledningen skjer annenhver måned eller sjeldnere (Rambøll, 2016, s. 29). Å skape gode relasjoner og sammenheng i veiledningen krever mer jevnlig veiledningssamtaler.

For det tredje krever de nasjonale rammene at veiledningen gjennomføres «etter en strukturert og målrettet plan» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 7). Det er ledelsens oppgave å sørge for at det foreligger en veiledningsplan for den nyansatte. Til sist står det i de nasjonale rammene at veiledningen skal skje både individuelt

og i grupper. Dette fordrer en tydelig struktur fra skoleledelsens side. Det er skoleledere på hver enkelt skole som kan ta valget om riktig bruk og fordeling av ressurser samt bedre tilrettelegging for videreutdanning og veiledning.

Rolleavklaring

En god veiledning av de nyansatte betinger at de strukturene som er nevnt ovenfor, blir lagt og fulgt opp av ledelsen. At skoleledere prioriterer og verdsetter formell veilederkompetanse, vil være et viktig ledd i utvikling av kvalitet i veiledningen. Veiledere med utdanning klarer i større grad å utfordre veisøker i sine valg og å bidra i utviklingen deres som profesjonsutøvere (Rambøll, 2016). En undersøkelse gjort av Sunde og Ulvik (2013) viste at skoleledere framhevet erfaring som den viktigste kvalifikasjonen for veiledere, og med de nasjonale rammene for veiledning har vi forhåpentlig kommet et skritt videre.

En skoleleder bør være bevisst på rollen sin som leder. For at den nyutdannede skal oppleve trygghet i relasjonen til veileder, er det viktig at veilederen er utenfor ledelsen og ikke har noen kontrollfunksjon overfor den nyutdannede (Hobson & Malderez, 2013). Det vil da være lettere for

den nyutdannede å eksponere sine svakheter og mangler, og læreren kan bli mer åpen for å prøve ut noe nytt. Overfor en leder med makt til å ansette eller avsette læreren vil det være rasjonelt for den nyutdannede å holde svakheter unna og fremstå som mer sikker enn man er.

Kontinuitet og behov for veiledernetverk

Dersom veiledningsordningen skal fungere over tid på skolen, er det sentralt at den forankres i hele organisasjonen. Mens skoleledelsen har ansvar for at det foreligger en veiledningsplan, bør utformingen av innholdet i planen skje i samarbeid mellom ledere og veiledere. Denne planen bør ha en teoretisk forankring (Lejonberg & Føium, 2018), og den bør brukes som et arbeidsdokument, som må evalueres underveis.

Veiledning handler også om studenter i praksis. Her kan veiledningsplanene legge til rette for en helhetlig veiledningsplan de skoleårene man har både studenter og nyutdannede (Lejonberg & Føium, 2018, s. 58–62). Gruppeveiledning eller dialogseminarer der både studenter og nyutdannede er deltakere, kan fungere godt. En vanlig bortforklaring fra skoleledere som ikke prioriterer veiledning, er at «i år har vi ingen nyutdannede».

For ikke å miste verdifull kompetanse i organisasjonen (Senge, 2004) og for å opprettholde forankringen kan ressursen brukes til veiledning av studenter, læreres utviklingsarbeid og planlegging eller veiledning av annen profesjonsutvikling på skolen. For å få kontinuitet i veiledningen bør skoleledelsen tenke langsiktig og prioritere ressurser til en veilederkoordinator eller et par veiledere med fast ressurs.

I de nasjonale rammene for veiledning står det at veiledere skal holde seg faglig oppdatert. Man kan selvsagt lese artikler på egenhånd, men kompleksiteten og utfordringene man møter i veiledningen av nyutdannede, egner seg for diskusjon i nettverk. Dette kan være temaer som «den vanskelige samtalen», «etiske utfordringer i veiledning» eller «progresjon i veiledning». Veiledere kan også få faglig oppdatering gjennom nettverk på veiledersamlinger som arrangeres ved universitet eller høyskoler. Veiledningsspesialistene i Akershus fylke er et eksempel på et nettverk initiert av skoleeier, der ti veiledere møtes jevnlig for å drøfte aktuelle temaer og faglige utfordringer. I januar 2019 ble denne ordningen lansert som en nasjonal ordning. «Lærerspesialister i veiledning vil kunne bygge på prinsippene for, og styrke arbeidet med oppfølging av de nasjonale rammene for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Lærerspesialister i veiledning kan lede nettverk for veiledere. I fylker eller kommuner med få veiledere per skole er det viktig at veilederne kan møtes og diskutere sin profesjon som veiledere.

Skoleledere har et ansvar for at veilederne får delta på nettverkssamlinger, og skoleeier bør initiere nettverk for å få kontinuitet og utvikling. I statsbudsjettet for 2019 fikk KrF gjennomslag for at det bevilges 60 millioner kroner til veiledning av nyutdannede i grunnskolen. Dette er i statsbudsjettet presentert som en konsekvens av de nasjonale rammene for veiledningsordningen. Pengene settes inn fra høsten 2019 og er i første omgang øremerkede midler (Jelstad, 2018). Fra skolestart i august skal det også foreligge en skriftlig faglig veileder som skal gi skolene konkrete tips til veiledningsarbeidet. Med nye nasjonale rammer for veiledningsordningen, lærerspesialister i veiledning og bevilgning over statsbudsjettet,

ligger alt til rette for at skoleledere nå bør sette veiledning på agendaen!

NOTE

- 1 Artikkelen ble påbegynt i 2017 i samarbeid med Tone Brun, Maria Elle og Lejla Huseincehajic som en studieoppgave på Utdanningsledelse ved UIO.

LITTERATUR

- HOBSON, A.J., ASHBY, P., MALDEREZ, A., & TOMLINSON, P.D. (2009). Mentoring beginning Teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education* 25, 207–216.
- HOBSON, A.J., & MALDEREZ, A. (2013). Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* 2, 89–108.
- HOLLUP, K., & HOLM, M. (2015). Tre grunner til at lærere slutter. *Bedre Skole*, 4.
- JELSTAD, J. (2018). Feiret veiledningsordning for lærere: – Håper å redusere frafall blant nyutdannede. Hentet 6. februar 2019 fra <<https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2018/desember/feirer-penger-til-veiledning-av-nyutdannede--onsker-ordning-ogsaa-for-barnehagelarere/>>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2018). Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole. Hentet fra <<https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfd4bb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole.pdf>>
- LEJONBERG, E., & FØIUM, M. (2018). *Hva er god veiledning?* Fagbokforlaget.
- RAMBOLL. (2016). *Evaluering av nyutdannede barnehagelærere og lærere: En evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen*. Hentet fra <<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/evaluering-av-veiledningsordningen-sluttrapport.pdf>>
- SENGE, P. (2004). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets bokforlag.
- SUNDE, E., & ULVIK, M. (2013). Skoleledere om nye læreres behov for veiledning. Hentet 23. oktober 2018 fra <<http://utdanningsforskning.no/artikler/skoleledere-om-nye-lareres-behov-for-veiledning/>>
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2019). Hentet fra: <<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larerspesialister/funksjon-som-larerspesialist/veiledning/>>



Birgitte Mydske Egner er lektor og veileder for nyutdannede lærere og studenter på Mailand videregående skole. Hun har siden høsten 2015 fungert som veiledningsspesialist og studerer master i utdanningsledelse ved UIO.



Jo Helge Ansnes Schei er lektor i tysk, fransk og norsk og faglig-pedagogisk leder for fremmedspråk og internasjonalisering ved Rosenvilde videregående skole. Han har siden høsten 2015 fungert som veiledningsspesialist.



Tilbud om veiledning til erfarne lærere

■ AV ELIN B. MARKESTAD

Erfarne lærere opplever en dårlig tilbakemeldingskultur på arbeidsplassen sin, til tross for at det stadig blir lagt mer vekt på samarbeid. Systematisk og engasjert veiledning kan bidra til at lærere som har arbeidet lenge i skolen, kan utvikle seg videre og styrke sitt ønske om å fortsette i jobben.

Det er viktig å bli veiledet på veien enten man er relativt nyutdannet eller har jobbet i mange år som lærer. Veiledning i læreryrket er en «never ending story», og undervisningen kan alltid bli bedre og skal til enhver tid tilpasses den enkeltes situasjon og behov (Smith og Ulvik, 2010).

At de nyutdannede lærerne har et behov for veiledning, er kjent gjennom evalueringen av veilederordningen som ble offentliggjort gjennom Rambøll-rapporten fra november 2016

(Utdanningsdirektoratet). Her kommer det blant annet frem at det er tilfeldig hvem av de nyutdannede lærerne som mottar veiledning, og på hvilken måte denne ordningen gjennomføres. Det som imidlertid er klart, er at de nyutdannede lærerne som mottar veiledning i sin kommune, opplever dette som en god hjelp i overgangen mellom livet som student og rollen som profesjonsutøver.

Hva med de mer erfarne lærerne i skolen? Ingen statlige føringer sikrer profesjonsveiledning

for lærere som har jobbet i mange år, selv om regjeringen løfter frem tanker om et nasjonalt veilederkorps som skal bistå skoler som har dårlige skoleresultater (Regjeringen, 2018). Det er derfor lett å tenke at veiledning for denne gruppen, i likhet med veiledning av nyutdannede, ved den enkelte arbeidsplass blir tilfeldig både med tanke på innhold og hyppighet. Studier viser imidlertid at også erfarne lærere ønsker veiledning (Markestad, 2017), og det finnes flere veiledningsverktøy som kan benyttes av skoleledere og skoleeiere for å veilede hele lærerkollegiet på en arbeidsplass. Skolevandring er ett eksempel på en metode (Skrøvset, 2008). Denne metodikken oppsto opprinnelig i USA og går under tittelen «*Three minute classroom walk-through*» (Downey, Steffy, English, Frase, & Poston jr., 2004). I skolevandring handler det om at skoleleder skal observere den enkelte lærer i en undervisningssituasjon, for så i etterkant å gjennomføre en veiledningssamtale med utgangspunkt i observasjonen (Downey, 2004). Mange skoler i Norge har tatt i bruk metoden de siste årene, men det finnes også andre verktøy, som for eksempel kollegaveiledning og kollegaobservasjon.

Tilfeldig oppfølging

Det er imidlertid opp til skoleledelsen og skoleeiere i den enkelte kommune å avgjøre om veiledning skal være et satsingsområde innenfor virksomhetsplanen. En konsekvens av det kan bli at noen skoler ikke satser på veiledning av erfarne lærere, det vil si dem som har jobbet i skolen om lag 7–10 år eller mer (Eriksen, 2012). Det er lett å gå ut ifra at lærere som har jobbet mange år i skolen, er selvsikre pedagoger som både kan og vet hvordan jobben skal gjøres til enhver tid. Men er det egentlig slik? Hva sier lærerne selv, har de et behov for veiledning, og hva er viktig i veiledningssamtalen for at den skal oppleves som meningsfylt og utviklende for den enkelte?

Ifølge OECDs rapport får norske lærere for liten oppfølging, i form av tilbakemeldinger fra egne mentorer, andre lærere eller eksterne veiledere (Caspersen, 2013). Det stemmer godt overens med det som kommer frem i samtaler undertegnede har hatt med erfarne lærere på ungdomstrinnet. Lærerne sier at de på mange måter føler seg glemt og overlatt til seg selv i det daglige arbeidet,

til tross for at klasserommene har blitt betydelig mer åpne de seinere årene, og at det blir lagt stor vekt på samarbeid. Lærerne opplever at det er lite oppmerksomhet rettet mot å etablere en god og konstruktiv tilbakemeldingskultur blant ansatte (Markestad, 2017).

De erfarne lærerne på ungdomstrinnet opplever imidlertid veiledningssamtalene i for eksempel skolevandring som positive med tanke på nettopp det å bli sett, samt at det lar dem reflektere over egen praksis på en systematisk og tilrettelagt måte (Markestad, 2017). I skolevandringsmetodikken skal veiledningssamtalen mellom rektor og lærer bære preg av dialog, hvor begge parter skal være bidragsytere i samtalen. Det skal imidlertid aldri være tvil om at det er rektor som veileder, og dermed har hovedansvaret for å stille de gode spørsmålene i møte med veisøker (Skrøvset, 2008).

Relasjonens betydning

De fleste som jobber med veiledning, har sannsynligvis en felles oppfatning av at relasjonen mellom veisøker og veileder er av stor betydning, og at gode relasjoner handler om mer enn ord. Å etablere en god relasjon kan være avgjørende for om veiledningen blir en positiv eller negativ opplevelse, først og fremst for den som blir veiledet, men også for den som veileder. De erfarne lærerne jeg har snakket med, beskriver veiledningssamtalen som oppløftende og som en samtale mellom to likeverdige dialogiske parter. I en slik samtale er veileder både nærværende og anerkjennende ved å lytte aktivt til det lærer sier, og læreren opplever å bli lagt til merke og satt pris på som arbeidstaker.

Relasjonskompetansen hos den som veileder i en veiledningssamtale, er uten tvil viktig, uansett om forholdet er symmetrisk eller asymmetrisk. For greier ikke den som veileder, å legge til rette for en god relasjon, minsker sjansene for gode opplevelser og erfaringer hos den som blir veiledet. For å lykkes med å etablere den gode relasjonen må veileder strebe etter å være nærværende og til stede i situasjonen (Aubert og Bakke, 2008). Slik sett kan det tenkes at relasjonen er av større betydning enn symmetrien i veiledningsforholdet. Om det er rektor som er veileder, slik som i skolevandringsmetodikken, eller en likemann, er muligens underordnet. Derimot er det viktig

at veileder har relasjonskompetanse og fremstår som en ivaretagende veileder, ikke en autoritativ leder. I hvilken grad den som veileder, evner å se og være oppmerksom på veisøkeren, i dette tilfelle læreren, er altså avgjørende for opplevelsen (Markestad, 2017).

Carl Rogers (1902–1987) regnes som en av de mest innflytelsesrike vitenskapsmenn innenfor den humanistiske tilnærmingen til psykologi. Noe av det sentrale innenfor hans teori er at utvikling skjer i relasjon til andre. For at endring og vekst skal skje hos en rådsøker, er det terapeutiske klimaet, eller atmosfæren, en både nødvendig og tilstrekkelig betingelse (Rogers, 1957). Atmosfæren består av det Rogers kaller tre grunnleggende forutsetninger: *kongruens*, *ubetinget positiv aktelse* og *empati*. Kongruens forklares med å være seg selv på en ekte og genuin måte; at veileder er åpen og tilstedeværende i forholdet. Et annet ord Rogers bruker for aktelse er *aksept*, noe som innebærer at veileder aksepterer det veisøker har å komme med i samtalen. Å akseptere andre mennesker handler om gode holdninger (Thorne, 2003). Empati handler ifølge Rogers om å forstå veisøkers ståsted. Det vil si at man opplever den andres verden som om den var sin egen, samtidig som man skiller mellom hva som er ditt, og hva som er den andres. Å bli forstått er ifølge Rogers en betingelse for å skape tilhørighet.

Erfarne lærere som har vært med på veiledningssamtaler, peker på muligheten til å sette seg ned i ro og fred sammen med veileder for å drøfte egen praksis. Ingen avbrytelser, ingen innkomne telefoner eller andre som banker på døra eller forstyrrer. I slike møter handler det om den enkelte lærer som i møtet med sin veileder får være i sentrum på en ivaretagende og empatisk måte. Lærerne får en opplevelse av å bli forstått og anerkjent for sitt arbeid og sine valg (Markestad, 2017).

En erfaren lærer forteller om en episode hvor veileder hadde vært inne i klasserommet for å observere, og hvor en av elevene var blitt sint og utagerende på grunn noe som hadde skjedd i friminuttet før det ringte inn til time. Der og da hadde læreren tatt tak i det som skjedde, noe som resulterte i at nesten hele skoletimen gikk med til å løse opp i konflikten. Det faglige innholdet og planen for timen ble satt til side. I veiledningssamtalen

etterpå ønsket læreren innspill på hvordan situasjonen kunne blitt løst på annen måte, og gjennom samtale og refleksjon kunne læreren løfte frem alternative valg og løsninger. I slike eller lignende situasjoner er det godt å kunne reflektere sammen med noen, for alle som jobber eller har jobbet i skolen, vet at ikke alt bestandig går som planlagt, selv om du har lang erfaring.

Systematisk veiledning

Spesielt i vanskelige situasjoner er det godt med støtte fra sidelinja, at en blir sett og hørt enten det er på jobb eller hjemme. Det er god grunn til å tro at erfarne lærere ønsker en større grad av oppmerksomhet rundt arbeidet sitt, og at oppmerksomheten som blir gitt gjennom veiledningssamtaler, har betydning for lærerens pedagogiske utvikling. I tillegg opplever nok mange lærere at det travle livet i skolen kommer i veien for å «se» hverandre i form av konstruktive tilbakemeldinger og refleksjon rundt eget arbeid sammen med andre. Når veiledning settes i system, er det en måte å sikre at den planlegges og blir gjennomført.

Erfarne lærere jeg har snakket med, beskriver en dårlig tilbakemeldingskultur på arbeidsplassen, og det er gjennomgående at flere ønsker en endring (Markestad, 2017). Gjennom systematikk og innlevelse kan veiledning være en god vei å gå. De erfarne lærerne sier at det gjør godt at noen lytter og stiller gode, reflekterende spørsmål. Det styrker lyst til å fortsette i jobben som lærer og bidrar til en kontinuerlig pedagogisk utvikling hos den enkelte, som igjen kan gi arbeidshverdagen større grad av mening.

Ulike utfordringer

På lik linje med de nyutdannede lærerne, trenger altså de mer erfarne lærerne å bli sett, hørt og veiledet. Veiledningen vil imidlertid ha et annet utgangspunkt for de erfarne enn for de nyutdannede. For eksempel vet vi at veiledningen for nyutdannede lærere ofte handler om klasseledelse, hjem-skole-samarbeid, arbeidsmetoder, yrkesetikk og vurdering for læring (Rambøll, 2016). Når det kommer til de mer erfarne lærerne, sier de at det er motiverende å bli sett og vurdert ut fra jobben som blir gjort i klasserommet, og at det er godt å ha tid og rom for å sette egen praksis

«under lupen» (Markestad, 2017). Det betyr at mens de nyutdannede fokuserer på å lære hvordan de skal utøve praksis, er de erfarne lærerne ute etter veiledning som kan gi støtte til allerede eksisterende praksis eller endre praksis.

Nasjonale forskjeller

Det er ulike kulturer og forskjeller både mellom skoler, kommuner, fylker og landsdeler når det kommer til veiledning, og det er antageligvis like mange meninger om viktigheten av å bruke tid og ressurser på dette fagfeltet. For å gi støtte til skoler som prioriterer arbeidet, er det interessant å merke seg at erfarne lærere løfter frem viktigheten av at noen har tid til å se, høre og lytte. Når erfarne lærere sier at de ønsker å bli veiledet, gir de samtidig uttrykk for at læreryrket handler om stadig utvikling, og at man aldri blir fullt utlært. Det bør både skoleledere, politikere og andre som har innflytelse på skolen, ta på alvor. For til syvende og sist handler det ikke bare om egenutvikling for den enkelte lærer, det handler om elevene som sitter i klasserommet hver dag. De som skal møte lærere som gjennom veiledning gis en mulighet til å bli best mulig. Ikke bare som fagpersoner, men også som mennesker i møte med den enkelte elev. Det vil imidlertid være ressurskrevende for en skole å skulle tilby alle lærere veiledning, men på den annen side kan det tenkes at både trivsel og stabilitet vil øke blant de ansatte, og at derfor likevel vil lønne seg. Flere viktige spørsmål bør for øvrig tas opp på ledernivå, som for eksempel hvem som skal veilede lærerne og hvilke kvalifikasjoner som skal kreves av dem som veileder. Når det gjelder veiledning for nyutdannede lærere i skole og barnehage, har kunnskapsdepartementet sagt at veiledningen fortrinnsvis skal utføres av kvalifiserte veiledere som ikke har lederansvar, det vil si av en lærer med videreutdanning i veiledning (Kunnskapsdepartementet, 2018). Det samme bør gjelde for veiledning av de erfarne, altså at veileder har nødvendige fagkunnskaper innenfor veiledningsfaget. I tillegg er det viktig at veiledningen blir satt i system, som blant annet innebærer avsatt tid til planlegging, gjennomføring og evaluering.

Et viktig skritt på veien mot at erfarne lærere skal få tilbud om kvalifisert veiledning, er at kommunene vurderer det å sende lærere på

videreutdanning i veiledning, som like viktig som det å sende lærere på videreutdanning i norsk, engelsk og matematikk.

Som veilederutdanner har jeg ofte hørt fra studenter at det er vanskelig å få arbeidsgiver til å dekke utgiftene til veilederutdanning. Noen betaler studiet selv og tar fri fra jobb uten lønn for å delta på studiesamlinger. Skoler som satser på veiledning av erfarne lærere, vet at det har betydning, og bør kanskje heve sin røst slik at flere arbeidsgivere får øynene opp for at veiledning ikke bare handler om å lære seg en profesjon, men om en livslang profesjonell utvikling som bør implementeres i enhver organisasjon.

LITTERATUR

- AUBERT, A.-M., & BAKKE, I.M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademiske. Downey, C.S. (2004). *The three minute classroom walk-through*. USA: Thousand Oaks.
- ERIKSEN, B. (2012). *Rektors styringsrett*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag.
- JOAKIM CASPERSEN, P.O. (2013). *Kompetanse og praksis blant norske lærere*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2018). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. Oslo: kunnskapsdepartementet.
- MARKESTAD, E.B. (2017). «Skolevandring i et fenomenologisk perspektiv; intervju med erfarne lærere og deres opplevelser med veiledningssamtalen. Trondheim: NTNU.
- RAMBOLL (2016). *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere: en evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- REGJERINGEN (2018). *Veilederkorps* Hentet fra <<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veilederkorps/>>
- ROGERS, C.R. (1957). *Client-centered therapy; its current practice, implications and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- SKRØVSET, S. (2008). *Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse og læring*. Tromsø: Eureka Forlag.
- SMITH, K. & ULVIK, M. (2010). *Veiledning av nye lærere - nasjonale og internasjonale perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- THORNE, B. (2003). *Carl Rogers* (2. utg.). London: SAGE publications. Tveiten, S. (2002). *Veiledning- mer enn ord*. Bergen: Fagbokforlaget.



Elin Birkeland Markestad er ansatt som høgskolelektor ved Høgskolen i Innlandet og jobber ved institutt for samfunnsfag og pedagogikk ved campus Hamar. Markestad har lang og bred erfaring som lærer fra grunnskolen og har jobbet med veiledning i ulike kontekster. Hun har ansvar for veilederutdanninger for lærere som arbeider i barnehage og skole, og forsker innenfor veiledningsfeltet. Elin Birkeland Markestad har nylig gitt ut boken *Veiledningsordning i skole og barnehage* (Gyldendal 2019).

Det viktigste er å lytte

Anne-Lise Sæteren
**Læreren i møte med elever
med stille atferd**

Gyldendal Norsk Forlag AS
106 sider

AV ANNE RITA FEET

LEKTOR

Hver dag, i de aller fleste klasserom, møter vi elever med stille atferd. Likevel finnes det lite forskning og faglitteratur om temaet. Det er bakgrunnen for boken *Læreren i møte med elever med stille atferd* skrevet av Anne-Lise Sæteren. Forfatteren er førsteamanuensis i spesialpedagogikk ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU, og hun beskriver hensikten med boken slik: «[...] i første rekke å gi lærere og andre i skolen som møter elever med stille atferd, tankeredskaper og innspill til hvordan man som voksen på en hensiktsmessig måte kan møte disse elevene» (s. 94). Sæterens bok består av sju kapitler: De tre første er en teoretisk gjennomgang av stille atferd; i kapittel fire, fem og seks følger tre praksishistorier som drøftes i lys av teori. I det siste kapitlet konkluderer forfatteren blant annet med å understreke at det ikke handler om å endre elevenes atferd, men om å se, anerkjenne og utfordre.



De stille elevene

Leserens første møte med boken *Læreren i møte med elever med stille atferd* er et forsidebilde der blåfarger dominerer; tittel og overskrifter har også blå farge og blå sider skiller de sju kapitlene. Og kanskje er nettopp blå stemning et passende bakteppe for en bok om elever med stille atferd? Sæteren beskriver denne typen

atferd slik: «[...] elever som sjelden eller aldri tar initiativ, de som unngår eller ikke vil delta i aktiviteter i klasserommet, de som aldri svarer eller tar ordet i muntlig aktivitet, de som fremstår som engstelige og utilpass i sosiale settinger, de som ser triste ut, og som fremstår som ensomme selv i sosiale situasjoner» (s. 18). Forfatteren understreker at de stille elevene sjelden er et problem for omgivelsene, men kan føre til problemer for eleven selv både på kort og lang sikt. Boken gir stille atferd et ansikt når leserne blir presentert for Sara: Sara som sitter rolig på plassen sin, sjelden ser opp, ikke rekker opp hånden eller deltar i samtaler, som tar hyppige pauser, tvinner håret og stirrer ut i rommet. Gjennom teori, beskrivelser av Saras atferd og drøfting får leserne innsikt i ulike årsaker til denne atferden og konsekvenser av den. Konsekvensene kan for eksempel være at stille atferd hindrer læring og utvikling, faglig og/eller sosialt, og gir dårligere livskvalitet og negativ selvoppfatning, noe som hindrer relasjoner til andre, skriver Sæteren. Hun fremhever også én viktig faktor for å begrense slike konsekvenser: læreren.

Læreren må se alle elevene

Det er lærerens ansvar å utvikle sunne og støttende forhold til sine elever, skriver Anne-Lise Sæteren. Hun peker på dystre resultater fra studier knyttet til forholdet mellom lærere og elever med stille atferd. Studiene viser for det første at lærere har lavere forventninger til elever med stille atferd, for det andre ser det ut til at disse elevene tenderer til å få et avhengighetsforhold til læreren. Undersøkelsene viser også, ifølge forfatteren, at elever med stille atferd opplever at de blir oversett av lærere og oftere har et negativt forhold til sin lærer enn andre elever. Sæteren ønsker med sin bok å gi leseren verktøy for å endre disse forholdene. Teorien forfatteren presenterer om hvordan læreren kan legge til rette

for gode og hensiktsmessige elevmøter, gir leseren nyttig kunnskap. Møtet med Alice, som er læreren til Sara, bidrar til ytterligere innsikt: Sæteren viser oss hvordan Alice møter Sara og de andre elevene i klassen med detaljerte referater fra tre ulike historier: «morgenritualet», «når kan vi begynne å tenke» og «fortellerstolen». På bakgrunn av disse historiene og teoretisk drøfting presenterer hun tre sentrale redskaper lærere kan bruke i møte med elever med stille atferd: caring, langsomhet og balanse mellom utfordring og støtte.

Læreren i møte med elever med stille atferd har et beskjedent format, men et betydningsfullt innhold. I møte med elever med stille atferd er læreren i posisjon til å skape trygghet, stimulere til deltakelse og bidra til at alle elever opplever læring og mestring. Sæteren konkluderer med at det er vanskelig å gi generelle råd om hvordan man bør møte elever med stille atferd. Likevel kommer hun med ett: Det viktigste er å lytte til elevene, anerkjenne og gi dem tid. Så enkelt – og så vanskelig i en krevende lærerhverdag. Denne boken kan gjøre det litt lettere å lykkes.

Spørsmål som kilde til kunnskap

Lars E. F. Johannessen,
Tore Witsø Rafoss og Erik Børve
Rasmussen

Hvordan bruke teori

Nyttige verktøy i kvalitativ analyse

Universitetsforlaget

339 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN

RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

De fleste pedagoger har brukt år av sitt liv til å studere teori. Likevel er teori sjelden et honnørord på personalrom i skolen. Nå er det kommet en bok som

kanskje kan gjøre noe med dette: *Hvordan bruke teori?* av L. E. F. Johannessen, T. W. Rafoss og E. B. Rasmussen.

Som tittelen indikerer, er boka ikke skrevet for lærere. Den er beregnet på studenter og forskere. Likevel kan den etter min oppfatning være til nytte også for vitebegjærlige pedagoger.



Teori som verktøy

Tidlig i første kapittel heter det: «Teori framstår ofte som vanskelig og abstrakt, luftig og svevende. Målet med denne boka er å hente teoriene ned fra skyene og gjøre dem forståelige og nyttige. Du skal lære å tenke på teoriene som *verktøy* [...] du kan bruke for å løse oppgaver.» Videre sier forfatterne at de ønsker å gjøre framstillingen lettfattelig. Det mener jeg de har oppnådd.

For å analysere data

Boka viser hvordan en kan bruke teori som redskap for å analysere kvalitative data. Slike data består av materialet forskere har samlet gjennom for eksempel observasjon, intervjuer eller arkivstudier. Kvalitative data er ifølge forfatterne «nedtegnede erfaringer som beskrives best med ord framfor tall».

Å analysere dreier seg om å stille spørsmål til det datamaterialet som foreligger. Men ikke hvilke spørsmål som helst. Spørsmålene skal være egnet til å få fram kunnskap fra det materialet som foreligger. Boka handler derfor om å finne fram spørsmål for det spesifikke prosjektet forskeren til enhver tid jobber med. For øvrig minner forfatterne leserne om at for forskere vil spørsmålene som stilles, ofte være av større interesse enn svarene de evner å finne fram til.

To nivå av spørsmål

Undersøkelser iverksettes fordi forskeren har et hovedspørsmål hun eller han ønsker å finne ut av. Ofte benevnes dette som *problemstillingen*, men forfatterne av denne boka foretrekker heller betegnelsen *forskningsspørsmål* og argumenterer godt for dette.

Forskningsspørsmålet er overordnet. Det angir forskerens fokus og interesse på en presis måte.

Analysespørsmålene er underordnet. De skal hjelpe forskeren med å besvare det overordnede forskningsspørsmålet. Forfatterne mener at teori kan være til nytte i arbeidet med å finne relevante analysespørsmål.

Ringenes herre

Forfatterne bruker Tolkiens *Ringenes herre* som et av sine eksempler. Dette bokverket kan analyseres fra mange innfallsvinkler. Derfor må det skje en inn-snevring. Følgende nevnes som et mulig forskningsspørsmål: Hvordan framstiller J. R. R. Tolkien sine kvinnelige karakterer?

Her er noen av de analytiske spørsmålene knyttet til studiet av *Ringenes herre*: Hva er det ved de kvinnene som beskrives? Utseende? Væremåte? Ferdigheter? Hva får vi vite mye og lite om? Er kvinnene viktige i fortellingen?

Enkelt om teori og antakelser

Denne boka forklarer teori på en befriende enkel måte: «En teori er et sett med antakelser om et fenomen». Normalt finner man teori ved å lese bøker og vitenskapelige artikler. «Men i *prinsippet* må du ikke lese noen ting.» Derimot understreker forfatterne nødvendigheten av å klargjøre hva en som forsker mener om sentrale elementer i undersøkelsen. «Du må teoretisere», altså redegjøre for dine antakelser om det du vil studere. Teori kan hjelpe forskere med

- å stille spørsmål
- å besvare spørsmål

- å begrunne spørsmål
- å oppdage ting de ikke tidligere har sett

Hvordan lærere kan bruke dette

Som sagt, dette er en bok skrevet for studenter og forskere. Men jeg mener det er mye å hente for lærere her, for eksempel gjennom å lære mer gjennom å utforske sin egen praksis. Hva om for eksempel et team av lærere fant ut at de ville analysere hvordan de benyttet og eventuelt skapte kunnskap mens de snakket sammen om undervisningen? Altså se på samtalen som sitt uskrevene, men likevel rikholdige kvalitative forskningsmateriale. Deres analytiske spørsmål kunne for eksempel være: Den kunnskapen vi benytter, hvor kommer den fra? Hva er det vi direkte og indirekte gir uttrykk for at vi vet? Hva er det vi påstår, men som det kanskje kan stilles spørsmål ved? Hva er det vi utelater fra samtalen? Har vi eksempler på at kunnskap er blitt til i løpet av samtalen?

Det er ikke uvanlig at lærere har sine egne teorier, det vil si antakelser, om hvordan de best kan nå sine mål for faget, klassen eller enkeltelever. Gjennom bruk av analytiske spørsmål, ville slike uformelle teorier og uskreven kunnskap trolig bli tydeligere. Dermed kunne de også lettere diskuteres, utnyttes, forkastes eller revurderes. Faktakunnskap er viktig, men forståelse av praktisk-pedagogiske sammenhenger er ikke mindre viktig. I praktisk lærerarbeid er en i stor grad avhengig av kunnskap om slike sammenhenger.

Kunnskap innenfra

Slik er det med mye selververvet erfaringskunnskap; den anvendes stadig, men uten å være skrevet ned. Kanskje lar den seg ikke engang forme i ord. Mye av den kunnskapen lærere anvender, eksisterer derfor bare i deres hoder, i deres handlinger og i samtaler mellom dem. Mange lærere har kjempet sine små kamper for

at også slik praktisk innsikt skal oppnå anerkjennelse på lik linje med det som forskere får fram, for eksempel gjennom bruk av spørreskjema.

Innenfor sykepleiefaget skrives det om *håndbåren* kunnskap, den kompetansen det er vanskelig å forme i ord. De som skriver om tradisjonelle håndverksfag som for eksempel lafting, bruker gjerne begrepet *handlingsbåren* kunnskap. Kan det i skolen snart være tid for å vurdere et begrep for det vi foreløpig kan kalle *praksisbåren* kunnskap?

Dette er en svært oversiktlig bok, både grafisk og innholdsmessig. Og den er enkel å lese. Den kan være til nytte for alle som skal skrive en masteroppgave. Som antydning ovenfor mener jeg dessuten at mye av boken innhold kan brukes av lærere og ledere som ønsker å utvide sin viten om egen praksis.

Læring – en skapende prosess

T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Petersen, A.-L. Ø. og S. Selander

Dybde//læring
– en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming

Universitetsforlaget
201 sider

AV ANNE RITA FEET

LEKTOR

Tenk deg at NOU 2014:7 møter en scenisk kunstforestilling om livet og døden og et flerfaglig FoU-prosjekt med utspring i Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Vanskelig å se for seg, kanskje,



men det er nettopp møter mellom disse elementene som danner grunnlag for boken *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Forfatterne er Tone Pernille Østern, Thomas Dahl, Alex Strømme, Jesper Aagaard Petersen, Anna-Lena Østern og Staffan Selander, og de henvender seg til lærerstudenter og lærere. Utgangspunkt for boken er et ønske om å undersøke hva «læring» og «dybdelæring» er, sett i lys av det flerfaglige prosjektet *200 milliarder og 1*.

200 milliarder og 1

Tone Pernille Østern, koreograf, lærerutdanner og kunsthøgskolelærer, tok initiativ til og ledet prosjektet *200 milliarder og 1* som ble gjennomført i 2016/17. Det skolefaglige temaet for prosjektet var død, forråtnelse og nytt biologisk liv. Mange aktører var involvert i arbeidet: lærerstudenter, lærere, ungdomsskoleklasser, skuespillere, dansere, musikere, scenearbeidere og forskere fra ulike fagfelt. Forskerne, som også er forfatterne av *Dybde//læring*, beskriver prosjektet slik: «[...] et intra-agerende forsknings- og utviklingsprosjekt der naturfag, religionsfag og kunsthøgskole ble forsøkt kombinert». Prosjektet består også av en samtidsscenekunstforestilling med samme navn, som ble vist skoleungdommene gjennom DKS.

Boken tegner et sammensatt og innholdsrikt bilde av prosjektet. Leserne blir presentert for celledans, disseksjon av en død rotte, strobelys, poetisk dialog, workshop om begravelsesritualer og elevenes refleksjoner. Dette er interessant lesing som også pirrer nysgjerrigheten.

Fra dybdelæring til dybde//læring

«Hva er dybdelæring? Dette spørsmålet tok vi med oss inn i prosjektet *200 milliarder og 1*», skriver forfatterne av boken i innledningskapitlet (s. 15). Deres utgangspunkt er at «dybdelæring» er et problematisk begrep; de ønsker derfor

å utfordre og granske det nærmere. Forfatterne fremhever blant annet to forhold knyttet til begrepet: For det første etterlyser de diskusjon om ordet og uttrykker undring over hvor lett det har fått innpass i Norge, mens det har skapt liten interesse internasjonalt. Deretter savner de synliggjøring av læringsteoriene som ligger bak begrepet. I boken peker forfatterne på at dybdelæring, slik Ludvigsen-utvalget definerte ordet, har forbindelseslinjer til maskinlæring og dessuten bygger på læringsteorier med ensidig fokus på kognitiv læring. Forfatterne nøyer seg ikke med å kritisere, men redefinerer og utvider innholdet i begrepet dybdelæring betraktelig. På grunnlag av ulike teorier beskriver forfatterne læring som en performativ, altså skapende, prosess der alle sider ved mennesket er involvert. Dybdelæring, slik den blir definert i boken, er både kroppslig, relasjonell, skapende og kognitiv læring. Den nye betydningen av ordet visualiseres for leserne ved å tilføye en dobbel skrånning i ordet. «Vi skaper en slags åpning for mulige intra-aksjoner mellom dybden og læringen», forklarer forfatterne (s. 53).

Kunsten å skape læring

Læring er ifølge *Dybde//læring* en mangesidig prosess, og synet på læring får konsekvenser for undervisningen. Slik uttrykker forfatterne det: «[...] formen, den didaktiske designen, på undervisningen [...] har direkte betydning for hva og hvordan elevene har mulighet til å skape læring og hvilke aspekter av et faglig tema de har muligheter til å intra-ager med» (s. 74). Med utgangspunkt i prosjektet *200 milliarder og 1* blir leserne presentert for ideer og metoder som kan gi elever rom for å bruke kropp, følelser og kognitive evner i læringsarbeidet. I tillegg blir vi tilbudt et begrepsapparat som kan bidra til å håndtere denne læringsforståelsen. Blant beskrivelsene finner man eksempler på arbeid med flerfaglighet

og hvordan man kan skape «undringsrom». Leserne blir dessuten presentert for såkalte «åpnende spørsmål», «maker spaces» og «annerledeserfaringer». Dette blir konkretisert i kapitlene som presenterer naturfag, religionsfag og kunstfagenes arbeid i tilknytning til 200 milliarder og 1. Like nyttig som de konkrete eksemplene er teori- og verdigrunnlaget boken bygger på: Forfatterne innprenter leserne at elever lærer med hele seg. Læreren må være en «performativ agent», en som inviterer til handling og skaper vilkår for kommunikasjon og læring – en «å kunnskap» sammen med.

Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming utvider og redefinerer begrepet «dybdelæring». Boken utfordrer også holdninger vi gjerne tar for gitt, og dessuten stiller den spørsmål ved hvilke verdier norsk skole skal tuftes på. Alt dette er god bagasje å ha i møte med innføringen av nytt læreplanverk. Samtidig bidrar *Dybde//læring* til at leseren tenker seg om, både én og to ganger, og kanskje ser nøye på egne undervisningsopplegg. Det gjorde jeg.

Kunnskap utenfra

Terje Ogden
Dette vet vi om: Anvendelse av forskningskunnskap

Gyldendal
80 sider
2018

AV HALLVARD HÅSTEIN

RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Hvilken type kunnskap trenger lærere for at elevene skal ha utbytte av skolen? Dette spørsmålet har Terje Ogden klare oppfatninger om. Svarene har han gitt i



en ny og liten bok i Gyldendals *Dette vet vi om*-serie: *Anvendelse av forskningskunnskap*. Boka er på bare 80 sider, og den er formulert på et lett tilgjengelig språk.

Ambisjonen med boka er klar: «Dette heftet handler om hvorfor og hvordan forskningskunnskap kan være nyttig for praksis i skolen».

Nyttig kunnskap som ikke brukes

Ogden synes å skrive ut ifra en frustrasjon over at lærere i liten grad tar i bruk evidensbasert (= bygger på bevis) forskningskunnskap. Han mener nemlig at pedagogisk forskning har mye kunnskap å tilby skolen. Denne kan være til hjelp på en rekke felt.

Aktuell forskningskunnskap

Ogden redegjør klart for hvilke områder han mener det per dags dato finnes solid forskningsbasert kunnskap. Han mener lærere derfor bør bygge sin praksis på denne. Dette gjelder i særlig grad kunnskap om 1) forebygging, 2) skolens psykososiale miljø, 3) klasseledelse, 4) inkluderende praksis, 5) psykisk helsefremmende arbeid, 6) positiv læringsstøtte, 7) sosial ferdighetsopplæring, 8) sosial og emosjonell læring og 9) pedagogiske strategier og metoder.

Innenfor hvert av disse ni områdene viser forfatteren til nordisk og internasjonal forskning. Derimot gir han ingen vurderinger av i hvilken grad den forskningslitteraturen han henviser til, er egnet som litteratur for praktikere. Det har å gjøre med form, omfang og om den er formulert så praktisk at det er rimelig å anta at lærere kan tenkes å ta den i bruk.

Universell kunnskap for lokale skoler

Heftet inneholder et dobbelt budskap. Det anbefales at skoler skal drive evidensbasert praksis, med andre ord benytte kunnskap det foreligger bevis for at virker etter hensikten.

På den andre siden understreker Ogden at om slik kunnskapsoverføring til skolene skal virke, avhenger det av en rekke lokale forhold både på system-, skole- og individnivå. Med andre ord om den evidensbaserte kunnskapen skal ha effekt, står og faller med stedet og sammenhengen den benyttes i.

I praksis må det innebære at det er opp til lærernes skjønn om og når evidensbasert kunnskap skal tas i bruk. Men slik er det også med all den ikke-evidensbaserte kunnskapen som det både er aktuelt og nødvendig for lærere å anvende. Situasjonen i klassen og på skolen gjør at lærere hele tiden er henvist til å handle ut fra sin egen forståelse og vurdering av hva som er tjenlig. Derfor er det kanskje ikke så stor forskjell på evidensbasert kunnskap og den innsikt og erfaring lærere oppnår gjennom sin praksis?

Utenfra-perspektiv

Noe av det typiske for boka er at den er utenfra-orientert. Det er den på minst to måter. For det første at det kunnskapstilfanget den formidler, er hentet fra institusjoner utenfor skolen. For det andre plasserer forfatteren seg gjennom sin skrivemåte på utsiden av skolen. Derfra forteller han hva dem som har sin gjerning innenfor skolen, bør gjøre for å lykkes bedre med det de vil oppnå.

Et enkelt syn på kunnskap

Ogden verken diskuterer eller refererer til at den oppfatningen han har om betydningen av evidensbasert pedagogisk kunnskap, er omdiskutert i mange fagmiljøer. Det gjelder både i Norge og internasjonalt. På nest siste side i boka heter det: «De viktigste argumentene for bruk av evidensbasert praksis i skolen er at det handler om undervisningsmetoder og praksis som gir gode resultater på kort og lang sikt». Det er sterke ord, for med hvilken sikkerhet kan en vite om elevene vil oppnå ønsket læringsutbytte?

Dette blir ekstra sterkt når forfatteren et sted likevel hevder at det ikke er noen motsetning mellom læreres erfaringsbaserte kunnskap og forskningens evidensbasert kunnskap. Og jeg må spørre: Hvordan kan forfatteren vite at det er slik det forholder seg? Og kan mulighetene for at det likevel finnes motsetninger, eventuelt være en av grunnene til at lærerne nøler med å ta den nevnte forskningskunnskapen i bruk?

Vurdering

Målgruppen for boka er lærere, men jeg tviler på om mange av dem vil finne den anvendelig. Derimot kan jeg tenke meg at skoleledelsen i regioner eller større kommuner kan finne nyttige synspunkter her. Særlig når de skal igangsette større prosjekter eller satsinger som vil omfatte mange skoler. I slike opplegg kan mulighetene for å foreta korreksjoner underveis være begrenset. Dette i motsetning til når lærere vil prøve ut evidensbasert kunnskap i sitt klasserom. Der kan det være lettere å oppdage og endre kursen om virkningen ikke er som forventet.

Fascinasjon for magiske univers

Svein Slettan
Fantastisk litteratur for barn og unge

Fagbokforlaget
261 sider

AV ANNE BERIT NYSTAD
LEKTOR

Fantastiske fortellinger for barn og unge viser bredden av fantasy med dens fabelfortellinger, magiske verdener og innslag av det overnaturlige som oppstår i en normalverden. Sist jeg var i en lokal elektronikkbutikk, så jeg at det var om-møblert for å gi plass til en spillavdeling med myke gaming-stoler der kunder

kunne prøve et fantasy-dataspill. Det virker som om det er en trend i elektronikkbutikker å ha en spillavdeling sentralt plassert. Mange av spillene

er variasjoner av fantasylitteraturens kjente Harry Potter. Det er ikke lenger bare barn som omgås fantasifigurer i sin forestillingsverden, unge spiller videospill og både unge og voksne leser fantastisk litteratur. Samtidig appeller fjernsynsserier som *Game of Thrones* til et voksent publikum. Hva er det ved fantasy som engasjerer ulike generasjoner slik? Hvilken funksjon kan den ha for unge i skolen?

Fortellertradisjonen

Svein Slettan, forsker ved Agder universitet og kjent for *Ungdomslitteratur* som kom i 2015, er redaktør for antologien. I rammefortellingen «Å utvide det mulige» peker han på fantastisk-sjangerens røtter i urgamle fortellertradisjoner. Disse tekstene er avhengige av andre tekster som sagn og mytologi. Fortellingene er formell-litteratur om en helt som reiser på en oppdagelsesreise og kommer forandret hjem igjen. Det er dannelsesromansens grunnmønster: hjem-borte-hjemme. Historiene omhandler eksistensielle spørsmål og etiske dilemmaer. Fantasy-litteraturen behandler utviklingsmessige problem som egner seg for unge som gjennomgår utviklingsprosesser. Den pedagogiske funksjonen til innholdsorientert fantasylitteratur er en innvielse; et overgangsritual som skjer i fantasien og som spiller på de samme følelsene som i det virkelige livet. Barne- og ungdomslitteraturen kan kategoriseres i 1) en rasjonalistisk, pedagogisk tradisjon og 2) en romantisk orientert tradisjon. Den første er opptatt av kunnskap og pedagogikk.



Nyere fantasy-forskning studerer sosialetiske spørsmål som miljøvern og bærekraftig utvikling. Den andre er opptatt av det estetiske ved teksten og meningsmangfoldet i en tekst. Fantasy er svært åpen for fortolkninger. Allerede Freud, psykoanalysens far, studerte skrekk og livsforandring i fantasy for å forstå hva som gjorde mennesker redde. Unge lesere av skrekklitteratur kan kjenne på eksistensielle tema som at døden er en realitet i menneskelivet. Det nynorske språket i Slettans rammefortelling har en drivende flyt, slik at man blir revet med inn i en sekundær verden, et eventyrlig univers godt illustrert av bokens øvrige kapitler. Boken spenner over et vidt felt, fra fabeltradisjonen i barnelyrikk ved Gro Dahle til en samisk ungdomsroman av Máret Ánne Sárá.

Økokritikk

Nina Goga har skrevet kapitlet «Økofantasy» – en analyse av Frida Nilssons *Ishavspirater*. Hun mener at måten vi sanser naturen på, kan være påvirket av hvordan vi leser og skriver om naturen, og har betydning for et bærekraftig samfunn. Fire kapitler i *Fantastiske fortellinger for barn og unge* omhandler økokritikk – forholdet mellom litteratur og miljø. Hvordan forstår vi menneskets forhold til naturen? Ifølge Per Esben Myren-Svelstad, som underviser i norskdidaktikk ved lærerutdanningen på NTNU, er en av denne litteraturens store styrker at den kan bringe usynlige og uforståelige prosesser ned på et nivå der de blir mulige å forstå. For vi frykter ikke naturen på samme måte som tidligere tider, da naturen var fylt av vetter og troll. Vårt moderne samfunns frykt er at naturen skal bli ødelagt (LNU-konferansen 22.03.19). Fantasy gir stemme til en taus natur. Grønnfargen i grafisk design på cover og delark i boken gir da også assosiasjoner til individet i naturen.

Skole og formidling

Boken kan være en inspirasjon i litteraturundervisningen. Fantasysjangeren kan lære barn og unge om etikk og bidra til refleksjon om bærekraftig utvikling i samfunnet. Elever kan lese, samtale og reflektere over menneskets plass i naturen og hva vi alle kan gjøre med økologiske utfordringer – i et tverrfaglig undervisningsopplegg. I psykologifaget kan elever undersøke heltens verdier og holdninger. I geografifaget kan fantasy med sine kart over sekundærverdenen gi kartforståelse og vekke en interesse for å tegne kart, enten det skjer i tegneprogram på PC eller for hånd. Kartets funksjoner er å knytte fantasiverdenen sammen med den virkelige verden og skape troverdighet.

«Hvorfor faller guttene utenfor i skolen?» spør Stoltenberg i NOU-en 2019:3: *Nye sjanser – bedre læring — Kjønnsskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Målgruppen for antologien er lærere og bibliotekarer som når unge, både gutter og jenter. Boken har solide analyser om oppvekstromaner. Fantasihelten, som ofte er en «lav» helt, lik Frodo i *Ringenes herre*, må ofte få hjelp av en mentor for å klare oppdraget sitt. Den pedagogiske funksjonen er å lære unge hvordan det lønner seg å hjelpe andre, et kjent trekk fra Askeladden-tradisjonen. Å kunne forstå seg på andre mennesker og forstå hvorfor hovedpersonene handler som de gjør ut fra rollen de har. *Fantastiske fortellinger for barn og unge* er et eldorado av tekster med høy litterær kvalitet. Å lese fantasylitteratur i undervisningen kan fremme livsmestring – en forløper for de tverrfaglige temaene i læreplanen fra 2020.

Kunnskap i endring

Hege Hermansen Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen

Universitetsforlaget

156 sider

AV KRISTIN HELSTAD

FØRSTEAMAUENSIS VED ILS, UIO

I utdanningspolitikken og blant folk flest har lærerprofesjonens kunnskapsbase vært satt på dagsorden. Læreres profesjonskunnskap har fått økt

oppmerksomhet gjennom nasjonale satsinger på videreutdanning, omlegging av grunnskolelærerutdanningen til mastergrad, økte forventninger om større forskningsbasering av lærerarbeidet og gjennom politiske tiltak som peker mot sammenhenger mellom læreres kunnskap og elevers læringsutbytte. I boka *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen* argumenterer Hege Hermansen for at kunnskapsdimensjonen ved lærerarbeidet er underbelyst.

I boka viser hun at kunnskapsarbeid i stor grad handler om hva lærere gjør med kunnskap som ligger til grunn for det daglige arbeidet. Vi forholder oss til kunnskap gjennom praktiske handlinger som når vi for eksempel leser en bok, samtaler med kolleger eller prøver ut nye undervisningsmetoder. Det kan dreie seg om hvordan lærere tilnærmer seg og omgås profesjonskunnskap, som når de oppsøker og deler kunnskap, utforsker og analyserer kunnskap, og når de videreutvikler og kvalitetssikrer kunnskap. Ikke minst dreier det seg om hvordan lærere ofte må oversette kunnskap fra en kontekst til en annen, der de tar i bruk det forfatteren omtaler som *kunnskapsressurser*, som inkluderer alt fra lærebøker,

læringsstrategier, matematiske formler, regler for syntaks eller modeller for å illustrere fotosyntesen. Kunnskapsarbeid forutsetter at lærere engasjerer seg i undersøkende arbeid, som når de utforsker muligheter og begrensninger som ligger i ulike kunnskapsressurser, og når de foretar analyser av hvordan ulike ressurser og verktøy vil forme læringsarbeidet med elevene.

Boka, som bygger på Hermansens doktoravhandling fra 2015, tar sitt empiriske utgangspunkt i læreres arbeid med formativ vurdering, der forfatteren observerte møter i ulike lærerteam, og der hun intervjuet lærere og skoleledere ved tre ungdomsskoler om deres arbeid med læringsfremmende vurderingspraksiser i fagene. Når kunnskap blir abstrakt, som når lærere får presentert teori om vurdering, må lærere rekontekstualisere kunnskap inn mot egne praksiser og tilpasse, oversette og analysere teori slik at den kan brukes i klasserommet. Forfatteren viser at en slik oversettelse krever betydelig analytisk arbeid før det blir matnyttig.

Boka, som favner 8 kapitler over 150 gjennomarbeidede sider, introduserer teori og forskning om lærerprofesjonen og kunnskapsdimensjonen ved lærerarbeidet, for så å presentere empiriske analyser fra forfatterens egen forskning. Boka tar deretter opp læreres kunnskapsarbeid og kunnskapsressursenes betydning for lærerarbeidet. Boka tematiserer kunnskapsarbeid i lærerteam og i skolebaserte utviklingsprosjekter, og forfatteren viser hvordan ulike samarbeidsformer påvirker kunnskapsarbeidet. Et sentralt argument er at kunnskap brukes til å ansvarliggjøre lærere når de for eksempel må redegjøre for kunnskapsgrunnlaget sitt og begrunne valg som ved karaktersetning. Forfatterens anliggende er dermed å se nærmere på hvordan lærerne jobber med kunnskap som del av det daglige arbeidet, samt i et mer langsiktig utviklingsperspektiv.



Kunnskapsarbeid som mer enn det vi har i hodet

Som forfatteren påpeker, kan kunnskapsbegrepet framstå som både «litt hårete» og altomfattende, der det rommer alt fra fagkunnskap og pedagogikk og ferdigheter i å lede en klasse, til et mangfold av komplekse teorier om læring. I boka viser forfatteren at kunnskap handler om mer enn det vi har «i hodet», det er gjennom det konkrete arbeidet at ulike kunnskapsformer veves sammen, der både praktisk og teoretisk kunnskap (der læreren både er en håndverker og en vitenskapelig fagperson) er sammenkoplet. Konkret viser forfatteren til fem forståelser av kunnskap som i praksis er sammenvevd: 1) kunnskap som hjelper oss med å utføre det daglige arbeidet, 2) kunnskap som kilde for lærernes legitimitet og tillit, 3) kunnskap som et kollektivt ansvarsområde innenfor lærerprofesjonen, 4) kunnskap som grunnlag for felles yrkesidentitet og hva det betyr å være lærer, og 5) kunnskap som styringsverktøy gjennom for eksempel utdanning, læreplaner og nasjonale prøver.

Et profesjonelt ansvarsområde

I boka tematiserer Hege Hermansen kunnskapsarbeid som et profesjonelt ansvarsområde, og hun begrunner nødvendigheten av at lærere får jobbe kreativt med ulike kunnskapsressurser. Hun peker på kunnskapsarbeidets situerte karakter og trekker fram en rekke aspekter ved dette prosessuelle arbeidet. Hermansen argumenterer for å studere hva som kjennetegner læreres praksiser, for dermed å vise kompleksiteten i læreres kunnskapsbase. Basert på egen forskning gir hun eksempler på hvordan lærere som arbeidet med vurdering for læring eksperimenterte, videreutviklet og oversatte kunnskapsressurser til sine egne praksiser. Hvis lærerne opplevde at de nye vurderingsformene påvirket undervisningen i retninger de ikke ønsket,

utviklet lærerne strategier for å ta kontroll over de nye vurderingsformene. Forholdet mellom lærere og ulike kunnskapsressurser, som når lærere arbeider med vurdering for læring, forstås dermed som et gjensidig og dynamisk samspill.

Lærernes daglige arbeid

Kunnskapsarbeid som begrep gir rom for å trekke sammenhenger mellom mer overordnede debatter og det daglige arbeidet som preger hverdagen i norske skoler. Ansvar som ligger i læreres arbeid med kunnskap, og relasjonen mellom kunnskapsarbeid og lærerprofesjonens autonomi, har vært lite tematisert i forskningslitteraturen. I boka viser forfatteren hvordan læreres profesjonskunnskap, ansvar og autonomi både forutsetter og forsterker hverandre. Hermansen viser at profesjonens kunnskapsbase ikke utelukkende defineres gjennom læreplaner og andre politiske tiltak, men også gjennom beslutninger som lærere tar når de planlegger, gjennomfører og evaluerer undervisning. Dette arbeidet, som lærere står i daglig, er også et viktig omdreiningspunkt for kvalitetsutvikling i skolesektoren. I en tid med «fagfornyelser» reiser boka relevante og betimelige spørsmål som hvordan lærere forholder seg til mangfoldet av kunnskapskilder som preger dagens samfunn, og hvem som skal bestemme hva slags kunnskap som skal være sentral for lærerarbeidet. Forfatteren reiser også spørsmål om hva slags kunnskapsressurser lærere bruker, hvordan de jobber med dem, og om lærere selv skal ta definisjonsmakt og i større grad være med å definere hva slags kunnskap som skal ligge til grunn for arbeidet. Samtidig tematiseres det hvordan ny kunnskap kan integreres i læringsarbeidet med elevene, og hvordan kunnskapsutvikling foregår i utdanning og som del av skolebasert utviklingsarbeid.

Fra doktoravhandling til fagbok

Å transformere fagtekster, som å «oversette» tekster fra doktorgradssjangeren til fagbøker for lærere som i dette tilfellet, er en krevende øvelse. Hermansen mestrer denne øvelsen på en utmerket måte. Likevel henger noe av det tunge språket igjen, der vitenskapsspråket noen ganger (men langt fra gjennomgående) kommer litt i veien for en klarere og mer tilgjengelig framstilling. I iveren etter å presentere teori og forskning på feltet, noe forfatteren gjør med solid innsikt, forsvinner dessuten noe av den empiriske fortellingen og forfatterens egen forskning, som i større grad burde vært løftet fram. Boka kunne for eksempel både startet i praksis og endt opp der.

Språkets innebygde sexisme

Helene Uri
Hvem sa hva?
Om kvinner, menn og språk

Gyldendal Norsk Forlag
363 sider

AV KJERSTI DYBVIG
LEKTOR/FORFATTER

«Vi sleper rundt på patriarkatet i form av ord forkledd som nøytrale, og i form av organiseringen av språkbruk, forkledd som nøytralt», skriver språkforsker Helene Uri, og legger til at språket fungerer som en frysebok, der tidligere tiders syn på kjønn blir konservert og holder seg lenge etter best-før-datoen.

«Ord er broer tilbake til fortiden, til et samfunn og en levemåte vi har forlatt», legger hun til, og tar leseren med på en



språk-dissekering, der hun med kirurgisk presisjon parterer språket, nærmest ord for ord. Ord som *sidemann*, *førstemann til mølla*, *ordensmann*, *varamann*, *opphavsmann* og å *manne seg opp*, for å nevne noen få. Dette er ord som ikke må legges under mikroskopet for at en skal se deres maskuline metaforer og tidligere tiders mannlige dominans.

Fagfornyelsen og språkbruk

Helene Uris bok kom omtrent parallelt med diskusjonen rundt fagfornyelsen i grunnskolen og ble dermed ekstra aktuell både for lærere og lærerstudenter (bevisstløs språkbruk finnes i alle generasjoner). For kan fagene fornyes uten at språkbruken fornyes? Og her snakker en ikke bare om ordenes konnotasjoner, men også deres innebygde sexisme.

Når kvinnes rolle i historien, i litteraturen, i naturvitenskapen og i samfunnslivet generelt endelig ser ut til å få sin rettmessige plass i undervisningen, kan en ikke lenger snakke om *seierherrene* eller *foregangsmennene*. Språkets innebygde maskuline referanser avslører en patriarkalsk virkelighetsoppfatning der kvinner har spilt en underordnet eller helt ubetydelig rolle.

Biologisk og grammatisk kjønn

Forestillinger om biologisk kjønn skifter også ofte over på grammatisk kjønn. I forskningen på hvilket kjønn bestemte substantiv har fått i ulike språk, og hvilke konnotasjoner som ligger til grunn for kjønnsbestemmelsen, viser Uri blant annet til ordet nøkkel. På tysk er dette et hankjønnsord, *der Schlüssel*, og assosieres med *hard*, *noe man stikker inn*. På spansk er imidlertid nøkkel et hunkjønnsord, *la llave*, og spansktalende assosiasjoner går da i retning av *liten*, *skinnende* og *vakker*.

Når vi får lånnord fra engelsk, et språk som ikke har kjønn på substantiv, blir ca. 15 prosent gitt intetkjønn på norsk, mens resten blir hankjønn. Dette gjelder både

kjønnsnøytrale ord som *ipad*, *printer* og *foundation*, men også ord som refererer til kvinner, som for eksempel *bitch*. I grammatikken er det dermed hankjønnsordene som vinner.

Ulik språkbruk

Hvem sier hva viser til mange interessante undersøkelser av kvinners og menns språkbruk, men understreker også at språk i større grad er knyttet til klasse og kultur, enn til kjønn. Uri bekrefter dette gjennom en rekke eksempler på hvilke føringer, forventninger og fordommer som er knyttet til jenters og gutters språk, både i familien, blant venner og på skolen. Ulike sosiale og geografiske forhold preger derfor språket menn og kvinner bruker, men Uris konklusjon er at kvinners «språkrom» er større enn menns, samtidig som menns «språkverden» dominerer ordbøkene. Spørsmålet hennes blir derfor om menn og kvinner kan bruke de samme ordene. Eller den samme syntaksen? Og for å svare på det bruker Uri anekdoter og personlige fortellinger som sammen med vitenskapelige undersøkelser viser at det kan være vanskelig.

Samtidig er det slik at tema som tradisjonelt formidles av menn, som for eksempel sport og krim, har høyere status enn kultur og helse, tema som tradisjonelt formidles av kvinner. Men Uri tror ikke at det er de tradisjonelt maskuline temaene i seg selv som gir dem høyest verdi, men rett og slett at det tradisjonelt har vært menn som har formidlet dem.

Ordbøkens makt

En tenker at ordbøker er nøytrale, og at de kommenterer et språk upartisk og systematisk. Men ordbøker er et resultat av valg, og flere undersøkelser har ifølge Uri påvist en sterk kjønnsasymmetri.

Det er en etablert oppfatning at mannens språk er normen, mens kvinners språk er avviket. Det kvinnelige må alltid

spesifiseres: fotball v.s. *kvinnefotball*, litteratur v.s. *kvinnelitteratur*, yrkesaktiv v.s. *yrkeskvinne* (Språkrådets ordbok: «kvinne som har lønnet arbeid, tjener til livets opphold»), men en finner selvsagt ikke ordet yrkesmann i noen ordbøker.

Tendensen er at maskuline betegnelser ofte oppfattes som kjønnsnøytrale. Ordene løve og løvinne ser symmetrisk og tilforlatelig ut, skriver Uri, men understreker at det er det absolutt ikke. «*Hannløve* går det fint an å si, det gir ingen dobbeltmarkering, mens *hunløvinne* ikke går.» *Hunløvinne* gir en dobbeltmarkering, slik at vi må si *hunnløve*. Og i et nettsøk på «*farmers and their wives*» fikk hun mange treff, men på «*farmers and their husbands*» ble det «kjønnsnøytrale» *farmer* ofte spesifisert som *female farmer* eller *woman farmer*. Og selv om flere språk (bl.a. spansk og tysk) bruker hankjønnsbetegnelser når grupper av menn og kvinner skal beskrives, viser det seg at forsøkspersoner bare nevner menn når de blir spurt om å nevne sin favorittkuespiller eller sportsutøver. Spør en derimot om både deres *kvinnelige* og *mannlige* favoritter, tar de med representanter fra begge kjønn. De «kjønnsnøytrale» hankjønnsbenevnelsene assosieres altså først og fremst med menn.

«Språket beveger seg like langsomt som en snegle», skal en åtti år gammel tysk kvinne ha sagt, og hun har gått rettens vei for å endre på dette. Hun kjenner seg ikke hjemme i de såkalte generiske maskuline benevnelsene. Og det er heller ingen grunn til at vi eller elevene våre skal gjøre det. Så la oss derfor nå, i forbindelse med fagfornyelsen, gjøre en felles innsats for å fjerne alle antikvariske maskuline metaforer i språkbruken vår.



Kurs og konferanser i regi av Utdanningsforbundet

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



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 lisen. 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.



3. oktober
Barn utsatt for seksuelle overgrep og vold

Sted: Hotel Admiral, Bergen
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 fortellelse av traumatiserende barndomsopplevelser? Hvordan vi kan motvirke hemmeligholdelse? Hvordan møte krenkede barn og deres foresatte?



16. oktober
Fagfornyelsen – konsekvenser for matematikkundervisningen

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Mona Røsseland

Dybdelærning 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.



18. okt og 23. okt
Å skape kontakt i krevende situasjoner

Sted: Oslo (18. okt) og Bergen (23. okt)
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Åge Boman Homleid

Forskning viser at non-verbale signaler utgjør over 65% av kommunikasjonen i mellommenneskelige møter. Kunnskap om non-verbal kommunikasjon setter deg i stand til å tolke andre bedre samtidig som du blir mer klar over hvordan du selv presenterer og kommuniserer.



15. november
Seksuelle overgrep mot barn

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Siri Søfteland

Mange overgrepssatt 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.



21. november
God klasseledelse – fra teori til praksis

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Kristin Aase og Bente Vetland

Trygg relasjon, god kommunikasjon og evnen til å se eleven innenfra sier forskningen gir effektiv læring. På dette kurset får du praktiske verktøy som hjelper deg med dette. Du blir bedre kjent med deg selv som lærer, og skaper da trygge lærer-elev relasjoner og blir en bedre relasjonell klasseleder.



25. nov
Peacepainting – kunst for fred og livsmestring

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Catrine Gangstø

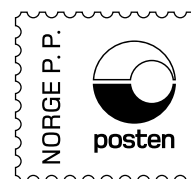
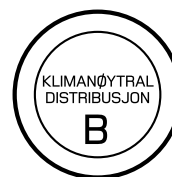
Peacepainting er et godt verktøy for å arbeide med menneskerettigheter, likeverd og integrering i barnehage og skole. Målgruppe er lærere og barnehagelærere med interesse for å bruke estetiske fag som verktøy for integrering og klasse miljøbygging.



2. desember
Læreren i møte med barn og unge med stille atferd

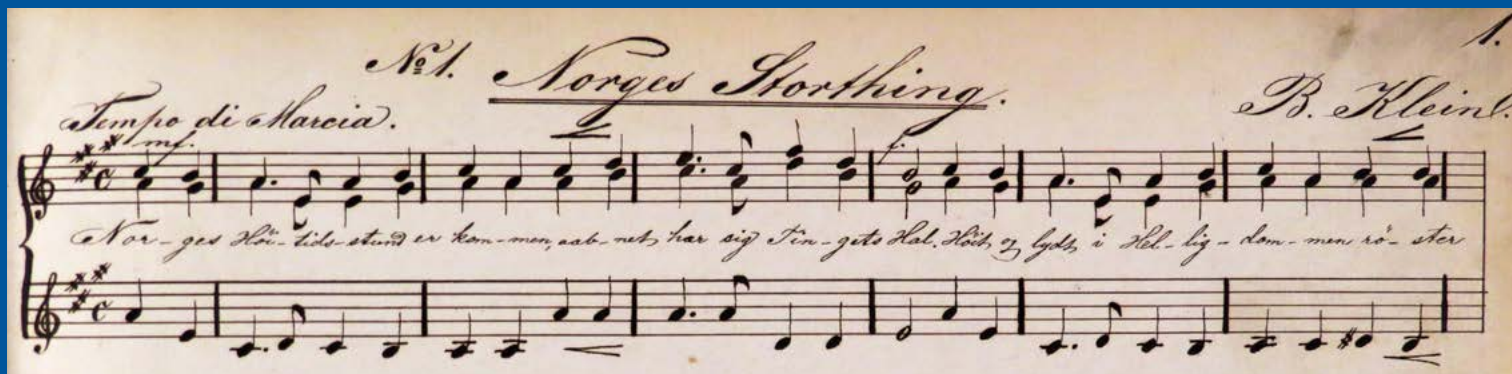
Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Anne-Lise Sæteren

Kurset har som mål å gi barnehagelærere, grunnskolelærere, lærere i videregående opplæring og andre som møter barn og unge med ulike atferdsuttrykk ytterligere kunnskap og forståelse for det stille atferdsuttrykket.



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

Returadresse:
BEDRE SKOLE
Postboks 9191 Grønland
N-0134 OSLO



En bekjent kom til Knut Ståle Hauge og sa: «Denne har tilhørt oldefaren min, vær så god». Utenpå sto det A.N. 1873 i gullskrift. Han hadde vært seminarist på Hamar seminarium. Hele boka var håndtegnet og håndskrevet – en kjærlighetserklæring til sangskatten vår.

Sanger av mange slag

Sang og allsang har vært en viktig aktivitet i skolen. Myriader av sangbøker har vært utgitt. I Haugesamlingen finnes over 40 forskjellige. C. Kaurin var sanglærer på Krigsskolen. Ha ga ut *Salmer og sanger for den norske hær* i 1917. Kristne foreninger, avholdsforeninger og fagforeninger hadde (og har) sine egne sangbøker. Allsangentonte på hvert eneste møte.

I *Socialisternes Sangbok* klang nr. 6 ofte:

Sjå brør, kor det dagar,
det ljossnar i aust!

I *NS Sangbok* fra 1941 forfattet Reidarson følgende linjer:

Fram for Quisling, heil og sæll!
Fram, ja fram, fram for ham.
Fram for Norge, heil og sæll.

Sangboka *Det Frie Norge Synger* ble utgitt i Stockholm. Tekstene brakte lingselen etter moderlandet frem hos de norske polititroppene.

Mest kjente av alle skolesangbøker er vel Mads Berg sin. Den kom i 1914. Så fulgte utgave på utgave. Langt over en million eksemplarer av de forskjellige utgavene har vært solgt. Legger vi dem etter hverandre, kommer vi nesten til Oslo fra Hamar!



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. Foto: Knut Ståle Hauge