

BEDRE SKOLE

Nr. 3 - 2019 Tidsskrift for lærere og skoleledere



TEMA: DYBDELÆRING ■ NASJONALE PRØVER ■ UBEHAG SOM RESSURS ■ LESEOPPLÆRING ■ KROPPSLIG LÆRING ■ LÆRINGSMILJØPROSJEKTET
■ KOLLEGIAL LÆRING ■ MATEMATIKK FOR MINORITETSSPRÅKLIGE ■ ASSISTENTER ■ ENGELSK PÅ YRKESFAG ■ MIGRASJONSNARRATIVER

Mot ukjente dyp

Dybdelæring er et krav det er lett å slutte seg til, og begrepet virker umiddelbart lett å forstå. Det dreier seg om at elever får bedre tid til å gå, ja, i dybden – at de utvikler et mer mangefasettert forhold til det de lærer, at flere fag trekkes inn og belyser temaet fra flere sider, og at det de lærer kan brukes i nye og ukjente sammenhenger.

Man kan selvfølgelig diskutere om dette er nytt eller ikke, men det er neppe det viktigste. Hvis det virker, så kan det vel være nytt eller gammelt, det spiller ingen rolle. Et viktigere spørsmål er hvordan få dette til. Svein-Erik Andreassen minner i sin artikkel i dette nummeret om at dybdelæring er noe som skjer i eleven, og at læreren aldri kan være sikker på at dybdelæring faktisk finner sted. Lærerens forsøk på å skape dyp læring hos elevene kan for den saks skyld resultere i overflatelæring. Andreassen spør også om det er mulig å drive dybdelæring uten at elevene brenner for det de skal lære og at det de lærer gir dem mening. Eller kan vi se for oss meningsløs og kjedelig dybdelæring?

En lettvinnt løsning ville vært å snakke om *dybdeundervisning* i stedet for *dybdelæring*. Da ville man som lærer lettere kunne krysse av for vel utført oppdrag. Men det er jo ikke dyp undervisning som er målet – det er dyp læring.

Thomas Dahl og Tone Pernille Østern har en annen innfallsvinkel når de i sin artikkel hevder at dybdelæringsbegrepet, slik det blir definert, er for snevert. Dagens dybde-læringsbegrep har sitt utgangspunkt i et kognitivt syn på læring, å tilegne seg allerede eksisterende kunnskap ved hjelp av hjernen. Men læring kan også sees som noe som skjer med kropp og følelser og i relasjon til andre mennesker og ulike materialer. Dette skjer ikke bare i estetiske fag, men i høy grad også i fag man definerer som teoritunge. Dybdelæring bør, om noe sted, være der man tar i bruk et slikt utvidet læringsbegrep.

Dybdelæring er fagfornyelsens fremste buzzord. Vi kan vel slå fast at innholdet ennå ikke har festet seg, og at vi ennå ikke vet hvor viktig dette kommer til å bli i skolen. Dybdelæring kan fortsatt bli brukt til å gi elevenes opplæring større grad av mening og relevans. Men dybdelæring kan også ende opp som en flopp – et begrep vi smiler litt oppgitt av om noen år, som nok et eksempel på gamle ideer i ny innpakning. Men det vet vi ikke ennå, fasiten er ikke klar.

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.: 911 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.

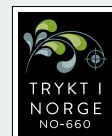
Bedre Skole er medlem av Fagpressen og redigeres etter Redaktørplakatens og Vær Varsom-plakatens regler for god presseskikk. Den som likevel føler seg urettmessig rammet, oppfordres til å ta kontakt med redaktøren. Pressens Faglige Utvalg, PFU, behandler klager mot pressen.

Layout: Melkeveien Designkontor

Trykk: Ålgård Offset AS

ISSN 0802-183X

Fotomontasje forside: Adobe Stock og Melkeveien Designkontor



Innhold

4 Forgrunn

TEMA: Dybdelæring

- 8 **Fagfornyelsens begrepsbruk**
Svein-Erik Andreassen
- 14 **Læring uten kropp – fagfornyelsens kognitivistiske slagside**
Thomas Dahl og Tone Pernille Østern
- 20 **Dybdelæring i rufsete farvann**
Tore Brøyn
- 23 **Dybdelæring og formativ vurdering i norskfaget**
Anne Berit Nystad og Elisabeth Mortensen Wiik
- 27 **Vurdering som bidrag til dybdelæring**
Lise Vikan Sandvik
- 32 **Skolers bruk av resultater på nasjonale prøver**
Astrid Roe og Ann Elisabeth Gunnulfson
- 38 **TIMSS 2015: Undervisningskvalitet og elevenes læring**
Ole Kristian Bergem
- 43 **Ubehag – en ressurs for kritisk og inkluderende undervisning**
Åse Røthing
- 50 **På sporet – et eksempel på tidlig intensiv opplæring i lesing**
Oddny Judith Solheim, Kjersti Lundetræ og Per Henning Uppstad
- 56 **Kva kroppslig læring egentleg er**
Øyvind Førland Standal
- 61 **Læringsmiljøprosjektet – et tiltak for å etablere et trygt og godt skolemiljø**
Janne Støen
- 66 **Kollegial læring – lettere sagt enn gjort.**
Margrethe Amalie Tresselt
- 72 **Matematikk for minoritetsspråklige voksne elever i grunnskole**
Lorena Bunquin Strømgren
- 78 **Bruk av assistenter i spesialundervisning**
Karoline Knudsen
- 82 **Jentene bruker engelsk til å snakke om fag – guttene bruker engelsk til alt mulig**
Shilan Ahmadian, Lisbeth M. Brevik og Pia Sundqvist
- 88 **Migrasjonsnarrativer som vindu og speil**
Liv Eide, Anje Müller Gjesdal og Camilla Erichsen Skalle
- 93 **Bokomtaler**

14

Dybdelæring må innbefatte hele kroppen, det holder ikke å lære med hodet.

32

Resultatene fra de nasjonale prøvene bør utnyttes bedre.

43

Ikke flykt fra ubehaget, det kan bli til en ressurs i arbeidet!

72

Minoritetsspråklige voksne mislykkes i matematikk fordi de mangler norskkunnskaper.

De kjeder seg

70 prosent av ungdommene sier de kjeder seg på skolen, ifølge den nasjonale Ungdata-rapporten for 2019.

Dagens unge er godt fornøyd med foreldrene sine, de trives med vennene sine, de synes de har det bra i lokalmiljøet. De er til og med godt fornøyd med skolene sine – men de kjeder seg der, i alle fall 70 prosent av dem.

– Det at så mange som 70 prosent sier de kjeder seg på skolen, er nok et signal om at mange ikke opplever skolen som særlig relevant for livene deres, sier forsker Anders Bakken, som er leder av Ungdatasenteret ved NOVA, Oslo Met.

Flere skulker, særlig på ungdomstrinnet. Samtidig viser rapporten at ungdom fra ressurssterke familier finner seg bedre til rette på skolen enn elever fra mindre ressurssterke familier. Men andelen elever som sier de kjeder seg, vokser, og andelen som bruker mye tid på lekser og annet skolearbeid, har gått markert ned siden 2015. I tillegg fortsetter bruddet med «skikkelighetstrenden», sier Bakken: – Det er en økning i ungdomskriminalitet, cannabisbruk og vold, samt i selvrapporterte psykiske plager. Framtidsoptimismen synker.

Ungdom i Nord-Norge kommer generelt litt dårligere ut i rapporten, mens unge i regionene Vestland og Innland ser ut til å komme litt bedre ut når det gjelder skulking og stoff- og alkoholbruk. Hvorfor? Her trengs mer forskning, ifølge Bakken.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Tips mot stress

Lærere kan hjelpe elever med å takle stress og prestasjonsangst.

Professor Edvin Bru ved Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger er en av redaktørene bak boken *Stress og mestring i skolen*, der lærere får råd om hvordan hjelpe stressede elever.

– I et læringsklima verdsettes innsats høyt, sier Bru. – Å gjøre feil anses som en nødvendig del av læringen. I et prestasjonsklima er det fokus på prestasjoner, og feil blir sett på som manglende kompetanse. Et prestasjonsklima gir derfor en større risiko for at elever frykter nederlag og opplever stress.

Å gi elevene en forutsigbar skolehverdag kan virke sterkt stressdempende, og Bru oppfordrer lærerne til å hjelpe elevene med å lage planer for læringsarbeidet. Bru og de øvrige forskerne har kommet fram til ti tiltak:



Illustrasjon: © Adobe Stock



- 1 Stimuler elevene til å ha fokus på innsats, forståelse og utvikling av egen kompetanse.
- 2 Demp sammenligninger av prestasjoner mellom elever. Hjelp eleven til å se sin egen framgang og utvikling.
- 3 Legg til rette for et læringsmiljø der også det å gjøre feil oppfattes som en kilde til læring.
- 4 Gi elevene rom for å gjøre egne valg i skolearbeidet.
- 5 Sett konkrete og realistiske mål sammen med eleven.
- 6 Skap et forutsigbart læringsmiljø.
- 7 Gi elevene god oversikt over tidsfrister for innleveringer og tidspunkt for vurderingssituasjoner.
- 8 Legg til rette for et miljø der elevene vet at konstruktiv støtte og hjelp er tilgjengelig både fra lærere og medelever.
- 9 Gi elevene tro på egne ressurser gjennom tilpassede oppgaver. Det gjelder også leksene.
- 10 Vær bevisst på at du bygger en relasjon til hver enkelt elev som ikke er betinget av elevens prestasjoner. Eleven trenger at du verdsetter ham/henne som person, ikke bare for prestasjonene som oppnås.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Unge funksjonshemmede og kroppsøving

Hvordan få unge funksjonshemmede med i fysisk aktivitet? Hva kan gjøres for at de skal føle seg inkludert? NIH-forsker har disputert på temaet.

Terese Wilhelmsen ved Norges idrettshøgskole (NIH) har i sin doktorgradsavhandling tatt for seg kroppsøvingfaget i grunnskolen, og i den forbindelse intervjuet hun 15 barn med nedsatt funksjonsevne, samt foreldrene deres. I tillegg lot hun 64 barn og 72 foreldre besvare et spørreskjema.

– Barna må oppleve at de får delta aktivt, at de mestrer det de gjør, og at aktivitetene passer til deres interesser og behov, sier Wilhelmsen. – Hvis man lager ulike opplegg for unge med ulikt funksjonsnivå, kan noen bli utelukket fra det sosiale fellesskapet også utenfor kroppsøvingstimene. Man skaper skiller mellom barna fordi de mister felles erfaringer, og det sosiale spillet blir vanskeligere.

Wilhelmsen presiserer at det er viktig å unngå sammenligninger av prestasjoner og ferdigheter. Det gjelder å få til kroppsøvingstimer der unge med helt ulike forutsetninger og interesser opplever seg inkludert både sosialt og pedagogisk.

Kroppsøvingfaget blir ofte glemt i kommunikasjonen med foreldrene, og især når kontaktlæreren ikke er kroppsøvingslærer. Wilhelmsen mener imidlertid at mange foreldre ønsker seg mer dialog rundt nettopp kroppsøvingfaget, og når kommunikasjonen på det punktet mangler, opplever også foreldrene at barna deres blir mindre inkludert.

ANNONSE

VI TRENGER FLERE FOSTERHJEM

Frelsesarmeen ønsker å rekruttere nye familier til oppdrag.

Vi ønsker familier som

- er glad i barn og har stor motivasjon for oppgaven.
- kan tilby stabilitet, rammer og forutsigbarhet.
- kan ta imot veiledning.

Vi tilbyr våre fosterhjem

- PRIDE-kurs og kompetanseheving.
- tett oppfølging og 24 timers tilgjengelighet.
- fellesskap med andre fosterhjem.
- frikjøp etter avtale.

Se finn.no for mer informasjon.

Kontakt oss:

fosterhjem@frelsesarmeen.no
www.frelsesarmeen.no/fosterhjem



*Frelsesarmeens
barne- og familievern*



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Opptak til høyere utdanning

Regelverket for opptak til høyere utdanning skal evalueres, og rapporten er planlagt framlagt våren 2020, ifølge forsknings- og høyere utdanningsminister Iselin Nybø (Venstre).

I dag avgjør karaktergjennomsnittet fra videregående skole ved opptak, og man kan få tilleggspoeng for alder, kjønn, annen utdanning, osv. Nybø sier departementet vil vite hvilken effekt kvote- og tilleggspoengordningene har, og om opptakssystemet generelt bidrar til å rekruttere studenter på en mest mulig hensiktsmessig måte.

Det er Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) som skal skrive og levere rapporten.

Nei til fleksibel skolestart

Nei til fleksibel skolestart, men ja til dagens ordning inkludert bedre overgangsordninger og mer tid til lek, sier NHH-professor Katrine V. Løken.

Professor Katrine V. Løken ved Norges Handelshøyskole (NHH) er medlem av Stoltenberg-utvalget som tidligere i år leverte en utredning om kjønnsforskjeller i skoleprestasjonene. Blant forslag til tiltak for å motvirke kjønnsforskjeller var fleksibel skolestart, der alle barn begynner med et førskoleår før de fortsetter i første klasse. Dette forslaget sier Løken nei til.

Hun mener fleksibel skolestart strider mot prinsippet om tilpasset opplæring, og hun sier: – Det er ikke elevene som skal tilpasse seg skolen, det er skolen som skal tilpasse seg elevene.

Flertallet i utvalget støtter fleksibel skolestart, men Løken sier: – Vi bør heller

endre innholdet i dagens barnehage og skole. Forskning viser at mer fysisk aktivitet og pauser spredd utover dagen er viktig for de små, og spesielt viktig for de små guttene. Noe mer læring i førskolen/barnehagen og noe mer lek i første klasse kan også gjøre overgangene enklere.

Hun frykter også at fleksibel skolestart vil medføre økte sosiale forskjeller: – Det kan medføre at skolevinnere med ressurssterke foreldre blir enda flinkere, mens de svakere faller enda lenger bak.

Og hun tillegger: – Forskning viser at elever lærer mer i heterogene grupper. Dette gjelder spesielt de yngre som lærer av eldre elever. Det er altså ikke kun negativt å være yngre i en gruppe.

Vil ha nye digitale praksiser

Skal elevenes digitale erfaringer kunne brukes med hell i undervisningen, kreves nye praksiser som forener elevers og læreres ståsteder.

Når lærere forsøker å ta elevenes data-hverdag med blogging, chatting, gaming og lignende inn i undervisningen for å gjøre den mer relevant, skjærer det seg ofte. Utfordringene oppstår når lærerne forsøker å bruke elevenes erfaringer i en annen kontekst enn det de unge er vant til, mener Astrid Camilla Wiig ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN) som har tatt doktorgrad på dette temaet.

Gjennom et skoleår filmet Wiig fire lærere og 50 niendeklassinger. Elevenes digitale erfaringer utenfor skolen ble forsøkt brukt som ressurs i læringen. Men, som Wiig blant annet konkluderer: – Elevenes interessedrevne praksiser passer i liten grad inn i det meste av skolens læreplaner.

Elever publiserer for eksempel elevforsøk i en naturfagtime via blogger. Skal de blogge som i hverdagslivet, litt kjapt og upresist? Skal de dele, stjele og «like» andres blogger? Skal de utforme bloggene etter eget hode, eller skal de følge visse faglige normer med vitenskapelige hypoteser, formuler, og så videre? Altså, spør Wiig, skal de dele bloggen på «lik-som» eller på «skolsk»?

Wiigs forskning viser at elevenes erfaringer kommer best til sin rett i

forbindelse med prosjektarbeid og fagdager. Samarbeid på tvers av fag over lengre tid, med resultater i form av digitale produkter som krever at elevene tar i bruk hverdagserfaringer, diskuterer, oversetter og legger sine egne meninger inn i fagene, ser ut til å fungere best. Det er nødvendig, mener hun, å skape nye praksiser der hverdagserfaringer sammen med akademiske kunnskaper kan utnyttes bedre som ressurser for læring i undervisningen.



Det periodiske system 150 år

Grunnstoffenes plass i det som er kjent som det periodiske system, ble uttenkt av kjemiprofessoren Dmitrij Mendelejev i St. Petersburg for 150 år siden.

Det skjedde altså i 1869, mens Dmitrij Mendelejev (1834-1907) angivelig satt ved frokostbordet i leiligheten sin. Han hadde strevd med problemet i lang tid, men noe mytisk uttrykt skal løsningen ha kommet til ham nesten som en åpenbaring. Trass i sitatet «I en drøm så jeg en tabell der alle grunnstoffene fant sin nødvendige plass» (fra Aftenposten Historie nr. 7 i år), er det likevel mer sannsynlig at Mendelejev var mer hardtarbeidende enn drømmende.

Det periodiske system er blitt kraftig utvidet etter Mendelejevs tid. Dets vitenskapelige betydning er selvsagt uomtvistet, og artikkelforfatteren i Aftenposten Historie sammenligner det med Darwins evolusjonsteori og Einsteins $E=mc^2$.

DANMARK:

Nasjonale tester er for unøyaktige

Nasjonale tester måler på feil måte og har mer usikre resultater enn man hittil har trodd. Dette viser en ny undersøkelse av de to danske professorene Jeppe Brundsgaard og Svend Kreiner.

Hvis en lærer for eksempel får vite at en elev skårer 50 på en test, så kan eleven i realiteten ligge på hva som helst mellom 16 og 84, hevder Jeppe Brundsgaard ved Aarhus Universitet. Han mener dette er et så stort spenn at testene i realiteten blir helt meningsløse. Usikkerheten i resultatene henger sammen med at man stiller for få spørsmål innenfor hvert område som man vil teste.

De to professorene har kun undersøkt testene i lesing for 8. klasse. Men ifølge Jeppe Brundsgaard er det gode grunner til å tro at alle de nasjonale testene vil være beheftet med de samme feilene.

Rapporten der undersøkelsen blir presentert, kan du finne her: <https://backend.folkeskolen.dk/~2/8/ebog-nationaletestsmaalegenskaber.pdf>

ANNONSE



ALLE KAN LÆRE Å LESE!

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

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

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

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

Logos

Logometrica™

Fagfornyelsens begrepsbruk

■ AV SVEIN-ERIK ANDREASSEN

Kompetansemålene innenfor fagfornyelsen blir beskrevet sammen med begreper som «grunnleggende ferdigheter», «tverrfaglige tema» og «kjerneelementer». Men når begrepene har uklart innhold og derfor er vanskelige å skille fra hverandre, kan forsøket på å oppnå presisjon lett føre til at man heller mister oversikten.

I Bedre Skole nr. 3/2018 presenterte jeg noen didaktiske råd til Utdanningsdirektoratet om framstilling av kompetansemål (Andreassen, 2018). I denne artikkelen vil jeg presentere tolv didaktiske spørsmål til direktoratet, om samme tema. Artikkelen kommenterer høringsrunde nr. 2 av LK20, som ble publisert 18. mars 2019.

Grunnleggende ferdigheter – mål eller middel?

Det er fremdeles uavklart hva som er forholdet mellom kompetansemål og grunnleggende ferdigheter. Utdanningsdirektoratet (2017a) skriver:

Disse ferdighetene er en del av kompetansen i fag og nødvendige redskaper for læring og utvikling. De er samtidig en forutsetning for at elevene skal kunne vise sin kompetanse. [...] De grunnleggende ferdighetene skal integreres i kompetansemålene i læreplanene for fag på fagenes premisser, der hvor det er relevant.

Her signaliseres det 1) at de grunnleggende

ferdighetene er bakt inn i (noen) kompetansemål, og ikke er sidestilt med kompetansemål, og 2) at de grunnleggende ferdighetene er noen av elevenes verktøy for å vise sin kompetanse. Dette innebærer at de grunnleggende ferdighetene er underordnet kompetansemål ved at de enten er en del av mål eller er middel for å vise måloppnåelse.

Spørsmål 1: Har Utdanningsdirektoratet definert for skoler og lærere hva grunnleggende ferdigheter skal være i skolenes arbeid (mål, middel eller begge deler), på en slik måte at det forklarer mer enn forvirrer?

Spørsmål 2: Dersom de grunnleggende ferdighetene er en del av kompetansemålene (bakt inn) – hvorfor markeres det ikke da i de aktuelle kompetansemålene hvilke grunnleggende ferdigheter som er integrert – hvorfor skal lærere og elever måtte lete etter og identifisere grunnleggende ferdigheter dersom læreplanforfatterne allerede vet hvor de er?



læreplaner for fag

grunnleggende ferdigheter
kjerneelementer kompetansebegrepet
læreplaner dybdelæring
tverrfaglige tema kjerneelement
fagfornyelse fag
kompetansemål vurdering
tverrfaglig/flerfaglig
overordnet del

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Utdanningsdirektoratet (2017a) skriver videre:

Rammeverk for grunnleggende ferdigheter er et grunnlagsdokument for læreplangrupper.

og

Rammeverket skal brukes som verktøy og referanse for å utvikle og revidere læreplaner for fag.

Dette synes å være formulert mer som en instruks til læreplanforfatterne enn en oppgave til skolene og lærerne. Hvorfor inngår da grunnleggende ferdigheter som et element i læreplanen? Et svar på dette spørsmålet kommer når Utdanningsdirektoratet (2018a) skriver: «Lærere i alle fag skal støtte elevene i arbeidet med grunnleggende ferdigheter».

Spørsmål 3: Er det i tilstrekkelig grad forklart hva hensikten med støtten er, altså at elevene har bruk for de grunnleggende ferdighetene for å vise sin kompetanse, ikke at de grunnleggende

ferdighetene er mål i seg selv? Altså at de grunnleggende ferdighetene er middel, ikke mål. Eller definerer Utdanningsdirektoratet de grunnleggende ferdighetene som mål i seg selv også?

Alle kompetansemålene består av ferdigheter (Andreassen, 2018), men ikke alle kompetansemålene består av grunnleggende ferdigheter. Først to eksempler på kompetansemål som består av grunnleggende ferdigheter: Kompetansemål i matematikk etter 10. trinn, i LK20, høringsrunde nr. 2 (Utdanningsdirektoratet, 2019a):

- tolke og kritisk vurdere statistiske framstillinger fra media og lokalsamfunnet

Til tross for at verbet *å lese* ikke er anvendt, forutsetter kompetansemålet at eleven leser statistiske framstillinger. For å vise kompetanse i matematikk innenfor dette kompetansemålet behøver dermed eleven ferdigheter i lesing på et relativt komplekst nivå. Den grunnleggende ferdigheten lesing er dermed bakt inn i kompetansemålet som

en forutsetning. Et annet eksempel der den grunnleggende ferdigheten å kunne regne er integrert i faget kunst og håndverk, er fra et kompetansemål etter 4. trinn, i LK20, høringsrunde nr. 2 (Utdanningsdirektoratet, 2019a):

- tegne form og dybde ved bruk av virkemidler som overlapping og forminskning

Verbet å *regne* er ikke formulert i kompetansemålet, men forminskning av form og dybde forutsetter regning. For å vise kompetanse i kunst og håndverk innenfor dette kompetansemålet behøver dermed eleven ferdigheter i regning.

Så to eksempler på kompetansemål som *ikke* består av grunnleggende ferdigheter: Et eksempel fra KRLE etter 10: trinn, i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2019c):

- vise respekt for menneskers tros- og livssynsoppfatninger, ritualer, hellige gjenstander og steder

En elev kan vise kompetanse i dette kompetansemålet uten å ta i bruk noen av de fem grunnleggende ferdighetene. Imidlertid må eleven beherske ferdigheten å «vise respekt». Det samme gjelder følgende kompetansemål i kroppsøving etter 4. trinn, LK20, høringsrunde nr. 2 (Utdanningsdirektoratet, 2019a):

- øve på trygg og sporlaus ferdsel i naturen

Dette målet kan også nås uten ferdigheter i de fem – skriving, lesing, muntlig, digitalt og regning, men ikke uten ferdighetene å «øve» og «ferdes». I de to kompetansemålene over kan de grunnleggende ferdighetene integreres lokalt, men det interessante didaktiske spørsmålet er ikke hva man *kan*, men hva man *bør* (Andreassen, 2016, s. 240–242).

Spørsmål 4: Er det klarlagt tilstrekkelig hvilke kompetansemål som forutsetter grunnleggende ferdigheter, og hvilke kompetansemål som ikke forutsetter grunnleggende ferdigheter? I den forbindelse viser jeg til råd i Andreassen (2018) om å markere i hvert kompetansemål hvilken type

ferdighet som inngår: kognitive, psykomotoriske og affektive ferdigheter.

Tverrfaglige temaer – et mål i seg selv?

I L97 var temaarbeid som lokal tverrfaglig organisering av innhold og prosjektarbeid som arbeidsform, obligatorisk. Begge disse læreplanelementene forsvant med LK06. Tverrfaglighet er tilbake i LK20. Nå mer nasjonalt organisert gjennom tre temaer, men ikke obligatorisk som i L97. Utdanningsdirektoratet (2018b) skriver:

Kunnskapsgrunnlaget for å finne løsninger på problemer innenfor temaene finnes i mange fag, og temaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag. Målene for hva elevene skal lære innenfor temaene, uttrykkes i kompetansemål for fag der det er relevant.

Dette kan tolkes som at de tverrfaglige temaene ikke er mål i seg selv, men en tverrfaglig organisering av kompetansemål.

Vi tar utgangspunkt i noen eksempler på utdrag fra tverrfaglige temaer i LK20, høringsrunde nr. 2. Følgende eksempel på formulering er hentet fra samfunnsfag, temaet *demokrati og medborgarskap*:

I samfunnsfag skal elevane tenkje kritisk, ta ulike perspektiv, handtere meiningsbryting og vise aktivt medborgarskap. (Utdanningsdirektoratet, 2019a)

Hva skiller dette fra å være et kompetansemål? Formuleringen kunne like gjerne vært: «tenkje kritisk, ta ulike perspektiv, handtere meiningsbryting og vise aktivt medborgarskap». Dette ligner noe som like gjerne kunne ha vært et kompetansemål i faget.

Et annet eksempel på formulering er også hentet fra samfunnsfag, men fra temaet *bærekraftig utvikling*:

I samfunnsfag skal elevane reflektere over og drøfte dilemma og spenningsforhold knytte til dei ulike dimensjonane ved berekraftig utvikling og sjå at handlingar både på individ- og samfunnsnivå har betyding (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Formuleringen kunne like gjerne vært: «reflektere over og drøfte dilemma og spenningsforhold knytte til dei ulike dimensjonane ved berekraftig utvikling og sjå at handlingar både på individ- og samfunnsnivå har betydning».

Det kan spørres tilsvarende som i eksemplet over: Hva skiller dette fra å være et kompetansemål i samfunnsfag?

Et tredje eksempel på formulering er hentet fra matematikk, temaet Livsmestring og folkehelse:

Gjennom faget skal elevane få forståing for matematiske representasjonar og modellar. (Utdanningsdirektoratet, 2019a)

Formuleringen kunne like gjerne vært: «forstå matematiske representasjonar og modellar». Formuleringen ligner på noe som kunne ha vært et kompetansemål i matematikk.

Spørsmål 5: Hva er det som gjør at disse tre formuleringene blir deler av et tverrfaglig tema – og ikke heller utgjør to kompetansemål i samfunnsfag og ett i matematikk? Er det klargjort tilstrekkelig hva som er forholdet mellom tverrfaglige temaer og kompetansemål i fag, og hvordan dette kan anvendes didaktisk for å fremme kompetanse?

Hva er forskjellen på kompetansemål og kjerneelementer?

Utdanningsdirektoratet (2017b) skriver:

Med kjerneelementer mener vi både det viktigste innholdet, og det elevene må lære for å kunne mestre og bruke faget.

Spørsmål 6: Kjerneelementene er altså viktigere enn kompetansemålene? Hvorfor skal da elevene vurderes etter kompetansemålene og ikke etter kjerneelementene? I og med at elevene *må* lære kjerneelementene for å mestre og bruke faget, er det vel logisk at elevene tar fatt på kjerneelementene før de konsentrerer seg om kompetansemålene?

Et av kjerneelementene i samfunnsfag er *Udring og utforskning*. Herunder skriver Utdanningsdirektoratet (2019b):

Elevane skal kunne undre seg over, reflektere omkring og vurdere korleis kunnskap om samfunnet blir til. Elevane skal få vere nysgjerrige og aktivt kunnskapssøkjande og -skapande saman med andre både i og utanfor klasserommet. I tillegg skal elevane kunne innhente og bruke informasjon frå ulike typar kjelder for å kaste lys over forhold i samfunnet og eige liv og vurdere om kjeldene er pålitelege og relevante.

Kunne ikke dette ha vært formulert som kompetansemål slik:

- undre seg over, reflektere omkring og vurdere korleis kunnskap om samfunnet blir til
- vere nysgjerrige og aktivt kunnskapssøkjande og -skapande saman med andre både i og utanfor klasserommet
- innhente og bruke informasjon frå ulike typar kjelder for å kaste lys over forhold i samfunnet og eige liv og vurdere om kjeldene er pålitelege og relevante

Spørsmål 7: Hva er det som gjør dette kjerneelementet til et kjerneelement og ikke tre kompetansemål? Og motsatt: Hva er det som gjør at følgende kompetansemål i samfunnsfag etter 7. trinn ikke er et kjerneelement:

- forstå kva respekt, toleranse, likeverd og likestilling har å seie i et demokrati, og drøfte korleis ein kan inkludere fleire og motarbeide rasisme og diskriminering (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

I matematikk er et kjerneelement *Utforskning og problemløysing*. Herunder skriver Utdanningsdirektoratet, 2019b) bl.a.:

Problemløysing i matematikk handlar om at elevane utviklar ein løysingsmetode på eit problem dei ikkje kjenner frå før. Det handlar òg om å analysere og forme om kjende og ukjende problem, løyse dei og vurdere om løysingane er gyldige.

Kunne ikke dette ha vært formulert som kompetansemål slik:

- utvikle ein løysingsmetode på eit problem ein ikkje kjenner frå før
- analysere og forme om kjende og ukjende problem, løyse dei og vurdere om løysingane er gyldige

Spørsmål 8: Hva er det som gjør dette kjerneelementet til et kjerneelement og ikke to kompetansemål? Og motsatt: Hva er det som gjør at følgende kompetansemål i matematikk etter 6. trinn ikke er et kjerneelement: «formulere og løyse problem frå sin eigen kvardag knytte til desimaltal, brøk og prosent og forklare egne tenkjemåtar» (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Er forholdet mellom kjerneelement og kompetansemål tilstrekkelig klarlagt for didaktisk bruk?

Verbene i LK20

Utdanningsdirektoratet (2018b, s. 17) har i tråd med råd fra Andreassen (2018) laget en verbliste der verb som anvendes (ferdighetsdimensjon) i kompetansemålene er beskrevet. Imidlertid skilles det ikke mellom kognitive, psykomotoriske og affektive ferdigheter, og det er underkommunisert at læreplanen domineres av kognitive ferdigheter. Selv om de ulike verbene forklares, gis det ikke beskrivelser av hva som er nyansene mellom dem. To eksempler:

Å *drøfte* er å belyse en sak ved å trekke fram forskjellige sider av den, og argumentere både for og imot. Drøftingen kan avsluttes med en konklusjon. Å drøfte kan vi gjøre selvstendig og i dialog med andre. Ordskifte mellom flere om et saksforhold kan bety det samme som å diskutere.

Å *reflektere* er å undersøke og tenke gjennom ulike sider ved egne eller andres handlinger, holdninger og ideer. Vi kan også reflektere over et saksforhold, praktiske aktiviteter eller egen læring. Refleksjon innebærer å prøve ut egne tanker og holdninger for å utvikle bedre innsikt og forståelse.

Spørsmål 9: Er dette tilstrekkelige forklaringer når lærere og elever skal skille verbene (ferdighetene) fra hverandre i arbeid med læring og vurdering av kompetanse? Bør ikke skolenes aktører også få

presisert hva det er man *ikke* gjør når man eksempelvis *reflekterer*, som man gjør når man *drøfter*, og motsatt. Og hva man *ikke* gjør når man *tolker*, som man gjør når man *beskriver*, og motsatt osv.? Altså presiseringer av nyanser mellom verbene.

Kompetansemål er en kompleks og ambisiøs type læringsmål. Kompetansemål i LK06 og LK20 gir rom for elevsentrert pedagogikk, men man kan spørre seg om Utdanningsdirektoratet i presiseringer av verb har tatt didaktiske konsekvenser av å bruke en så ambisiøs type læringsmål.

En refleksjon om dybdelæring

For at vi skal forstå hva Utdanningsdirektoratet definerer som dybdelæring, bør det også opplyses hva dybdelæring *ikke* er, mer enn å beskrive motpolen overflatelæring. Utdanningsdirektoratet (2019b) skriver:

Dybdelæring er å lære noe så godt at du forstår sammenhenger og kan bruke det du har lært i nye situasjoner. Dybdelæring er altså mer enn faglig fordypning.

Jeg konstaterer: Det er her behov for å definere hva faglig fordypning er, og å presisere forskjeller og eventuelt likheter mellom faglig fordypning og dybdelæring.

Utdanningsdirektoratet (2019b) skriver videre:

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.

Spørsmål 10: Hva skiller dette fra «vanlig» læring? Hva er forskjellen på vanlig læring og dybdelæring? Forskjellen beskrives kanskje her i ordet «varig», men hvordan skal lærere evaluere om læringen er varig?

Spørsmål 11: Er det noen som noen gang har dybdelært om noe de ikke brenner for? Er det mulig å dybdelære om noe en synes er kjedelig og heller ikke opplever nytte med? Jeg skjønner at det er

mulig å *lære* om noe en opplever som kjedelig og unyttig, men er det mulig å *dybdelære* om det?

Om svaret på spørsmål 11 er ja, behøver vi eksempler på det. Om svaret er nei, vil dybdelæring forutsette stor grad av innholdsdifferensiering som treffer den enkeltes interesser, eller treffer den enkeltes opplevelse av nytte. Kompetansemålene i høringsrunden ser ut til å kunne ivareta dette, i og med at kunnskapsdimensjonen er like åpen eller enda mer åpen i høringsrunde til LK20 enn i LK06.

I Andreassen (2018) presiseres at tilpasset opplæring ikke er noe skolen eller læreren gjør, men noe eleven opplever. På samme måte kan det presiseres: Dybdelæring er noe eleven eventuelt *oppnår*, som læreren kan *legge til rette for*. Lærerens tilrettelegging for dybdelæring betyr imidlertid ikke nødvendigvis at eleven oppnår dybdelæring. Lærerens arbeid med å legge til rette for dybdelæring kan føre til dybdelæring hos eleven, men kan også føre til overflatelæring eller vanlig læring.

Spørsmål 12: Dersom svaret på spørsmål 11 er nei: Er det tilstrekkelig presisert for lærere og elever at dybdelæring forutsetter at eleven opplever at det som skal læres, enten er interessant eller nyttig? Om svaret på 11 er ja: Er det gitt gode nok eksempler på hvordan dybdelæring kan oppnås når eleven ikke opplever det som skal læres, som interessant eller nyttig?

Konklusjon

De tolv spørsmålene er en invitasjon til didaktiske avklaringer, samtidig er de en indikasjon på at læreplanen behøver opprydding og økonomisering i begrepsbruken. Jeg gjør en tredelt konklusjon:

1. Formuleringer i grunnleggende ferdigheter, kjerneelementer og tverrfaglige temaer ligner på formuleringer i kompetansemål i så stor grad at det er uklart hvorfor det ene er det ene og det andre det andre.
2. Det at kompetansemålene har mange ulike verb, signaliserer en ambisjon om å nyanse og skille mellom ulike ferdigheter. En forutsetning er da nettopp å skille mellom og nyanse. Dette kan forbedres med å skille

mellom kognitive, psykomotoriske og affektive ferdigheter, samt i større grad å presisere nyanser i verbenes betydning.

3. Begrepet dybdelæring er i for liten grad definert slik at det kan anvendes som et didaktisk skille til «vanlig» læring.

LITTERATUR

ANDREASSEN, S-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* (Doktorgradsavhandling, UiT Norges arktiske universitet). Tromsø: UiT Norges arktiske universitet. <<https://munin.uit.no/handle/10037/967>>

ANDREASSEN, S-E. (2018). Fornyet læreplan: Noen didaktiske råd til Utdanningsdirektoratet. *Bedre skole*, nr. 3, s. 66–71. (Nettversjon: <<https://utdanningsforskning.no/artikler/fornyet-lareplan-noen-didaktiske-rad-til-utdanningsdirektoratet/>>)

UTDANNINGSDIREKTORATET (2019a). *Gi svar på høringen om nye læreplaner* (LK20, 2. høringsrunde). Sist endret 18. mars 2019. <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/horing-nye-lareplaner/>>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2019b). *Dybdelæring*. Sist endret 13. mars 2019. <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2019c). *Finn læreplan* (LK06). Hentet 2. april 2019. <<https://sokeresultat.udir.no/finn-lareplan.html#?k=Kripps%C3%B8ving&start=1>>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2018a). *Overordnet del av læreplanverket. 2.3 Grunnleggende ferdigheter*. Sist endret 22. oktober 2018. <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2018b). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S. Til bruk for læreplangrupper som er oppnevnt av Utdanningsdirektoratet eller Sametinget*. Fastsett av Kunnskapsdepartementet i samråd med Sametinget 26. juni 2018, revidert 10. oktober 2018. <<https://www.udir.no/contentassets/d17329d700824c6386d1a1b41acb61c5/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd-ny-11.10.2018-004.pdf>>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2018b). *Overordnet del av læreplanverket. 2.5 Tverrfaglige temaer*. Sist endret 22. oktober 2018. <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/>>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2017a). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Sist endret 15. november 2017. <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2017b). *Kjerneelementer – fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo*. Sist endret 15. september 2017. <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/>>



Svein-Erik Andreassen er dosent, ph.d., ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT Norges arktiske universitetet. Hans primære forskningsinteresse er analyse av læreplaner for og i grunnskole, videregående skole og fagskole. Han forsker også på studenters samarbeid med praksislærere om aksjonslæringsprosjekter i lærerutdanningen.

Læring uten kropp

Fagfornyelsens kognitivistiske slagside

■ AV THOMAS DAHL OG TONE PERNILLE ØSTERN

Fagfornyelsen legger til grunn et snevert dybdelæringsbegrep, først og fremst basert på kognitiv læringsteori. Men all læring, og ikke minst dybdelæring, er noe langt mer enn innhenting og bearbeiding av informasjon.

Hva er fagfornyelsen? Ser man hva som har nedfelt seg i planverket og hva man snakker om i skolen, er svaret dybdelæring. Dybdelæring er løftet fram både i den overordnede delen i læreplanverket og skal omtales i alle læreplaner. I retningslinjene for utforming av læreplaner heter det at de «skal legge til rette for varierte undervisningsformer og vurderingsformer som fremmer dybdelæring» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 2). Det sentrale med fagfornyelsen er altså å få til dybdelæring. Men hva er så dybdelæring?

Definisjonen i læreplanverket er gitt i den overordnede delen. Der heter det at «skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 12).

Men hva er egentlig nytt i dette? Er ikke det å sørge for at elevene «utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag» noe skolen alltid har gjort? Og har ikke elevene lært før hvordan de skal bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger? Og ikke minst: Hva er dybden i dette? Med fagfornyelsen ønsker man å endre læringsprosessen i skolene, og det skal skje med dybdelæring. Selv

med en slik sentral rolle i endring av skolen er det altså ikke tydeliggjort i retningslinjene og heller ikke i læreplanverket hva dybdelæring er, annet enn gjennom noe som ikke sier noe nytt. Heller ikke i forarbeidene til fagfornyelsen, de to offentlige utredningene, er det sagt så mye mer. Selv om begrepet brukes hyppig gjennom begge utredningene, er det bare én referanse til en mer teoretisk definisjon av begrepet (NOU 2014:7, s. 35), og det er denne referansen som gjennomgående blir brukt når utvalget selv definerer begrepet.

Det er derfor temmelig åpent hva dybdelæring i skolen skal være. Det kan jo være en bra ting, siden det da vil være opp til skolene å legge det de måtte ønske, inn i det. Men det kan også være et problem ved at dette begrepet ikke gir noen bidrag til nye måter å tenke læring på, men heller sementerer en allerede dominerende læringsteori i skolen.

Vi vil i denne artikkelen vise 1) at dybdelæringsbegrepet, slik det er tenkt og omtalt i forarbeidene til fagfornyelsen og i utformingen av den, har en kognitivistisk slagside og 2) at det læringsteoretiske grunnlaget for både dybdelæringsbegrepet og fagfornyelsen, er begrenset. I det hele synes fagfornyelsen å ha gått glipp av noen av de mest sentrale og nyere bidragene til læringsteorien, og

vi vil derfor prøve å vise til andre måter å tenke læring på enn det som dominerer fagfornyelsen.¹

Dybdelæring = Deep machine learning

Referansen til dybdelæringsbegrepet hos Ludvigsen-utvalget, som var ansvarlig for de to offentlige utredningene som dannet grunnlaget for fagfornyelsen, er til psykologen R. Keith Sawyer og hans introduksjon til *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (Sawyer, 2006). Ludvigsen-utvalget har en tabell som ramser opp stikkord for hva som regnes som dybdelæring, og hva som regnes som overflatelæring (NOU 2014:7, s. 36). Tabellen er hentet direkte fra Sawyer.

Hva sier så Sawyer selv om dybdelæring? Sawyer påpeker at i det han kaller kunnskapsøkonomien (knowledge economy), er det ikke tilstrekkelig å bare basere seg på memorering av fakta. Elevene trenger en «dyp konseptuell forståelse av komplekse konsepter og evnen til å arbeide med dem kreativt for å generere nye ideer, nye teorier, nye produkter og ny kunnskap» (Sawyer, 2006, s. 2, vår oversettelse). Sawyer nevner kreativitet. Men er kreativitet et element i dybdelæring? Neppe hos Sawyer, for dybdelæring er en forutsetning for å være kreativ. Heller ikke i Ludvigsen-utvalget inngår kreativitet i dybdelæringsbegrepet. I listen over kjennetegn ved dybdelæring, som utvalget hentet fra Sawyer, er ikke kreativitet nevnt. Der hvor kreativitet omtales, er det i forbindelse med de fag hvor man normalt tenker at man trenger kreativitet: kunst og håndverk og musikk. I



andre fag, der hvor også dybdelæring skal skje, synes det ikke å være behov for kreativitet.

Hva er det dybdelæring da skal være? Tabellen med kjennetegn for dybdelæring i Ludvigsen-utvalgets første utredning tydeliggjør hva utvalget mener: Dybdelæring handler om å relatere nye ideer og begreper til tidligere kunnskap og erfaringer, se etter mønstre og underliggende prinsipper, vurdere nye ideer og knytte dem sammen til konklusjoner, forstå hvordan kunnskap blir til, og reflektere over sin egen forståelse og egen læringsprosess.

Det er ikke å gå for langt å si at det lærings-teoretiske grunnlaget for dybdelæringsbegrepet synes å være kognitivistisk: Dybdelæring er en læring som skjer i hodet til elevene. Dybdelæring kjennetegnes av refleksjon, evnen til å kritisk argumentere, finne mønstre, vurdere ideer og sette begreper sammen i systemer. Det synes å samsvare med det læringsteoretiske grunnlaget i maskinlæring. Også der er dybdelæring blitt et sentralt begrep, og maskinlæring har antakelig vært en årsak til at dybdelæringsbegrepet har kommet så tydelig inn i tenkning om læring. I løpet av 1990-tallet satte dybdelæringsbegrepet seg i tenkningen om kunstig intelligens, som en måte å beskrive hvordan et hierarki av ulike algoritmer samvirker og «kommuniserer» mellom de ulike nivåer i hierarkiet (Arel, Rose, & Karnowski, 2010; Schmidhuber, 2015). Samtidig skapes denne «dybden» mellom ulike hierarkier også av algoritmer. Dybdelæring i maskinlæring er enkelt sagt ikke noe mer enn en annen måte å håndtere informasjon og samvirke mellom ulike algoritmer på, som igjen kan skape nye algoritmer, for, som det også heter hos Sawyer, å generere nye ideer eller teorier og for å finne sammenhenger i komplekse systemer.

Hva så med en læring som går i dybden på andre måter? Den læring som ikke bare setter hodet i bevegelse, men hele kroppen? Som ikke bare handler om informasjonsbearbeiding (og prosedyrer for å håndtere informasjon), men om det som skjer i kroppen: om affekter, følelser og impulser, drifter og begjær, ja, om hormoner og enzymer, kort sagt, om det som hører liv til?

Man kan diskutere i det uendelige om det er noen forskjell på liv og ikke-liv, mellom levende organismer og maskiner, men enn så lenge er ikke maskinene der at de kan matche levende liv. Selv om vi begrenser oss til det som vi normalt mener står for kognisjon – hjernen – er vi ikke der at vi kan erstatte den med maskiner. Den amerikanske nevrobiologen Michael Gazzaniga sier det enkelt og greit: «Hjerner er ikke som maskiner; maskiner er som hjerner med noen mangler» (Gazzaniga, 2018, s. 202). Og vi må fremdeles si: med noen store mangler.

Ludvigsen-utvalgets første utredning har ikke kunnet overse at forskning på læring ikke bare har beskjeftiget seg med læring som en kognitiv prosess. Det sa at «de siste 20 årene har forskningen også inkludert sosiale og kulturelle forhold og gitt økt kunnskap om hvordan læring ikke bare involverer tankeprosesser/kognitive prosesser, men også personers følelser, motivasjon, sosiale ferdigheter og relasjoner. Læring skjer ved at tenkning, følelser og motivasjon utvikles gjennom et samspill» (NOU 2014:7, s. 32).

Utvalget synes derimot ikke å ha fått med seg at læring ikke bare skjer i «samspill» med følelser, men at læring forutsetter følelser. Når den tyske nevrobiologen Gerhard Roth omtaler læring som en «kognitiv-emosjonell dans» (Roth, 2011, s. 312), er det fordi han ser læring som noe som skjer gjennom en prosess som involverer hele mennesket. I stedet for å tenke læring som resultat av en prosess, må man tenke læring som en prosess.

Når Ludvigsen-utvalget vil behandle disse sidene ved læring, som de peker på som viktig, begrenser de seg til å se på sosiale og emosjonelle kompetanser. De viser hvordan man kan forstå læring som et resultat av hvordan de fem faktorene i personlighetspsykologien virker, og konkluderer med at «forskning har vist at evne til å planlegge og gjennomføre har betydning for skoleresultater» (NOU 2014:7, s. 38). Det står intet om lek og betydning av sansing og opplevelser, innlevelse og medfølelse. Ja, selv personlighetspsykologien blir overfladisk (og slett ikke dypt) behandlet, siden den legger en rekke dimensjoner inn i de fem faktorene som Ludvigsen-utvalget overhodet

ikke ser på eller vektlegger, som fantasi, estetikk, sårbarhet, impulsivitet og følsomhet (Costa Jr & McCrae, 1995).

Veien fra en offentlig utredning til lov og forskrift kan være lang, og mye kan endre seg på veien. I skrivende stund er læreplanene ennå ikke klare, og det er for tidlig å si om den kognitivt orienterte læringsteoretiske tenkningen i utvalget vil få gjennomslag der. Retningslinjene for utforming av læreplaner åpner imidlertid ikke for en bredere måte å forstå læring på. Ludvigsen-utvalget definerte det de kalte «et bredt kompetansebegrep» til å omfatte «faglige kunnskaper og ferdigheter, sosial og emosjonell læring og utvikling, holdninger, verdier og etiske vurderinger» (NOU 2015:8, 2015, s. 15). Vi har ovenfor pekt på at behandlinger av «emosjonell læring» hos Ludvigsen-utvalget også er kognitivistisk. Retningslinjene fra departementet er enda snevrere. Der heter det at:

Kompetanse er å 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. (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 5)

Kunnskap er altså noe som finnes utenfor eleven, som eleven skal tilegne seg, ikke være med å skape. Kunnskap «innebærer å kjenne til og forstå fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger innenfor ulike fagområder og temaer» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 5). Retningslinjene forholder seg tradisjonelt til kunnskap som en ting man skal kognitivt tilegne seg. De overser at man i kunnskapsteorien ikke lenger snakker om kunnskap som en ting, men som en prosess, som *kunnskaping* – eller *knowing* (Barad, 2007; Dahl, 2019)

Vi ser imidlertid at enkelte utkast til læreplaner tenker annerledes. I læreplanen for kroppsoving er ett av kjerneelementene «bevegelse og kroppslig læring». Men en så tydelig vektlegging av kroppens rolle i læringen finner vi bare her. Læreplanene er ellers tynne når det gjelder å lære med kroppen, enten det er gjennom sansing,

opplevelser, impulsivitet eller følsomhet. Ikke bare dybdelæring, men også læring generelt framstår i hovedsak som noe som skal foregå gjennom elevenes kognitive bearbeiding av kunnskaper.

Læring som en skapende prosess

Ludvigsen-utvalget har fått med seg at også læringsteorien er berørt av «the emotional turn» (Damasio, 1994; LeDoux, 1996). Men de har ikke tatt inn over seg at læringsteorien også er påvirket av «the performative turn», i første rekke innenfor epistemologi og kunnskapsteori, og heller ikke «the relational turn» i psykologien. Slike «turns» er vanskelig å stedfeste, siden de sjeldent er resultat av én forfatters virksomhet eller ett forskningsresultat. De innebærer et perspektivskifte på hvordan man forstår ulike fenomener.

Selv om disse to «turns» ikke ennå er tydelig etablert innenfor læringsteori, er det noe vi har utforsket gjennom «performativ forskning» i prosjektet *200 milliarder og 1*. Dette prosjektet var et flerfaglig møte mellom kunsthøgskole, religionsfag og naturfag. Vi involverte ungdomsskoleelever, lærere, kunstnere og lærerutdannere i ulike læringsprosesser der samme tema – død, forråtnelse og nytt (biologisk) liv – ble behandlet i de ulike fagene. De fikk møte levende og døde rotter i naturfag, de fikk jobbe med kropp, død og begravelse i religionsfaget og de fikk møte et scenekunstprosjekt. De ulike faglighetene gled over i hverandre. Alt dette viste at elever, lærere, kunstnere og lærerutdannere ikke er kognitive maskiner, men relasjonelle kroppar der affekter, følelser, samhandling og skaping står helt sentralt i læringsprosessene. Læringen er performativ; skapende. Læring er i høy grad noe som skjer med kropp og følelser og i relasjoner til både andre mennesker og ulike materialer og rom. Dette gjelder ikke bare i kunsthøgskole og estetiske læringsprosesser; det gjelder i høy grad også i det man definerer som teoritunge fag. Elevene lærte ikke bare om liv og død ved å bli fortalt det; de møtte det gjennom levende og døde rotter og gjennom etisk og personlig krevende spørsmål i religionsfaget. De møtte det gjennom musikk, dans, scenetekst, lys, video og scenografi i scenekunstprosjektet.

Gjennom prosjektet *200 milliarder og 1* viste vi at læring er en skapende prosess. Når eleven møter det nye – om det så er læreren, fagboka, det nye i faget, ulike materialer eller etisk kraftfulle spørsmål – er det et møte som påvirker alle aktørene. Læreren er ikke uberørt av møtet med elevene, like lite som elevene er det. I læringen skjer det også mye mellom elevene. Det er egentlig besynderlig at kognitiv læringsteori har så sterkt fotfeste som den har; det holder å gå inn i en klasse med elever for å skjønne at her er det kropp og følelser i bevegelse. Kroppene vil lære gjennom sansing, deltakelse, handling, samhandling og skaping. Den mest nyskapende tenkningen/kognisjonen kommer ut av slike læringsprosesser, ikke av stillesitting. Det samme gjelder relasjonell og empatisk forståelse, som best utvikles i sansende, handlende og kroppslige møter mellom ulike mennesker som faktisk og praktisk relaterer seg til hverandre i «lærings-sam-skaping».

Vi mener at dybdelæring handler om å skape rom for at elever og lærere som skapende mennesker får ta fatt på oppgaver der de kan skape kunnskap mens de bruker og relaterer til sine egne livserfaringer. Å involvere kroppen og inngå i relasjoner er sentralt. Slik skapes levende kunnskap mens læringsprosessene oppleves som meningsfulle.

Dybdelæring og bærekraftig utvikling

Det må betraktes som en nyvinning at Ludvigsen-utvalget i det hele tatt omtaler spørsmålet om bærekraft og foreslo det som et tverrgående tema i skolen. I forarbeidene til Kunnskapsløftet glimrer spesielt spørsmålet om miljøproblemer med sitt fravær. Miljøproblemer synes å ha vært fjerne for både Søggen-utvalget og for departementet i Stortingsmeldinga til Kunnskapsløftet (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Men heller ikke Ludvigsen-utvalget synes å være spesielt opptatt av dette temaet, og det er ikke gitt at den kompetansen som Ludvigsen-utvalget fremmer, er den vi trenger.

Miljøspørsmålet har vært sentralt i norsk offentlighet i lang tid, og vi finner tydelige spor av det i tidligere læreplaner. Den generelle delen, utformet under reform 94, framhever skolens

bidrag til å skape «det miljøbevisste mennesket». Dette var et menneske som måtte kunne bruke både «mer fantasi og fornuft» (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993, s. 20). Den generelle delen omtalte også «naturglede», hvor «Fostringen må betone forbindelsen mellom naturforståelse og naturopplevelse» og «erkjennelsen av vår avhengighet av andre arter, samfølelsen med dem og gleden over naturliv» (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993, s. 21).

Den generelle delen av læreplanen har like få referanser til litteratur og forskning som den overordnede delen har. Den synes likevel ikke å være ukjent med den tenkningen som Arne Næss sto for, og som fortsatt er internasjonalt kjent: *dypøkologi*. At et utvalg fremmer et begrep som dybdelæring og samtidig fremmer bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema uten å gjøre koblinger til et så sentralt begrep ikke bare i norsk offentlighet, men også internasjonalt, er besynderlig. Kan det være at vi også her ser et utslag av den kognitivistiske slagsiden til utvalget? I dypøkologi-begrepet til Næss ligger det mye, men det er i stor grad en kritikk av den rent naturvitenskapelige tilnærmingen til naturen, hvor det skapes kunnskap «om» naturen, ikke «med». Næss skrev: «Vi skjønner ikke lenger hvilken betydning det har for trivselen at tingene hele tiden sier oss noe, at vi er på talefot med dem, og svarer dem» (Næss, 1976, s. 298).

Vi kan ikke bidra til å skape bærekraftighet med bare å skape kunnskap om naturen, det være seg overfladisk eller dyp. Vi må evne å forholde oss til naturen på en annen måte. Noen går så langt som å si at vi må oppheve det humanistiske prosjekt, som nettopp har vært å tenke at mennesket med sin tenkning står over naturen (Braidotti, 2013; Haraway, 2016). Kanskje er det nettopp det vi må gjøre, men i så fall kan vi ikke oppnå dette som kognitivist; og heller ikke gjennom dybdelæring. Bruno Latour formulerer det som et kjernesporsmål: «Er vi moderne eller jordiske?» (Latour, 2017, s. 92). Som kognitivist er vi fremdeles moderne. Da lærer vi om jorden og naturen, ikke at vi er den del av den og at læring ikke kan skje uavhengig av den. Fagfornyelsen bør ikke bare

LITTERATUR

AREL, I., ROSE, D.C., & KARNOWSKI, T.P. (2010). Deep Machine Learning – A New Frontier in Artificial Intelligence Research [Research Frontier]. *IEEE Computational Intelligence Magazine*, 5(4), 13-18.

BARAD, K. (2007). *Meeting the universe halfway*. Durham: Duke University Press.

BRAIDOTTI, R. (2013). *The Posthuman*. Cambridge: Polity Press.

COSTA JR, P.T., & MCCRAE, R.R. (1995). Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the Revised NEO Personality Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 64(1), 21-50.

DAHL, T. (2019). Epilog. I: T.P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J.A. Petersen, A.-L. Østern, & S. Selander (red.), *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

DAMASIO, A.R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Avon Books.

GAZZANIGA, M.S. (2018). *The Consciousness Instinct: Unraveling the Mystery of How the Brain Makes the Mind*. New York: Farrar Straus and Giroux.

HARAWAY, D.J. (2016). *Staying with the trouble: making kin in the Chthulucene*. Durham:

Duke University Press.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20s. Til bruk for læreplangrupper som er oppnevnt av Utdanningsdirektoratet eller Sametinget*.

KYRKJE-, UTDANNING OG FORSKINGSDEPARTEMENTET (1993). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring: Generell del*. Oslo: Det kongelige kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartement.

LATOURE, B. (2017). *Où atterrir? Comment s'orienter en politique*. Paris: La Découverte.

LEDoux, J.E. (1996). *The emotional brain: the mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon & Schuster.

NOU 2014:7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon

NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole. Fornøyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon

NÆSS, A. (1976). *Økologi, samfunn og livsstil. Utkast til en økologi. 5. omarbeidete utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.

ROTH, G. (2011). *Bildung braucht Persönlichkeit: wie Lernen gelingt*. Stuttgart:

Klett-Cotta.

SAWYER, R.K. (2006). *Introduction. The New Science of Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

SCHMIDHUBER, J. (2015). Deep learning in neural networks: an overview. *Neural Networks*, 61, 85-117.

ST.MELD. NR. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning

UTDANNINGSDIREKTORATET (2018). Overordnet del av læreplanverket. Lastet ned fra <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>>

ØSTERN, T.P., DAHL, T., STRØMME, A., PETERSEN, J.A., ØSTERN, A.-L., & SELANDER, S. (RED.). (2019). *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

ØSTERN T.P. & DAHL, T. (2019). Performativ forskning – sentrale teoretiske og analytiske begreper i boka. I: T.P. Østern, T. Dahl, J.A. Petersen, A. Strømme, A.-L. Østern og S. Selander, (red.), *Dybde//læring – en flerfaglig, skapende og relasjonell tilnærming* (s. 29-38). Oslo: Universitetsforlaget.

være en fornying av fagene, men også av forståelsen av læring. Om den ikke gjør det selv, bør skolen og lærerne i hvert fall sørge for at læring ikke bare skjer gjennom en «tilegnelse av kunnskap», men isteden gjennom *kunnskap* som er etisk, flerfaglig og bærekraftig. Hvis det skal være noen vits å snakke om *dybdelæring*, må dybden handle om å se på læring som skaping, der elevers og læreres kropp, affekter, sanser og relasjoner aktiveres sammen med kunnskapen.

NOTE

- 1 Denne artikkelen er basert på prosjektet 200 milliarder og 1, som var et samarbeidsprosjekt mellom NTNU, elever og lærere ved Blussuvoll skole og Åsheim skole, Inclusive Dance Company, Teaterhuset Avant Garden og Den kulturelle skolesekken i Trondheim (Se Østern mfl. (2019))



Thomas Dahl er professor i organisasjon og ledelse ved Institutt for lærerutdanning ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) og har en doktorgrad i vitenskapsstudier. Han har ledet flere store forsknings- og evalueringsprosjekt, og var leder for ekspertgruppa om lærerrollen som i 2016 ga anbefalinger til Kunnskapsdepartement om styrking av lærerprofesjonen og lærerutdanninga.



Tone Pernille Østern er dansekunstner og professor i kunsthagdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hun har en doktorgrad i dans, og er aktiv som kunstner, forsker og lærer. Ved lærerutdanningen er hun faglig ansvarlig for masterstudiet i kunsthagdidaktikk samt fagseksjonsleder for Kunstfag, kroppsøving og idrett.

Foto: Daniel Amlil

Dybdelæring i rufsete farvann

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Dybdelæring har fått svært mye oppmerksomhet etter at det ble innført som en del av Fagfornyelsen. Man kan vi være sikre å at vi snakker om de samme når vi snakker om dybdelæring? Og hva er egentlig overflatelæring?

Hvordan gjøre kravet om dybdelæring om til praktisk pedagogikk i klasserommet? Jeg kontaktet Øystein Gilje og Bjørn Bolstad, som sammen har vært aktive i å utforske og formidle prinsippet om dybdelæring gjennom sitt arbeid i enheten FIKS (Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen) ved Universitetet i Oslo. Bjørn Bolstad har sitt utgangspunkt i det praktiske, som tidligere rektor ved Ringstabekk skole og aktiv blogger rundt pedagogiske spørsmål. Øystein Gilje har sin bakgrunn i pedagogisk forskning. Men det ble ganske raskt klart at ingen av dem ville, eller kanskje kunne, gi meg et enkelt svar på spørsmålet.

– Det man internasjonalt kaller «deep learning» omfatter internasjonalt i alle fall 3–4 ulike forskningstradisjoner, og noen av disse er temmelig forskjellige fra det vi kaller «dybdelæring» på norsk, sier Gilje. Han viser til at bøker og artikler stadig blir oversatt og tatt i bruk her i landet, og dette kan skape forvirring. I tillegg peker han på at definisjonen på dybdelæring har endret seg noe fra NOU-ene til stortingsmeldingen og igjen i



Kravet om dybdelæring er på sett og vis en måte å prøve å bevisstgjøre lærere på hva god læring er, hevder Øystein Gilje og Bjørn Bolstad ved Universitetet i Oslo.

grunnlaget for komiteenes arbeid med læreplanene. Resultatet er at det kan finnes mange ulike oppfatninger rundt omkring i skoler og kommuner, noen opplever at de er klare for å arbeide mot mer dybdelæring i skolen, mens andre er usikre på hvordan de skal forstå begrepet. – Vår rolle i FIKS er å hjelpe lærerne til å utvikle et klarere begrep og plassere det historisk og

læringsteoretisk, sier Gilje.

Bjørn Bolstad advarer mot å tro at lærere skal kunne få en oppskrift på dybdelæring som er klar til å tas i bruk.

– Noen later til å tro at man kan gi lærerne en rekke oppgaver som de kan gi elevene, og således garantere at dybdelæring vil skje. Men om man bare gjør dette, så blir læreren bare en

instrumentell funksjonær. Det vesentlige er at læreren skal forstå hvordan hun kan utvide og utvikle sin lærerpraksis, sier Bolstad.

– Hvis dybdelæring er så kompleks og kan ha så mange ulike former, kunne vi ikke like gjerne kalle det læring?

– Mange har ment det, og til en viss grad kan de ha rett. Prinsippene som ligger bak dybdelæring er hentet fra det som forskning sier at kjennetegner god læring. Kravet om dybdelæring er på sett og vis en måte å prøve å bevisstgjøre lærere på hva god læring er. Dybdelæring krever at lærere setter seg sammen og vurderer sin egen virksomhet og sitt eget samarbeid. Det er ingen motsetning mellom det vi kaller dybdelæring og det som kjennetegner god læring. Men i tillegg er det i arbeidet med fagfornyelsen lagt særlig vekt at man må bruke mer tid, at man fokuserer på kjerneelementene i fagene, tverrfaglighet og muligheten til å overføre kompetanse til andre områder, sier Gilje.

– Men det er ikke til å komme bort fra at det som i Ludvigsen-utvalget blir kalt «overflatelæring», generelt fremstår som noe man bør unngå, eller som i det minste gir svært usikre resultater når det gjelder læring. Bør ikke lærere da drive med dybdelæring hele tiden?

– Premisset for Ludvigsen-utvalget er at det skjer for mye overflatelæring og for lite dybdelæring i norsk skole i dag. Dermed er signalet fagfornyelsen gir til norske lærere at det må bli mer dybdelæring, sier Bolstad. Han legger vekt på at man må kjenne

Tabell 3.1 fra NOU 2014:7

DYBDELÆRING	OVERFLATELÆRING
Elever relaterer nye ideer og begreper til tidligere kunnskap og erfaringer.	Elever jobber med nytt lærestoff uten å relatere det til hva de kan fra før.
Elever organiserer egen kunnskap i begrepssystemer som henger sammen.	Elever behandler lærestoff som atskilte kunnskapselementer.
Elever ser etter mønstre og underliggende prinsipper.	Elever memorerer fakta og utfører prosedyrer uten å forstå hvordan eller hvorfor.
Elever vurderer nye ideer og knytter dem til konklusjoner.	Elever har vanskelig for å forstå nye ideer som er forskjellige fra dem de har møtt i læreboka.
Elever forstår hvordan kunnskap blir til gjennom dialog og vurderer logikken i et argument kritisk.	Elever behandler fakta og prosedyrer som statisk kunnskap, overført fra en allvitende autoritet.
Elever reflekterer over sin egen forståelse og sin egen læringsprosess.	Elever memorerer uten å reflektere over formålet eller over egne læringsstrategier.

I Ludvigsen-utvalgets kunnskapsoversikt, NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole* presenteres forskjellen mellom dybdelæring og overflatelæring i en tabell. Denne tabellen er blir ofte referert til når man skal beskrive forskjellen mellom dybdelæring og overflatelæring. Men ifølge Øystein Gilje og Bjørn Bolstad kan tabellen gi et noe forkjært bilde. Tabellen er hentet fra R. Keith Sawyer bok *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, og beskriver opprinnelig forskjellen mellom forskningsbasert god læring og det Sawyer kaller «tradisjonell praksis i klasserommet, basert på sunn fornuft». Når «tradisjonell praksis i klasserommet» hos Ludvigsen-utvalget blir oversatt til «overflatelæring», så gir det ifølge Bolstad og Gilje et forenklet bilde.

fagets byggesteiner for å forstå sammenhenger innenfor fag og mellom fagområder, og at det dreier seg om å gradvis utvikle varig forståelse av begreper og metoder.

– Jeg tror ordene vi bruker om dybdelæring er avgjørende. Er dybdelæring noe «man driver med»? Eller er det en forståelse av læringsprosesser og en tilnærming til opplæring og læring – eller kanskje begge deler? spør Bolstad.

– Eller er det slik at vi trenger en presisering og redefinering av overflatelæring, som tar opp også de positive verdiene som eventuelt kan legges inn dette begrepet, og at overflatelæring blir en naturlig del av skolens virksomhet?

– Jeg tror neppe vi trenger å presisere og redefinere overflatelæring. Hvis det skal gi mening å snakke om overflatelæring, så må det være fordi det er en selvsagt del av all læring. Når man skal lære om noe man ikke vet noe om, begynner man gjerne med enkle begreper og en overflatisk beskrivelse av virkeligheten. Bolstad tar som et eksempel elever på barnetrinnet som skal lære om pattedyr. Hvis elevene skal forstå hva pattedyr er og kanskje lære at bjørnen er det største

«Dybdelæring er å lære noe så godt at du forstår sammenhenger og kan bruke det du har lært i nye situasjoner. Dybdelæring er altså mer enn faglig fordypning.»

(FRA UTDANNINGSDIREKTORATETS NETTSIDER)

pattedyret i Europa, må de først vite hva en bjørn er og hva som kjennetegner pattedyr. Hvis elever lærer at bjørnen er det største pattedyret i Europa og at elg også er et pattedyr, men de ikke klarer å se sammenhengen eller likhetene mellom disse to dyrene, har de bare en overflatisk forståelse eller kanskje ingen forståelse. Dybdelæring har, ifølge Bolstad, skjedd når elevene selv klarer å bestemme om dyr som de aldri har hørt om, er pattedyr eller ikke, og når de på grunnlag av denne erkjennelsen vet en hel masse om dette ukjente dyret uten at noen trenger å fortelle dem det.

– Kan det tenkes at vi har gjort dette for komplisert, at lærere umiddelbart skjønner hvilken rolle dybdelæring og overflatelæring kan ha i skolen og opplever begrepene som meningsfulle, men at forsøket på å definere dem mer nøyaktig bare fører til at de fleste lærere faller av lasset og blir mer forvirret enn opplyst?

– Det er mulig du har rett i at vi har gjort dette for komplisert, i alle fall når vi gjør forsøk på å analysere begrepet. Jeg har erfart at mange lærere har en umiddelbar forståelse av begrepet, men vi må huske at det som virker umiddelbart og fremstår som sunn fornuft, kanskje ikke er det. Hvis lærere tror de forstår begrepet dybdelæring og agerer på grunnlag av sin egen antatte forståelse, kan det hende at de gjør gode pedagogiske valg – men det kan også føre til at de gjør pedagogiske valg som ikke bidrar til dybdelæring. Derfor er det viktig at lærere arbeider grundig med begrepet dybdelæring slik at den opprinnelige forståelsen utvides, endres eller nyanseres etter hvert som de trenger inn i begrepet. Lærere må med andre ord arbeide med dybdelæringsbegrepet på en slik måte at det fører til dybdelæring hos læreren selv, avslutter Bolstad.

- I en moderne skole driver vi ikke med overflatelæring!

– Gjennom fagfornyelsen er det bestemt at vi skal ha mer dybdelæring i skolen. Hva vil du som lærer gjøre for å få til dette?

– Jeg må bli flinkere til å få til mer temabasert undervisning. Når det for eksempel gjelder demokratisering, så kan jeg gå grundigere inn i hvordan dette viser seg på ulike måter gjennom historien – og ikke bare følge tidslinjer. Det betyr at vi nok må ta ut en del detaljer. Men er det faktisk slik at elevene liker å få kjennskap til historiske hendelser. De ønsker ikke å bare være miniforskere.

– Har du noensinne drevet med overflatelæring, og vil du fortsatt gjøre det?

– Nei, jeg driver ikke med det, og er ikke med på selve premisset som ligger bak begrepet. I en moderne skole så driver vi ikke med overflate læring, vi puffer ikke lenger byer i Belgia. Men



Åge Hvitstein, historielærer ved Sandefjord videregående skole

vi må selvsagt lære begreper for å kunne gå i dybden.

– Har du og dine kollegaer et avklart forhold til hva som ligger i begrepene dybdelæring og overflatelæring?

– Vi har diskutert dette mye, og for oss er det fortsatt uklart hva dybdelæring og overflatelæring er. Men slik jeg oppfatter det, så driver vi med dybdelæring i skolen allerede. Hvis vi skal bruke mer tid på dette, hva skal det i så fall gå på bekostning av? En konflikt som kan oppstå kan være kravet til å gi elevene en grunnleggende kompetanse i faget samtidig som de skal oppnå dybdelæring.

- Tid er nøkkelbegrepet ved dybdelæring

– Gjennom fagfornyelsen er det bestemt at vi skal ha mer dybdelæring i skolen. Hva vil du som skoleleder gjøre for å få til dette?

– Det viktigste vi kan gjøre, er å gi elevene god nok tid. For de nye 8.-klassingene som begynner i år, har vi satt av én periode,

det vil si åtte uker, der de skal arbeide med ett tverrfaglig tema. Vi er svært stolte over å ha fått til dette.

– Driver dere med overflatelæring ved deres skole? Vil dere fortsatt gjøre dette?



Marit Jensen, Assisterende rektor ved Morellbakken ungdomsskole

– Ja, så absolutt. Utenatnlæring er for oss en hypermoderne måte å lære på. Vi anser overlæring og utenatnlæring som et nødvendig grunnlag for å gradvis å utvikle forståelse.

– Har du og dine kollegaer et avklart forhold til hva som ligger i begrepene dybdelæring og overflatelæring?

– Vi har i alle fall lest oss opp på det som kalles dybdelæring, og registrerer at forskerne er uenige. Men for oss betyr dybdelæring at eleven gradvis utvikler forståelse innenfor et fag over tid. I det siste har vi lagt vekt på å finne ut: Hvordan ser en dybdelærende elev ut?



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Dybdelæring og formativ vurdering i norskfaget

■ AV ANNE BERIT NYSTAD OG ELISABETH MORTENSEN WIIK

Det har vært uttrykt bekymring for mulighetene til å utøve formativ vurdering ved dybdelæring. Men en slik praksis er allerede utviklet og utprøvd. Det handler om å knytte vurderingssituasjonene til lærestoffet over tid og at det må være forutsigbart for elevene hva de skal vurderes i, og hvordan.

På Hersleb videregående skole har vi holdt på med dybdelæring over lengre tid, og målet med denne artikkelen er å gi noen eksempler på vår praksisteori. Vi har tidligere skrevet om livsmestring gjennom fordypningsoppgaven, der vi fokuserte på hvor viktig det er for elever å skrive noe «stort». Her tok vi også for oss formativ vurdering, som skal fremme utvikling og ikke bare fortelle eleven hvor han står i form av et tall. Dybdelæring er ikke noe helt nytt i norskfaget, fordi fordypningsoppgaven (det tidligere særemnet) har vært et eget kompetansemål i læreplanen. I dagens artikkel går vi videre, og hensikten er å vise hvordan dybdelæring og formativ vurdering kan realiseres i et klasserom.

I læreplanreformen «fagfornyelsen», som utarbeides i disse dager, er *dybdelæring* et begrep som får utvidet plass. Norskfaget er et sentralt fag i

skolen, og vi observerer at samtidig som dybdelæring kommer inn, så skal fordypningsoppgaven ut. Men muligheten til fordypning blir ikke nødvendigvis større om man bare tar ut noe og innfører noe annet. Når dybdelæring får utvidet plass i fagfornyelsen, er det derfor viktig å spørre seg hva begrepet betyr, noe Gilje, Flygt og Ludvigsen gjør i artikkelen «Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretisk tilnærming», publisert i *Bedre skole* nr. 4/2018. Skoleforskere har i årtier vært opptatt av å forstå hva og hvordan elever og studenter lærer. Hvordan tilnærmer elever og studenter seg en akademisk tekst? Forfatterne har trukket ut seks viktige temaer i den utdanningspolitiske samtalen om dybdelæring, der særlig de første fire gir utdanningspolitiske føringer for arbeid med dybdelæring i klasserommet:

Mindre stoff gir mer dybde, kjerneelementer, progresjon, undervisnings på tvers, fagovergripende kompetanser, læreres didaktiske og fagdidaktiske kompetanse (Bedre skole 2018, 25).

En interessant observasjon vi gjør oss, er at undervisning på tvers er noe som tas frem igjen og tørkes støv av. Vi forstår «på tvers» som dramatiske og skriftlige innfallsvinkler til stoffet i kjerneelementet litteratur. Hvordan knytte vurderingspraksis til dybdelæring i norskfaget?

Erfaringskunnskap

På Hersleb videregående skole har vi et fagutviklingsprosjekt i norsk Vg3 der vi legger vekt på å forstå oss selv faglig. Empiri for vårt fagutviklingsprosjekt er vår egen erfaring i klasserommet. Spørsmål vi er opptatt av, er: Hvordan kan vi vurdere dybdelæring? Hva er gyldig kunnskap? Vi har tatt utgangspunkt i elevenes skriftlige og muntlige kompetanser for å oversette evidensbasert kunnskap til pedagogisk praksis (Thomas Nordal 2015).

Dybdelæring i norsk

Vår presise forståelse av dybdelæring er at det er et sammenhengende arbeid over minst 4 uker og at 8–12 uker er det ideelle, noe litteraturhistorie med teksteksempler egner seg godt til. Mange unge setter seg grundig inn i dataspill som er bygget på litterære verk, alt fra sagalitteratur til fantasy. Slik kan deres lesekompetanse styrkes til møtet med norskfaget på skolen, ved at de allerede kjenner det litterære universet godt og vet om fremstillingens betydning for å skape engasjement. Tilsynelatende kan sosiale media som Instagram representere en flyktig kultur, hvor bilder følger på hverandre. Imidlertid får mange unge utvidet sine interessefelt og sin kunnskap ved å følge emneknagger på Instagram. Skolekulturen bør spille på lag med unges interessefelt og gi elevene tid til å fordype seg, slik at de kan tilpasse seg et eventuelt bachelorstudium.

Et av norskfagets kjerneelement er litteratur. Vår forforståelse er at litteratur er det erfarte livet nedskrevet. En aktivitet i samspill med elever fører

til en dypere forståelse for faget, særlig når det dreier seg om alminnelige hverdagslige erfaringer. De fleste av våre elever har norsk som andrespråk. Budskapet vårt er at verdifull dybdelæring kan skje gjennom tandemskriving og rollespill om dagligdagse hendelser.

Å skrive er viktig både for faglig og personlig utvikling. Skrivekompetansen gjør eleven i stand til å mestre bedre i alle fag, ikke bare i norsk. Sannsynligvis vil det å kunne skrive godt, gi barn og unge større muligheter til å klare seg godt i livet generelt. I Storbritannia skal det arrangeres skrivekurs for vanskeligstilte barn og unge nettopp med det formål at barna skal få utvikle kreativitet og få muligheten til å fortelle om seg selv og sin bakgrunn. Vi skal her vise noen eksempler på hvordan elevene kan bruke skriving til å kombinere kreativitet og fortellerglede med det å bli kjent med tekster fra skjønnlitteraturen.

Tandemskriving

Petra von der Fehr er forfatter av boka *Skrivemusklene*, som tar for seg metoder i kreativ skriving for blant annet klasseromsundervisning. Forfatteren har selv erfart at kreativ skriving kan bidra til å senke elevenes stressnivå, at de blir tryggere på seg selv og får økt mestringsfølelse.

Det ligger i begrepet tandemskriving at dette er noe elevene gjør sammen. De skal samarbeide om kreativ tekstproduksjon. Når man skal skrive, må man både tenke og skrive på en gang. Tandemskriving gjør det lettere – den ene tenker mens den andre skriver. I vår tid er det ikke uvanlig at elever reserverer seg fra å dele det de skriver, med andre. Kanskje lista ligger lavere når man er to som tar ansvaret for tekstproduksjonen sammen?

Vi kjenner alle til klasser der det tar tid å komme i gang med timen. Elever kommer for sent og gjerne uten nødvendig utstyr. Det kan hjelpe å sende en tekstmelding med tydelig beskjed: ta med PC eller skrivesaker til denne timen. Læreren kan også ta med seg noen ekstra penner og skrivepapir. På Vg3 hadde vi jobbet med kulturkampen i mellomkrigstida og skulle ta fatt på forfattere som var inspirert av psykologi på 1930-tallet. Timen før ble en biografi om Aksel Sandemose gjennomgått, og

elevene fikk lese janteloven. De fikk i oppgave å lage sin egen jantelov og publisere den på Padlet (en digital ressurs der elever kan publisere sine bidrag enten anonymt eller under fullt navn). Vi skulle i gang med utdrag fra *En flyktning krysser sitt spor*, og som inngangsport ville vi prøve tandemskrivning, for at elevene skulle «skrive seg inn» i teksten. Et kort avsnitt fra utdraget ble lest høyt: «Nu vil jeg fortelle alt. Og jeg får begynne med avslutningen. Ellers våger jeg mig aldri frem til den siden. Det kan også være nødvendig for dig som en orientering. Jeg slo en gang et menneske i hjel.» Denne siste setningen ble elevene bedt om å bygge videre på: skriv hva som skjedde. De skrev da to og to; den ene dikterte mens den andre skrev, og de fikk beskjed om å stoppe ved 300 ord. Etter hvert som de ble ferdige, begynte de å gå igjennom teksten sammen. De ville rette opp språkfeil og gjøre teksten så perfekt som mulig. Så var det tid for å dele med hverandre. Kunne det tenkes at det var litt lettere nå som de sto sammen om ansvaret for resultatet av skriveøkten? Vi fikk høre både rørende og dramatiske historier, noen med personlige vinklinger. Alle ble oppfordret til å lese det de hadde skrevet, høyt, men ingen ble tvunget. Tre tekster ble lest opp; to av dem skrevet av elever som så langt dette skoleåret hadde vegret seg for å skrive noe som helst, bortsett fra fordypningsoppgaven som de hadde hatt tre måneder på å skrive. Nå hadde de skrevet over en halv side på bare noen minutter, med både spennende og dramatisk innhold. Det var ikke vanskelig å rose innsatsen denne timen. Deretter kunne vi ta fatt på utdraget fra *En flyktning krysser sitt spor*. Læringen kan dermed sies å ha som mål at to kunnskapsfelt (fortelling og nedskrivning av historien) sammenfiltres (Østern et al. 2019, s. 65).

Guttas mobilsamtale

Skjønnlitteratur kan være tungt tilgjengelig for noen fordi tekster kan ha en kompleks konstruksjon. En tekstanalyse der elever må dekonstruere komposisjonen, kan være en utfordring for Vg3-elever. Et eksempel på en slik tekst er Cora Sandels novelle «Kunsten å myrde» fra mellomkrigstida. Den novellen har en kompleks komposisjon med flere fortellernivåer (Larsen et al. 2018, s. 201).

Som profesjonelle praktikere er vi opptatt av å oversette evidensbasert kunnskap til pedagogisk praksis (Thomas Nordal 2015). Ifølge Anders Lindseth er evidenserfaring å finne en aktivitetsform som lar elever orientere seg på en ny måte i kunnskapsstoffet (2012, s. 172). En måte å gjøre det på, er å ta tak i en hverdagslig situasjon: en samtale mellom to personer der den ene blir oppringt på mobiltelefon, for så etterpå å referere til den andre personen hva samtalen handlet om. Dette illustrerer at en fortelling kan være som en russisk dukke med flere lag utenpå hverandre. Rollespillet i klassen foregikk slik: To elever satt og pratet sammen foran i klasserommet. Det skulle tilsvare rammefortellingen i Cora Sandels novelle. Hele klassen lyttet oppmerksomt til samtalen. Man kan si at de var lesere av historien. Da mobilen til den ene ringte (avtalt spill med lærer og en annen elev på tråden) ble klassen introdusert for et nytt fortellernivå i samtalen. Etter at telefonsamtalen var avsluttet, spurte den andre eleven i rollespillet: «Hva skjer, da?». Den oppringte eleven refererte så hva kameraten hadde sagt; at han ville møte ham i storefri. Klassen fikk gjennom rollespill, som er en verbaltekst, se dramatisert tre ulike nivåer i en fortelling. Det gjenspeiler tre ulike fortellingsnivå i Cora Sandels novelle, hvor det refereres til hva Germaine har sagt og gjort. Det virker lettere for elever å fokusere når læring skjer i sekvenser. Undervisning som er situert og kontekstualisert i elevers livserfaringer, er ideell, det er en såkalt «performativ læringsprosess» (Østern et al. 2019, s. 65).

Vår oppgave som profesjonelle praktikere er å finne nytteverdien for teori (Lindseth 2012, 169). Når hverdagslige erfaringer knyttes til litterære tekster, gir dette nye assosiasjoner. Mobilbruk er et eksempel på et «kulturelt skapt redskap for meningsdannende virksomhet» (Kjell Lars Berge 2018). Å kople språk og kultur sammen fremmer dybdelæring, og slik kan læreren vurdere elever som ytrer seg i klassesamtaler.

Formativ vurdering

I kronikken «Hvordan vurdere dybdelæring?» fra Morgenbladet 14. desember 2018 uttrykte Kjell

Lars Berge bekymring for at begrepet dybdelæring i så liten grad knyttes til vurdering. Når fagfornyelsen knyttes til økt læringskvalitet, er det på høy tid å gjøre noe med vurderingssystemet. Berge påpeker at vurdering for læring har vært viktig i Kunnskapsløftet, men at det nasjonale vurderingssystemet fortsatt er for komplisert: «Det Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet består av 21 ulike prøver, tester og eksamener og fem internasjonale prøver» (Berge, 2018). Vi er enige med Berge i at noe må gjøres med vurdering ved avsluttende skolegang. Vi mener at det er fullt mulig å knytte formativ vurdering til dybdelæring, noe vi allerede praktiserer på vår skole. Det handler om å knytte vurderingssituasjonene til lærestoffet over tid, for eksempel 8–10 uker. Det må være forutsigbart over tid for elever hva de skal vurderes i og hvordan. Har man undervist og arbeidet med litterær analyse i en lengre periode, så skal elevene naturligvis vurderes i dette, både muntlig og skriftlig. Det kan skje skriftlig gjennom et refleksjonsnotat hvor elever formulerer hva de lærte gjennom tandemskrivning og samarbeid. Muntlig kan det skje i en fagsamtale der elever forklarer ulike fortellernivå i en skjønnlitterær tekst eller en sammensatt tekst som en film eller et dataspill. Verken vurderingssituasjonen eller oppgaven som skal vurderes, bør komme som en «overraskelse» på elevene. Dette skal de forberedes på gjennom hele perioden de jobber med et nytt fordypningsprosjekt.

Vår praksisteori

Med utgangspunkt i at undervisningen er et praktisk fag, har vi nå presentert en praksisteori. Vi har gjort oss noen erfaringer som kan være nyttige for andre lærere. Tandemskrivning gjør at elevene lever seg inn i en fiktiv karakter, som igjen gjør at de bryr seg om karakteren. Fortelleren kan for eksempel være en helt eller en ondskapsfull person, og alle valg elevene gjør, har konsekvenser for den videre historien. Samarbeidet kan forløse

skrivesperrer. I rollespill er engasjerte elever ofte gode dramaturger. Elever ser at de har flere valg. Et rollespill på en skjermet læringsarena kan bidra til at elever bestemmer hva de har lyst til å gjøre. Elever og lærer blir bedre kjent med hverandre og bånd knyttes. Elever kan slik få betydningsfull erfaring med faglig fordypning i norskfaget på Vg3, som vil forberede dem på videre studier.

LITTERATUR

- BERGE, K.L. (2018). «Hvordan vurdere dybdelæring?» *Morgenbladet* 14.12–21.12. <<https://morgenbladet.no/ideer/2018/12/hvordan-vurdere-dybdelæring>>
- GILJE, Ø., LANDEFALT, Ø. FLYGT & LUDVIGSEN, S. (2018). Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretisk tilnærming, *Bedre skole* nr. 4.
- LARSEN, A.S., WICKLUND, B. & SØRENSEN, I. (RED.) (2018): *Norsk 5–10 Litteraturboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- LINDSETH, A. (2012). Praktisk kunnskap I: Ims, K. J. og Nystad, Ø.: *På tvers, praksiser og teorier om økonomi, kultur og natur for det nye årtusen. Festskrift til Ove Jakobsen*. Bodø: Universitetet i Nordland, s. 157–173.
- LUDVIGSEN, S. (2018). Norsk skole er på rett vei, I: *Morgenbladet* 7.12–13.12. <<https://morgenbladet.no/ideer/2018/12/norsk-skole-er-pa-rett-vei>>
- TH. NORDAHL (2015). Lærere bør ikke ha full metodefrihet, forstått som frihet til selv å velge det de har tro på. *Utdanningsnytt.no*. <<https://www.uttanningsnytt.no/debatt/2015/mai/den-kunnskapsbaserte-lareren/>>
- ØSTERN, T.P., DAHL, TH., PETERSEN, J.A.A., SELANDER, S., STRØMME, A., ØSTERN, A.-L. (2019). *Dybdelæring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.



Anne Berit Nystad er utdannet lektor og prest. Hun har lang erfaring som prest og 7 års erfaring med undervisning på videregående skole i Oslo. Hun er i dag ansatt ved Hersleb videregående skole, der hun underviser i norsk og psykologi.



Elisabeth Mortensen Wiik er utdannet lektor. Hun har 20 års erfaring med undervisning og pedagogisk arbeid i ungdomsskole og videregående skole, lærerspesialist i norsk. Hun er for tiden ansatt ved Hersleb videregående skole, der hun underviser i norsk.



Vurdering som bidrag til dybdelæring

■ AV LISE VIKAN SANDVIK

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Å utvikle en god vurderingskompetanse som bidrar til dybdelæring, er et kollektivt anliggende. Det må legges til rette for faglig utviklingsarbeid på skolenivå, slik at det etableres tolkningsfellesskaper omkring vurdering. Målet må være at lærere arbeider ut fra en god sammenheng mellom kompetansemål i læreplanen, arbeidsmåter og vurderingsformer i faget.

Vurdering i skolen har mange formål. Et av de viktigste formålene med vurdering er at elevene selv skal lære seg å vurdere hva de forstår, og skjønne hva de skal lære, og de skal få råd av læreren om hva de kan gjøre for å utvikle seg videre i faget. I tillegg skal elevene bidra i hverandres læringsarbeid for at de skal hjelpe hverandre i læringsprosessen, og de skal få standpunkt karakterer og bestå eksamener i faget for å fullføre ungdomsskole og videregående skole, som igjen kvalifiserer til videre utdanning.

Det skal gis en gyldig og pålitelig vurdering av elevenes kompetanse underveis i læringsløpet og ved avslutningen av opplæringen. Vurdering i skolen tjener altså flere hensikter, og det er et komplekst felt som både elever, lærere, skoleledere og foreldre på ulikt vis skal forholde seg til.

I de nye læreplanene som er på høring, er *underveisvurdering* kommet med som en del av de fagspesifikke læreplanene. Hensikten med underveisvurdering er blant annet å støtte opp under

elevenes dybdelæring, motivasjon og mestring samt å tydeliggjøre progresjonen i læreplanen. Dessuten skal denne delen bidra til å tydeliggjøre sammenhenger i læreplanverket mellom overordnet del, kjerneelementer og kompetansemål.¹ Viktige spørsmål man bør stille til skoleledere og lærere når det gjelder det daglige arbeidet med vurdering, kan være: Hvordan skaffer læreren informasjon om elevenes læring, og hvordan bruker læreren denne informasjon til å tilpasse undervisningen videre? Hvordan kan man være sikker på at man vet hva elevene vet? Hvordan kan man være sikker på at man vurderer det elevene har lært? Hvordan kan man være sikker på at vurderingen bidrar til dybdelæring og ønsket progresjon i faget?

For lærere og skoleledere er kunnskap om vurdering en helt sentral kompetanse for å kunne omsette intensjonene som ligger i fagfornyelsen, til god pedagogisk praksis. En lærer som ikke kan se hvilket faglig nivå en elev befinner seg på, vil ikke kunne avgjøre hvilken støtte som trengs for videre læring. Samarbeid om elevers læring og utvikling krever også forståelse for vurderingens rolle. For eksempel er det ofte behov for å avklare hva praksiser som skriftlige prøver, muntlig eksamen, standpunkt karakterer og veiledningssamtaler egentlig innebærer i et tverrfaglig samarbeid eller i arbeidet med kjerneelementer i faget. Hva sier disse vurderingspraksisene noe om? Hvilket formål tjener de? Hvordan kan de forstås, og hvilke misforståelser kan de lede til? Å ha *vurderingskompetanse* innebærer derfor å vite noe om vurdering, å kunne utføre vurdering på en faglig god måte i utdanningssammenheng, men også å forstå hvilken kontekst vurdering foregår i, og hvordan vurdering kan brukes på gode og mindre gode måter (Xu & Brown, 2016). I arbeidet med fagfornyelsen blir denne kompetansen helt sentral. Denne teksten skal bidra til å tydeliggjøre hvordan tenkning om vurdering kan gjennomsyre arbeidet med læreplaner, planlegging og undervisning i fagene for å fremme dybdelæring hos elevene.

Endret lærerrolle og elevrolle

De siste tiårene har undervisningen dreid fra lærerstyrte undervisnings- og vurderingsmetoder til en læringsssituasjon der eleven med læreren

som veileder tar mer aktivt ansvar for sin egen utvikling, og der vurderingen skal bidra til å utvikle elevenes evne til å vurdere sitt eget arbeid og reflektere over det (Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007). Som en følge av disse endringene – av mange betraktet som et paradigmeskifte – har skoler verden over fått nye læreplaner som i stor utstrekning har gitt skolen og lærerne en ny oppgave når det gjelder vurdering: å fremme elevens læring og å stimulere og motivere eleven til å undersøke og forstå egne læringsprosesser (Black & Wiliam, 1998, 2018). Elevene skal med andre ord lære seg å lære, slik at de gradvis skal kunne ta hånd om egen læring. Dette ser vi også tydelig i forslaget til de nye læreplanene og innføringen av begrepet dybdelæring (Sawyer, 2014). Dybdelæring, slik det er definert i læreplanen, handler om at elevene gradvis skal 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» (Kunnskapsdepartementet, 2015). Gode vurderingspraksiser skal støtte opp under dette arbeidet. På den annen side har vurdering også fått en annen dimensjon. I lys av de internasjonale og nasjonale undersøkelsene som PISA, PIRLS og TIMSS² har vurdering i form av testing blitt uttrykk for læringsutbytte for elevene og læringskvalitet på den enkelte skole, og det har utviklet seg en debatt om hvordan en kan måle og sikre kvaliteten på læring. Dette har ført til økte forventninger til skolen om dokumentasjon av læringsutbytte. Vi må sørge for at de nye fagplanene med integrerte beskrivelser av *underveisvurdering* i fagene ikke misforstås som et større dokumentasjonskrav, men at de skal tjene en større hensikt: å stimulere til økt læring hos elevene.

I kjølvannet av læreplanene i Kunnskapsløftet og PISA-resultater har vurdering de siste årene vært et av hovedsatsingsområdene til Kunnskapsdepartementet, og en rekke tiltak for å bedre vurderingspraksisen i norsk skole er iverksatt, som blant annet satsingene *Bedre vurderingspraksis* og *Vurdering for læring*. Det satses mye på kompetanseheving i vurdering blant lærere, skoleledere og lærerutdannere i ulike nasjonale og regionale satsinger. Elever i norsk skole har krav

på dokumentert *undervisvurdering og sluttvurdering*.³ Når man slik legger vekt på vurdering både som måleinstrument og som pedagogisk praksis, gjenspeiler man ulike vurderingskulturer: *testing culture* og *assessment culture* (Birenbaum, 1996). Assessment culture, eller vurderingskultur, understreker vurdering som en del av undervisningen og som et læringsfremmende verktøy. Dermed er det elevenes læring som står i sentrum, noe som ikke bare innebærer en ny lærerrolle, men likeså viktig en ny elevrolle. Eleven blir en aktiv, ansvarliggjort deltaker i egen læringsprosess, og medelevvurdering og egenvurdering er verktøy som anbefales for å fremme en mer aktiv elevrolle (William & Thompson, 2007). Dette ser vi nå også i de nye læreplanene, der egenvurdering og det å reflektere over egen læringsprosess er viktig for å utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder.

Pålitelig og gyldig vurdering

Dybdelæring handler blant annet om å arbeide med kunnskaper og metoder i fag over lengre tidsspenn. Vurdering som bidrar til å informere læreren hvor eleven er i læringsprosessen, slik at læreren derigjennom kan tilpasse undervisningen, vil gi elevene mulighet til å bygge fagkunnskap på en helhetlig måte. Derfor må vurderingen underveis være faglig og i tydelig progresjon. Til slutt i læringsløpet skal læreren så gi en helhetlig vurdering av elevens kompetanse gjennom en sluttvurdering.

Det er mange faktorer som kan påvirke kvaliteten og påliteligheten i vurderingsarbeidet. Når vi snakker om kvalitet i vurdering, vil det si å ta stilling til spørsmål som: Hvilken informasjon om elevens læring får vi egentlig i en vurderingssituasjon? Hvor konsistent er denne informasjonen? Hvordan fortolkes informasjonen om elevens læring, og hvilken rolle spiller fortolkningene i senere avgjørelser om læringsprosessene hos eleven? Dette er klassiske spørsmål i all vurdering, og de er viktige både for vurderingssituasjoner isolert sett og for større og mer sammensatte vurderinger som for eksempel standpunkt karakterer.

Reliabilitet betyr pålitelighet eller sikkerhet. Når vi setter en karakter, er det behov for å vite at vurderingen er pålitelig. Derfor arbeider lærere

ofte sammen når de setter karakter på elevbesvarelser. Når to eller flere lærere setter samme karakter på besvarelsen, kan vi anta at vurderingen er reliabel.

En reliabel vurdering kan gjennomføres flere ganger på individer eller grupper med samme resultat. En grunnleggende forståelse for reliabilitet er viktig for å forstå hvorvidt en vurdering kan kalles rettferdig eller ei. Det er flere måter å styrke reliabiliteten på. Det å ha retningslinjer for læreres vurdering er en av dem (Parkes, 2013). Med retningslinjer menes her blant annet vurderingskriterier, kjennetegn på måloppnåelse eller sensurveiledninger. Ved sentralgitte eksamener er det et stort og velutviklet apparat for dette, men for mer lokalgitte eksamener, som for eksempel muntlig eksamen, er dette litt mer tilfeldig. Vurdering av muntlige ferdigheter kan ofte oppleves urettferdig fra elevenes side (Sandvik & Buland, 2014), og det å legge mer vekt på reliabilitet kan bidra til å utvikle en mer pålitelig vurderingspraksis også innen dette området. Det å utvikle lærernes forståelse av elevenes læring (f.eks. ved at lærerne selv utvikler oppgaver og kriterier) og å fremdyrke praksisfellesskap blant lærerne, der de bygger en felles forståelse for forventningene til elevenes læring, kan være viktige faktorer for å utvikle en mer pålitelig vurdering.

Validitet, eller gyldighet, i vurdering er det andre sentrale begrepet som lærere bør ha grundig forståelse for. Validitet handler om at vi faktisk vurderer det vi skal vurdere. Dersom vi skal finne bevis for at elevene har lært å anvende sentrale grammatiske strukturer i det språket de er i ferd med å lære seg, må vi som lærere konstruere relevante oppgaver som kan forteller oss noe om det. Når vi gjennom en vurderingsoppgave observerer at elevene bruker kunnskapene sine på en relevant måte, kan vi si at vi har gjort en valid vurdering. Vurderinger kan tolkes på ulike måter, og validitet er derfor et spørsmål om hvor fullstendig og sammenhengende begrunnelsen for tolkningen er. For å kunne regne en vurdering som gyldig må vi ifølge Kane 1) erkjenne at den er en *tolkning* (ikke en objektiv sannhet) og 2) kunne *begrunne* tolkningen ut fra de bevisene vi har tilgjengelig (Kane 2016). Validitet er derfor ikke en enten-eller-situasjon. For lærere er innsikt i validitet viktig fordi mange

avgjørelser tas på grunnlag av vurdering: Hvilke elever har utilfredsstillende utbytte av undervisningen og trenger ekstra støtte? Har vi grupper med elever på skolen som underpresterer i visse felt? Skal skolen satse ekstra på språkfag dersom eksamensresultatene er svake? Slike avgjørelser bør ikke tas på grunnlag av blind tro eller vage magefølelser. Vurdering kan hjelpe profesjonsutøvere til å fatte kloke beslutninger i slike sammenhenger, men det betinger at en grunnleggende forståelse for validitet i vurdering ligger til grunn.

Et eksempel på en prosess som sikrer validitet, er lærere som samarbeider om å utvikle skriveoppgaver i norskfaget. Gjennom samarbeidsprosessen etablerer de en felles forståelse for hva som kan regnes som en god oppgave og et godt svar, og hvordan disse svarene kan tolkes som indikasjoner på at eleven forstår eller mestrer. De utvikler også felles tanker om hva som eventuelt ikke kan regnes som en gyldig slutning. Et annet eksempel er når lærere utvikler vurderingskriterier for en muntlig presentasjon sammen med elevene. Ved å involvere elevene i beskrivelsen av ulike dimensjoner ved den muntlige presentasjonen kan lærere etablere et tolkningsfellesskap i klassen som bidrar til at elevene forstår hensikten og hva det vil si å mestre oppgaven.

Fagenes egenart er viktig i vurdering

Fagets egenart påvirker hva som regnes som gyldige bevis for læring. Læreplanmålene i fagene er et resultat av en komplisert politisk og faglig prosess og vil alltid være et kompromiss over forskjellige faglige ståsted. Lærerne fortolker disse målene basert på sin utdanning og sine erfaringer og omsetter dem i en undervisning bestående av læremidler, aktiviteter, mål og vurderingsformer. Validitet i undervisning og vurdering handler derfor ikke bare om hvorvidt prøveresultatene er gyldige; det handler også om den lange kjeden av fortolkninger og mulige misforståelser som kan oppstå når kulepunktene i Kunnskapsløftet skal omsettes til lærerens klasseromspraksis og elevenes læring. Å la validitet i undervisning og vurdering være et bærende prinsipp for arbeidet med de nye læreplanene, kan føre til en bedre sammenheng mellom læreplanens mål og lærerens undervisning i faget. Siden læreplanmål fortolkes inn i allerede eksisterende og fungerende faglige strukturer,

praksiser og forståelser, kan det også gjerne hende at validitetskjeden *tilføres* verdi gjennom lærerens fortolkning og operasjonalisering.

Det betyr at vurdering i større grad blir å anse som et prosessuelt fenomen, og i mindre grad som en avgjørende enkelthendelse i skolen. Derfor er det viktig å ha en kontekstuell forankret forståelse for samspillet mellom læreplanmål, faglig innhold, lærerens verdisyn og fagenes mer eller mindre tause praksiser. Med en slik forståelse av sammenhengen mellom undervisning og vurdering vil det også være lettere for lærere å se hvordan tverrfaglige temaer kan integreres i fagene på fagenes premisser.

Sammenhengen mellom undervisning og vurdering retter oppmerksomheten mot konkrete oppgaver som utforming, administrering og vurdering av oppgaver, hvordan resultater samles, hvilke bedømmelser som finner sted i etterkant, og hvilken virkning resultatene av vurderingen har. Black mfl. (2010) mener at utviklingsarbeid som integrerer validitetsteoretiske prinsipper i lærerens hverdagspraksis, kan styrke den overordnede vurderingskompetansen. En fransklærer må for eksempel skape situasjoner i undervisningen der elevene får utviklet sin kompetanse i skriving på målspråket. Denne kompetansen skal så uttrykkes i en eller annen relevant skriveoppgave og vurderes av læreren. Den lange rekken av fortolkninger og operasjonaliseringer fra læreplanmål til vurdering kan dermed forstås som en kjede av fortolkninger av læreplanmål, kriterier, lærebøker, arbeidsoppgaver, elevers prestasjoner og konsekvenser av disse.

Profesjonalisering av vurderingskompetanse

For å imøtekomme utfordringene vi møter med de nye læreplanene, vil det være behov for en sterkere profesjonalisering og utvikling av vurderingskompetanse hos alle som involveres i vurdering. Byråkrater, skoleeiere, skoleledere og lærere må kjenne til og forstå hvilken rolle vurderingen har i klasserommet. Forståelse for endrede roller både hos lærer og elev samt kunnskap om hvordan de kan utvikle sterkere validitet og gyldighet i vurderingsarbeidet, blir sentralt for på kunne lykkes med både motivasjon og læring hos elevene.

En annen utfordring er knyttet til innføringen

av *Underveisvurdering* i hver fagplan. En skole-eier som ikke har kunnskap om fagligheten som kreves i et godt vurderingsarbeid – i utforming av læringsmål og i tilbakemeldingene til elevene – vil kunne stå i fare for å bidra til en utvikling av vurderingskulturer som preges av instrumentelle praksiser, der skjemaer og sentralgitte føringer hva gjelder alt fra utforming av læringsmål og underveisvurdering til bruken av prøveresultater, vil være måter å løse utfordringene på.

En tredje utfordring handler om enkeltlærerens arbeid med vurdering. En lærer som ikke kan se hvilket faglig nivå en elev befinner seg på, vil ikke kunne avgjøre hvilken støtte som trengs for videre læring. Samarbeid om elevers læring og utvikling på tvers av nivå i forvaltningen krever forståelse for vurderingens rolle. For eksempel er det ofte behov for å avklare hva kartleggingstester, nasjonale prøver, standpunkt karakterer og veilednings-samtaler egentlig innebærer. Hva sier de noe om, og hva sier de ikke noe om? Hvilket formål tjener de? Hvordan kan de forstås, og hvilke misforståelser kan de lede til?

God vurderingskompetanse gjør det mulig å svare på disse spørsmålene. Å utvikle denne kompetansen er både et individuelt og et kollektivt anliggende. For det første er det et individuelt anliggende hos enkeltlæreren, der læreren skal se sammenhengen mellom kompetansemål i læreplanen, arbeidsmåter og vurderingsformer i faget. For det andre er det et kollektivt anliggende hos skolen som organisasjon. For å få til den individuelle utviklingen må det legges til rette for faglig utviklingsarbeid på skolenivå, slik at det etableres tolkningsfellesskaper omkring vurdering, som bidrar til lærernes faglige utvikling. Å skape profesjonelle læringsfellesskap, der lærere bruker og deler informasjon om elevens læring som utgangspunkt for å undersøke og utvikle vurderingspraksis, vil være en måte å møte disse utfordringene på. I dette utviklingsarbeidet oppstår vurderingskulturer som fremmer elevenes læring, og som kan støtte opp under dybdelæring. Det gjør det mulig å kunne utføre vurdering på en faglig god måte i klasserommet. Det hjelper oss også å forstå hvilken kontekst vurdering foregår i, og hvordan den kan brukes på gode og mindre gode måter. Først da blir vurderingen meningsfull for elevene.

NOTER

- 1 Fra retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S
- 2 PISA, PIRLS og TIMSS er internasjonale elevundersøkelser som skal si noe om utviklingen i skoleelevers faglige kompetanse over tid.
- 3 Fra 1. august 2009 gjelder forskriften til opplæringsloven som omhandler *individuell vurdering*. Det er uttrykt tydelige krav om individuell vurdering og underveisvurdering som grunnlag for tilpasset opplæring og som har læring som formål i lover og forskrifter (Forskrift til opplæringsloven, 2009).

LITTERATUR

- BLACK, P., HARRISON, C., HODGEN, J., MARSHALL, B., & SERRET, N.** (2010). Validity in teachers' summative assessments. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 215–232. <https://doi.org/10.1080/09695941003696016>
- BLACK, P., & WILIAM, D.** (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- BLACK, P., & WILIAM, D.** (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- BLACK, P., & WILIAM, D.** (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1–25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- HATTIE, J., & TIMPERLEY, H.** (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- KANE, M.T.** (2016). Explicating validity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(2), 198–211. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1060192>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2016). Meld. St. 28 (2015–2016) Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- PARKES, J.** (2013). Reliability in classroom assessment. In *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 107–124). London; New York: SAGE Publications.
- SANDVIK, L.V., & BULAND, T.** (2014). *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet 'Forskning på individuell vurdering i skolen' (FIVIS)*. Trondheim: NTNU.
- SAWYER, R.K.** (2014). Introduction. The new science of learning. I: R.K. Sawyer (red.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 1–18). 2nd Edition. New York: Cambridge University Press.
- WILIAM, D., & THOMPSON, M.** (2007). Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? In *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (C.A. Dwyer, pp. 53–82). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- XU, Y., & BROWN, G.T.L.** (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2016.05.010>



Lise Vikan Sandvik er førsteamanuensis ved NTNU. Hennes interessefelt er hovedsakelig vurdering, skoleutvikling og partnerskap i lærerutdanningen. Hun leder forsknings- og utviklingsprosjektet SKUV (skolebasert kompetanseutvikling i vurdering) i videregående skole i Trøndelag.

Skolers bruk av resultater på nasjonale prøver

■ AV ASTRID ROE OG ANN ELISABETH GUNNULFSEN

Ulike undersøkelser viser at resultatene fra de nasjonale prøvene ikke alltid blir utnyttet godt nok. En mulig årsak kan være at mange tror prøvene først og fremst egner seg som grunnlag for tiltak overfor de svakeste elevene. Men prøvene kan i like stor grad brukes til å forbedre læringen blant elever som skårer middels eller høyt på prøvene.

Intensjonen med de nasjonale prøvene er at resultatene skal danne grunnlag for undervisvurdering og kvalitetsutvikling på alle nivåer i skolesystemet. For den enkelte elev skal resultatene være et redskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2018). Men hva er det som avgjør hvordan resultatene fra nasjonale prøver blir brukt? Spiller skoleledelsen noen rolle her? Eller er det til syvende og sist den enkelte lærer som avgjør hvorvidt prøvene faktisk brukes? I denne artikkelen belyser og drøfter vi disse spørsmålene med utgangspunkt i funn fra Ann Elisabeth Gunnulfsens doktorgradsprosjekt (Gunnulfsen, 2018), der en relativt stor norsk kommune ble valgt som kasus for å studere hvordan skoleledere og lærere på ungdomstrinnet forholdt seg til nasjonale prøver, og hvordan de brukte resultatene.

Datamaterialet besto av intervju med skoleledere¹ fra fire skoler (Gunnulfsen og Møller, 2017), video-observasjoner av møter i lederteam og lærerteam på niende trinn ved to av skolene (Gunnulfsen, 2017) og en spørreundersøkelse til aktuelle lærere fra samtlige 13 skoler med

ungdomstrinn i kommunen (Gunnulfsen og Roe, 2018). De tre studiene belyser nasjonale prøvers rolle fra flere synsvinkler rettet mot ulike aktører i skolen. Selv om intervjuene og observasjonsstudiene ble gjennomført høsten 2015 og spørreundersøkelsen høsten 2016, er det grunn til å tro at mange av de utfordringene som ble avdekket i studien, fortsatt eksisterer.

De nasjonale prøvene er utviklet og kvalitets-sikret av fageksperter ved universitetene i Oslo (lesing), Bergen (engelsk) og NTNU i Trondheim (regning), på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Resultatene rapporteres til den enkelte skole, klasse og elev sammen med et veiledningsdokument som beskriver prøven og hvordan lærere kan bruke resultatene. Men i hvilken grad skoler og lærere benytter seg av dette materialet i arbeidet med elevenes faglige utvikling, vil variere sterkt, noe denne studien både bekrefter og utforsker årsakene til.

Intervjuer med ledere fra fire skoler

I intervjuene med skolelederne fra de fire skolene gikk det fram at rektors samtaler om

prøveresultatene med den kommunale ledelsen i stor grad dreide seg om hvorvidt skolens nivå var i samsvar med forventet nivå. Rektorene var imidlertid mer opptatt hvordan de kunne bruke resultatene på skolenivå, og de anså arbeidet innad på den enkelte skole som mer relevant enn eksterne myndigheters krav og pålegg. De uttrykte likevel, i varierende grad, usikkerhet med hensyn til den pedagogiske bruken av prøveresultatene i arbeidet med elevenes læring. En av dem siterte beskrivelsen av et mestringsnivå for å illustrere at det var altfor vagt til å si noe konkret om den enkelte elev:

«En elev på nivå 2 har som regel problemer med ...» Altså, dette er ikke så veldig interessant, for dette vet vi allerede.

Tre av rektorene syntes det var vanskelig å tydeliggjøre overfor lærerne hvordan prøveresultatene kunne brukes som undervisvurdering. En av dem mente at lærernes egne prøver var bedre egnet til dette, men uten å peke på hva hun mente var svakheten i de nasjonale prøvene eller styrken i lærernes egne prøver. Hun viste derimot til gode resultater på egen skole og understreket at skolens vektlegging av samarbeid og problemløsning var viktigere enn ferdigheter som lot seg måle i nasjonale prøver:

Jeg tror mange av foreldrene her har en moderne tilnærming til livet. De har yrker som krever kunnskap om problemløsning og samarbeid, der de ser det globale perspektivet (...) og de gjenkjenner disse verdiene i måten barna deres lærer og arbeider på ved vår skole.

Lederne ved de øvrige tre skolene sa at de brukte prøveresultatene, sammen med annen informasjon om elevene, til å avgjøre hvem

som trengte ekstra oppfølging. En av dem fortalte også at nasjonale leseprøver hadde ført til at lærerne hadde begynt å arbeide med elevenes lesestrategier og forsvarte denne prøvens relevans:

Lesing gjelder alle fag, mens regneprøven er i realiteten en matteprøve. Elevene trenger ikke å bruke regneferdighetene sine i alle fag, men de må kunne lese i alle fag.

Det var enighet om at resultater på nasjonale prøver ikke spilte noen stor rolle for skolens arbeid med de kommunalt vedtatte satsingsområdene «grunnleggende ferdigheter» og «vurdering for læring». Til tross for at nasjonale prøver måler elevenes grunnleggende ferdigheter og er ment å brukes som vurdering for læring, var det ingen av skolelederne fra disse fire skolene som uttrykte noe om denne sammenhengen.



Illustrasjon: © Adobe Stock

Observasjon av møter i lærer- og lederteam ved to skoler

I møtene inntok lærere, mellomledere og rektorer ulike roller. Rektorene satte seg inn i Utdanningsdirektoratets veiledningsmateriale og ga mellomlederne jobben med å formidle rektors forventninger til lærerne i teammøtene. Lærerne derimot, inntok gjerne kritiske roller for å forsvare seg og sine kolleger mot eventuelle belastninger.

De fleste lærerteammøtene handlet om alt fra foreldremøter, til turer, ukeplaner, prosjektplanlegging, ungdomstrinn i utvikling, generelle utfordringer, pedagogisk drøfting – og ikke minst informasjon fra ledelsen. Arbeid med nasjonale prøver spilte en sentral rolle på to møter ved en av skolene. Det ene var et ledermøte der rektor viste mellomlederne nettsiden med Utdanningsdirektoratets informasjon om bruk av prøveresultatene og behovet for å bruke resultatene i det videre arbeidet med elevenes læring. Ifølge rektor var resultatene til de svakeste elevene viktigst, men også å studere elevenes framgang fra åttende til niende trinn, siden dette gjaldt lærerne på niende trinn. I teammøtet forsøkte mellomlederen å argumentere for verdien av resultatene og brukte tid på å forklare innholdet på nettsiden som viste hvordan resultatene ble rapportert. Selv om ingen av lærerne var negative til selve prøvene, var de bekymret for tidsbruken når det gjaldt etterarbeidet: «Har vi fått avsatt tid til dette? Vi har andre viktige ting å gjøre, hvis jeg kan få lov til å si det...». Mellomlederen hadde ikke noe svar på dette, men lovt å ta problemstillingen med tilbake til rektor.

Når ledelsen på den andre skolen snakket om resultatene fra nasjonale prøver, dreide det seg stort sett om skolens bidrag fra åttende til niende trinn. Og igjen ble det understreket at det var mange andre og viktigere bidrag til elevenes læring enn det som ble målt i nasjonale prøver. Hvorvidt lærerne burde bruke resultatene i undervisningen, ble ikke diskutert. Lærerne ved denne skolen snakket imidlertid en del om utfordringene til de svakeste elevene, men trakk ikke inn resultater fra nasjonale prøver.

Spørreundersøkelsen til lærere ved 13 skoler

Spørreundersøkelsen ble gjennomført høsten 2016 etter at resultatene fra nasjonale prøver hadde

TABELL 1 Prosentvis fordeling av svar på utsagn om rektors rolle og lærernes egen praksis (N=176) (Gunnulfson og Roe, 2018)

	I liten/ingen grad	I noen grad	I stor/svært stor grad
Rektor forventer at lærerne arbeider systematisk med resultater fra nasjonale prøver.	16	37	47
Jeg sørger for målrettet oppfølging av elever i mine fag når resultatene på nasjonale prøver foreligger.	12	43	45
Jeg oppdager nye sider ved mine elevers kompetanse i arbeidet med resultater på nasjonale prøver.	30	40	30
Jeg bruker oppgavene fra leseprøven når jeg går igjennom resultatene i lesing med elevene.	53	33	14

foreligget, og ble sendt digitalt til aktuelle lærere ved de 13 skolene med ungdomstrinn i kommunen. Spørsmålene dreide seg om erfaringer med rektors rolle i arbeidet med nasjonale prøver, hvordan de selv brukte resultatene og hvilke erfaringer de hadde med dem. Tabell 1 viser prosentvis fordeling av svar på noen utvalgte utsagn om rektors rolle og lærernes eget arbeid med prøveresultatene. Nesten halvparten av lærerne svarte at rektor i stor eller svært stor grad forventet at lærerne arbeidet systematisk med prøveresultatene. Når det gjaldt lærernes eget arbeid med resultatene, oppga 45 prosent at de i stor eller svært stor grad sørget for målrettet oppfølging av egne elever, mens bare 12 prosent svarte at de i liten eller ingen grad gjorde dette. Det var ulike meninger om i hvilken grad prøveresultatene bidro til ny innsikt i elevenes kompetanse. Her mente 30 prosent at



Illustrasjon: © Adobe Stock

de i liten eller ingen grad bidro, mens like mange mente at de i stor eller svært stor grad bidro. For leseprøvens del var det imidlertid bare 14 prosent av lærerne som oppga at de i stor eller svært stor grad brukte oppgavene i gjennomgangen med elevene, mens 53 prosent svarte at de i liten eller ingen grad gjorde dette².

Tabell 2 viser at 56 prosent av lærerne var enige eller svært enige i at prøveresultatene var et godt verktøy for å arbeide med den enkelte elevs læring og utvikling, mens bare 29 prosent mente det samme om resultatenes bidrag til kunnskap om lesing som grunnleggende ferdighet i deres fag. Nesten halvparten av lærerne var enige eller svært enige i at de savnet kunnskap om hvordan de skulle bruke resultatene i lesing. Det var til dels store forskjeller i svarmønstre mellom noen av skolene. Et svært interessant funn var at jo mer lærerne opplevde rektor som en pådriver i arbeidet med prøveresultatene, desto mer brukte lærerne resultatene, og desto mer positive var de til utbyttet de hadde av dette arbeidet.

Sammenfatning av de tre studiene

De fire skoleledergruppene som ble intervjuet, pekte på utfordringer med å forstå hvordan resultatene kunne være til nytte for alle elever, ikke bare for de svakeste. Dette kan skyldes mangel på kunnskap om at prøveresultatene også viser hvilke utfordringer de aller sterkeste elevene har, og at veiledningsmateriellet gir eksempler på hvordan lærerne kan utvikle alle elevers ferdigheter. En av rektorene mente at det var andre kompetanser enn slike som lot seg måle ved hjelp av tester, som hadde betydning for elevenes læring, mens en annen rektor fremsto som en engasjert pådriver for å få lærerne til å bruke resultatene slik Utdanningsdirektoratet la opp til. Lærerne på niende trinn ved denne skolen deltok i observasjonsstudien. Disse uttrykte størst bekymring for tidsbruken, selv om de ikke var negative til selve prøvene. Her må det bemerkes at nasjonale prøver er utviklet for elevene på åttende trinn, blant annet for å gi lærerne et grunnlag å arbeide ut fra når elevene er nye for dem i begynnelsen av ungdomsskolen. Det kan derfor tenkes at prøven ville hatt en mer sentral plass blant lærerne på åttende enn på niende trinn, til tross for at resultatene på niende trinn kan si noe om skolens

TABELL 2 Prosentvis fordeling av svar på utsagn om holdninger til og synspunkter på nasjonale prøver (N=176) (Gunnulfsen og Roe, 2018)

	Svært uenig/uenig	Verken - eller	Enig/svært enig
Resultater på nasjonale prøver er et godt verktøy for å arbeide med den enkelte elevs læring og utvikling.	21	28	56
Nasjonale prøver i lesing har bidratt med ny kunnskap om lesing som grunnleggende ferdighet i mitt/mine fag.	31	40	29
Jeg savner kunnskap om hvordan jeg skal bruke resultatene fra nasjonale prøver i lesing i mitt/mine fag.	28	25	47

bidrag til elevenes framgang. Verken lærere eller ledere i intervju- og observasjonsstudiene hadde kritiske innvendinger til kvaliteten på prøvene eller innholdet i dem. Usikkerhet og skepsis kan derfor skyldes mangel på kunnskap om prøvene og bruken av resultatene, noe spørreundersøkelsen understøtter. Den viste at jo mer kunnskap lærerne oppga at de hadde om prøvene, jo bedre mente de prøvene fungerte i arbeidet med den enkelte elevs læring. Rektors rolle som pådriver i arbeidet med prøveresultatene spilte dessuten en stor rolle for både praksis og holdninger blant lærerne.

Hvordan tette gapet mellom intensjoner og realiteter

Trolig er det fortsatt et visst gap mellom den rollen som prøveresultatene er ment å ha, og den rollen de i realiteten har ved mange skoler. En mulig årsak til dette kan, ifølge Gunnulfsens studie, være utilstrekkelig kunnskap om prøvene og verdien prøveresultatene kan ha i arbeidet med elevenes faglige utvikling på alle nivåer. Funn fra PraDa-prosjektet³ har også vist at prøveresultatene i stor grad brukes til å kartlegge og sette inn tiltak, ofte kortsiktige, for de svakeste elevene (Mausethagen, Prøitz og Skedsmo, 2018). Når resultatene fra for eksempel leseprøven, som er utformet for å måle alle elevenes lesekompetanse på tvers av fag, ofte bare blir brukt til kartlegging av svake elever, tyder det på at mange ikke er klar over at prøven har tekster som representerer flere fagområder og

oppgaver som gjenspeiler ulike leseutfordringer, samt at prøven har oppgaver som kan være utfordrende for selv de beste leserne. Det er kanskje lett å tenke at elever som teknisk sett er gode lesere, ikke har problemer med leseforståelsen, men omfattende analyser av prøveresultatene har vist at selv om elevene kan lese, er det mye selv de beste leserne ikke forstår (Roe, Ryen og Weyergang, 2018).

Men hvem er det som har ansvar for at kunnskap om prøveresultatenes verdi når fram til skoleledere og lærere? Fra fagmiljøene i lesing er det utgitt to bøker om prøvenes utforming og bruk av prøveresultatene (Skaftun, 2006 og Roe mfl., 2018). Det største ansvaret hviler imidlertid på Utdanningsdirektoratet, som sammen med prøveutviklerne utarbeider veiledningsmaterialet, som for øvrig gir en grundig innføring i både selve prøven og bruk av resultatene, men hvor mye det blir det brukt, gir ikke denne studien noe svar på. Det ble bare antydning at beskrivelsene av mestningsnivåene var for vage og generelle, og kanskje virker veiledningsmaterialet også for omfattende til at lærere gir seg i kast med det, særlig dersom det ikke er avsatt tid til dette.

For å få lærere som i utgangspunktet ikke kjenner de nasjonale prøvene så godt, til å sette seg inn i prøveresultatene og oppleve at de har nytte av dem, kan det enkle ofte være det beste. For jo mer brukervennlige veiledningene til prøvene er, og jo flere som kjenner til disse, jo større sjanse er det for at rektorer og lærere kan utnytte prøvenes potensial. I 2018 er veiledningsmaterialet fortsatt omfattende, men det har skjedd en endring som kanskje får flere lærere til å engasjere seg i prøven og resultatene. Det foreligger nå for første gang en komplett utgave av prøven, der svarfordelingen på hver oppgave er oppgitt, med korte forklaringer som peker på utfordringer ved de ulike tekstene og oppgavene, og hva som kan være årsaken til at elever ikke får dem til. Målet med å studere prøveresultatene er at lærerne skal oppleve at de lærer noe nytt om elevene sine og om hvilke utfordringer som kan skjule seg i det tekstmangfoldet som elevene møter daglig.

Elever blir ikke flinkere av å gjennomføre nasjonale prøver. Det didaktiske potensialet i prøvene ligger i det som skjer når lærere følger opp

resultatene med elevene sine og opplever dette arbeidet som relevant. For at det skal kunne skje, er både skoleledere og lærerne avhengige av kunnskap om hvordan de kan bruke prøveresultatene til å utvikle den enkelte elevs læring.

NOTER

- 1 Rektor og mellomledere. Mellomleder brukes her om medlemmer av rektors lederteam, fordi titlene varierer fra kommune til kommune, for eksempel teamleder, undervisningsinspektør, assisterende rektor osv.
- 2 Resultatene var omtrent de samme på utsagn knyttet til regneprøven.
- 3 Practices of Data Use in Municipalities and Schools.

LITTERATUR

- GUNNULFSEN, A.E. (2018). *Micro Policy Making in Schools. Use of National Test Results in a Norwegian Context*. PhD-avhandling. Universitetet i Oslo.
- GUNNULFSEN, A.E., & ROE, A. (2018). Investigating teachers' and school principals' enactments of nasjonal testing policies: A Norwegian study. *Journal of Educational Administration*, 56(3), 332–349.
- GUNNULFSEN, A.E. (2017). School leaders' and teachers' work with nasjonal test results: Lost in translation? *Journal of Educational Change*, 18(4), 495–519.
- GUNNULFSEN, A.E., & MØLLER, J. (2017). National testing: Gains or strains? School leaders' responses to policy demands. *Leadership and Policy in Schools*, 16(3), 455–474.
- MAUSETHAGEN, S., PRØITZ, T.S. & SKEDSMO, G. (2018). *Elevresultater. Mellom kontroll og utvikling*. Oslo: Fagbokforlaget.
- ROE, A., ANDRESEN RYEN, J. & WEYERGANG, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver. Om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SKAFTUN, A. (2006). *Å kunne lese. Grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2018). *Rammeverk for nasjonale prøver*. Hentet fra: <<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover/>>



Astrid Roe er seniorforsker ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Hennes forskningsfelt er lese- og skriveopplæring, med særlig vekt på ungdomstrinnet og videregående skole. Hun har vært tilknyttet PISA-prosjektet og nasjonale leseprøver, og forsker for tiden på læreres undervisning i norskfaget på ungdomstrinnet videostudien LISA (Linking Instruction and Student Achievement).



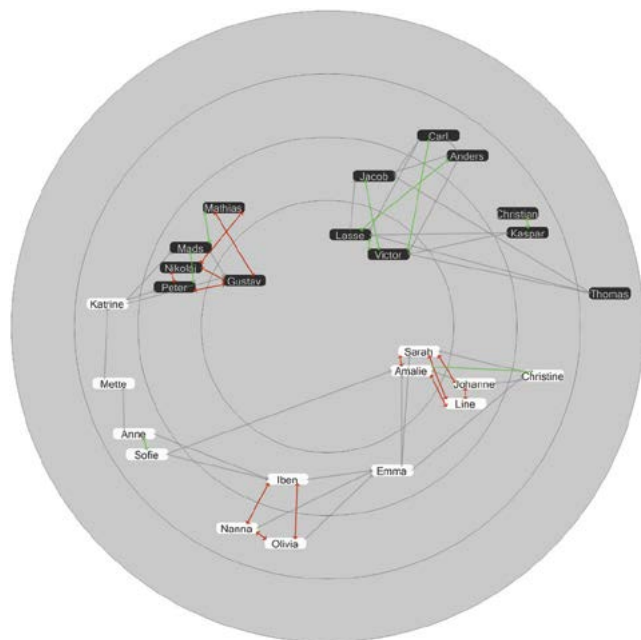
Ann Elisabeth Gunnulfson er førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Hun underviser på masterprogrammet i utdanningsledelse og den nasjonale rektorutdanningen ved Universitetet i Oslo. Hennes forskningsinteresser er knyttet til styring og ledelse i skolen med særlig interesse for skolers håndtering av sentrale politiske intensjoner.

Klasse trivsel for alle...



Klassetrivsel - arbeid med trivselen i forkant

- Klassetrivsel er verktøyet til både lærer/ pedagog, ledelsen og kommunen
- Kartlegg trivsel og forebygg mobbing
- Arbeid målrettet og skap trivsel for ALLE elever/barn, for fellesskapene deres og i det daglige miljøet på skolen
- Klassetrivsel inneholder unike sosiogrammer, som enkelt visualiserer innbyrdes relasjoner
- Klassetrivsel er gjennomprøvet til dagligdagen og utviklet i samarbeide med praksis



8 ukers gratis prøveperiode

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

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

Klasse trivsel

Undervisningskvalitet og elevenes læring

■ AV OLE KRISTIAN BERGEM

I TIMSS 2015-studien ble det tatt et norsk initiativ for å utvide elevspørreskjemaet med spørsmål relatert til undervisningskvalitet i matematikktimene. Analyser av disse dataene viser at viktige aspekter ved undervisningskvalitet har positiv sammenheng med elevenes læringsresultater.

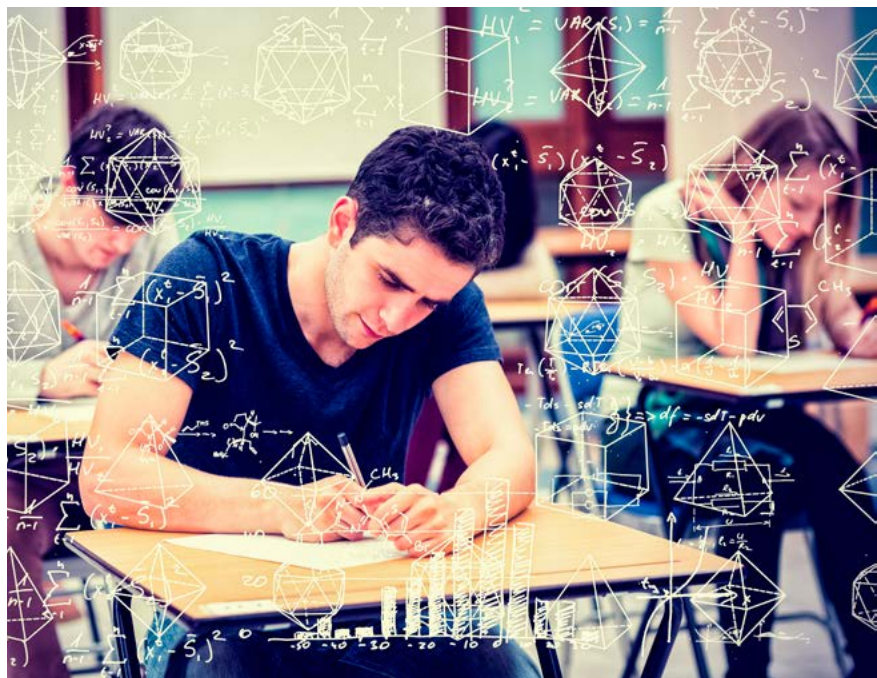
Forskning viser at kvaliteten på lærerens undervisning er den viktigste enkeltfaktoren for å styrke elevers læringsutbytte (Klette, 2013). Men hva kjennetegner egentlig «god undervisning»? Hvordan kan dette begrepet avgrenses og måles på en meningsfull måte og samtidig relateres til elevenes læring? Selv om undervisningskvalitet er blitt definert på ulike måter innenfor pedagogisk og didaktisk forskning, er det bred enighet om at begrepet har flere aspekter eller dimensjoner. I TIMSS 2015 måles undervisningskvalitet ut fra følgende fire dimensjoner:

1. klasseledelse
2. støttende lærer
3. tydelige intensjoner
4. kognitive utfordringer

Særlig forskningsarbeidene til Klieme et al. (2009) og Baumert et al. (2010) har vært viktige i arbeidet med å utvikle disse fire dimensjonene. I punktene under gis det en kort forklaring på hvordan de kan forstås.

Klasseledelse handler om lærerens evne til å skape et klasserommiljø med god orden og effektiv tidsbruk. Denne dimensjonen har i tidligere studier vist seg enklest å måle.

Støttende lærer innebærer at læreren gir ekstra hjelp når dette er nødvendig, evner å lytte til elevene, respekterer deres spørsmål og



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

oppfatninger, oppmuntrer elevene og gir dem emosjonell støtte.

Tydelige intensjoner er relatert til lærerens evne til å tydeliggjøre læringsmål, knytte ny kunnskap til det elevene allerede kan, og gi en kort oppsummering ved avslutningen av arbeidsøkten.

Kognitive utfordringer er relatert til elevoppgavens utforming, kvaliteten på klasseromsdiskusjonene, nivået på det faglige innholdet som

gjennomgå i timene, og til undervisningsaktiviteter hvor elevene skal evaluere, integrere eller anvende kunnskap for å løse gitte problemer. Kognitive utfordringer har vist seg spesielt vanskelig å måle på generell basis, uten å knytte det opp mot et spesifikt fag. Også det sistnevnte byr imidlertid på utfordringer.

Alle aspekter ved undervisningskvalitet måles ikke gjennom disse fire dimensjonene. Det å modellere, gi elever konstruktive tilbakemeldinger og lede klasseromsdiskusjoner på en god og inkluderende måte er for eksempel viktige elementer i en dyktig lærers undervisningsrepertoar. Men dimensjonene som brukes i TIMSS 2015-studien, dekker likevel mange viktige aspekter av begrepet undervisningskvalitet.

Måling av undervisningskvalitet i TIMSS

TIMSS-elevene rapporterer om sin egen matematikklærers undervisningskvalitet gjennom å svare på spørsmål i et elevspørreskjema, og man innhenter data fra alle elevene i klassen. Dataene blir så aggregert til klassenivå, og sammenhengen mellom undervisningskvalitet og for eksempel prestasjoner blir analysert på både elev- og klassenivå samtidig. Dette gir muligheter for å kontrollere for forskjeller mellom elevenes svar, og man oppnår et mer robust mål for undervisningskvalitet.

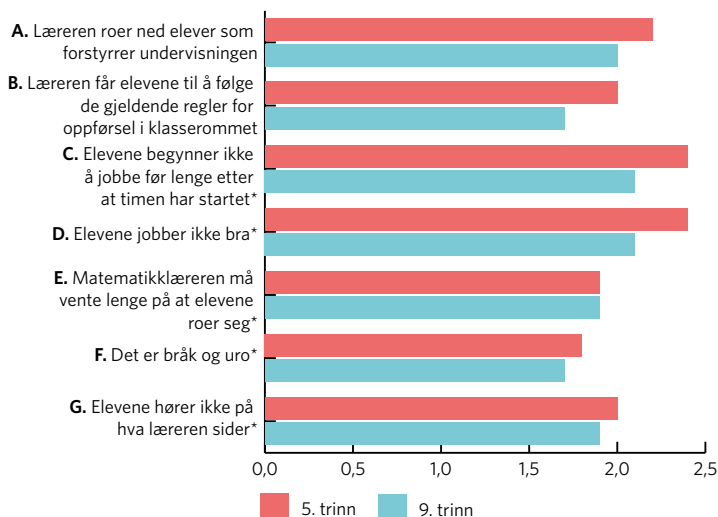
I de norske elevspørreskjemaene for TIMSS 2015, det vil si både for barnetrinnet og ungdomstrinnet, var det fra fem til sju spørsmål knyttet til hver av de fire dimensjonene av undervisningskvalitet. Disse spørsmålene er teoribaserte og utprøvd i tidligere studier (Klieme et al, 2009; Baumert et al. 2010).

Hva elevene svarer

I figur 1 presenteres gjennomsnittsverdiene for begge trinn på enkeltspørsmålene som inngår i dimensjonen *klasseledelse*. Svaralternativene var: *Hver time* (3); *De fleste timer* (2); *Noen timer* (1); *Aldri eller nesten aldri* (0). Skalaen som er brukt, er altså firedelt, med verdiene 0, 1, 2 og 3, slik som det her er angitt i parentesene. Dersom elevene hadde fordelt seg likt på de fire svaralternativene, ville gjennomsnittsverdien blitt 1,5.

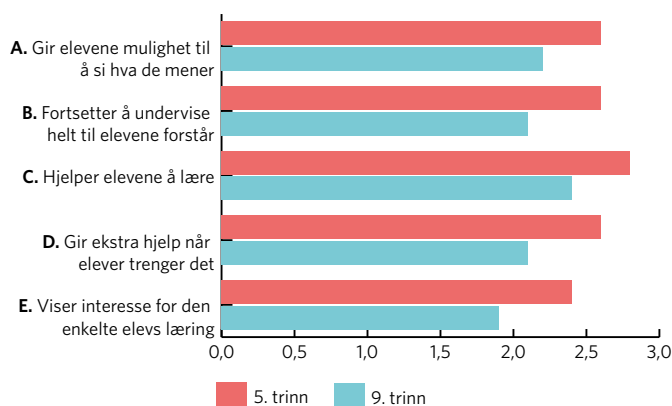
Som det går fram av figur 1, tenderer 5.-trinns elever mot å gi noe mer positive svar enn

Hvor ofte hender dette i matematikktimen?



FIGUR 1. Gjennomsnittsverdier for spørsmålene som inngår i dimensjonen «klasseledelse».¹

Hvor ofte gjør matematikklæreren din det følgende?



FIGUR 2. Gjennomsnittsverdier for spørsmålene som inngår i dimensjonen «støttende lærer».

9.-trinns elever, men dette anses først og fremst å være relatert til holdningsforskjeller til skole, betinget av alder. Gjennomsnittsverdiene for alle spørsmålene er høyere enn 1,5, noe som viser at elevene generelt rapporterer positivt om matematikklærerens klasseromsledelse.

Figur 2 viser gjennomsnittsverdiene for spørsmålene som inngår i dimensjonen *støttende lærer*. Svaralternativene var de samme som for klasseledelse. Gjennomsnittsverdiene er jevnt over høye.

Elevene på begge trinn vurderer altså matematikklæreren sin svært positivt på denne dimensjonen.

I figur 3 presenteres gjennomsnittsverdier for spørsmålene som inngår i dimensjonen *tydelige intensjoner*. Elevene fikk de samme svaralternativene. Her er det litt større forskjeller mellom gjennomsnittene for enkeltspørsmålene. Gjennomsnittet for oppsummeringer er lavest.

Figur 4 viser gjennomsnittsverdier for spørsmålene som utgjør dimensjonen *kognitive utfordringer*. Her var svaralternativene: *Svært enig* (3); *Litt enig* (2); *Litt uenig* (1); *Svært uenig* (0). På flere av spørsmålene er det små forskjeller i gjennomsnittsverdier mellom de to trinnene. Det å måtte begrunne svarene sine er ett av disse (spørsmål A), og dette spørsmålet har høyest gjennomsnittsverdi på begge trinn. Gjennomsnittsverdiene for spørsmålene knyttet til oppgavens vanskelighetsgrad, og til det «å tenke seg nøye/godt om» (spørsmål F og G), er også relativt like. Den aller største forskjellen i gjennomsnittsverdier mellom trinnene er på spørsmål B, som er nært relatert til holdninger til matematikk. Dette harmonerer godt med tidligere forskning som viser at elever på barnetrinnet har mer positive holdninger til matematikk enn elever på ungdomstrinnet (Vella, 2011).

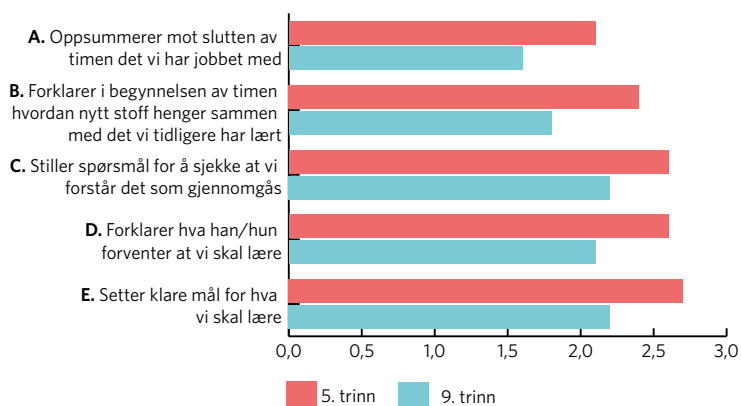
«Undervisningskvalitet» og læringsutbytte

Hva er så sammenhengen mellom undervisningskvalitet og læringsutbytte? Kan man med bakgrunn i analyser av TIMSS 2015-data hevde at god undervisningskvalitet har positiv sammenheng med elevenes læringsutbytte, slik dette måles i TIMSS?

I våre analyser (2-nivå SEM²) måles altså samlevariabelen *undervisningskvalitet* gjennom de fire dimensjonene: *klasseledelse*, *støttende lærer*, *klare intensjoner* og *kognitive utfordringer*. Videre undersøkes sammenhengen mellom *undervisningskvalitet* og elevprestasjoner³.

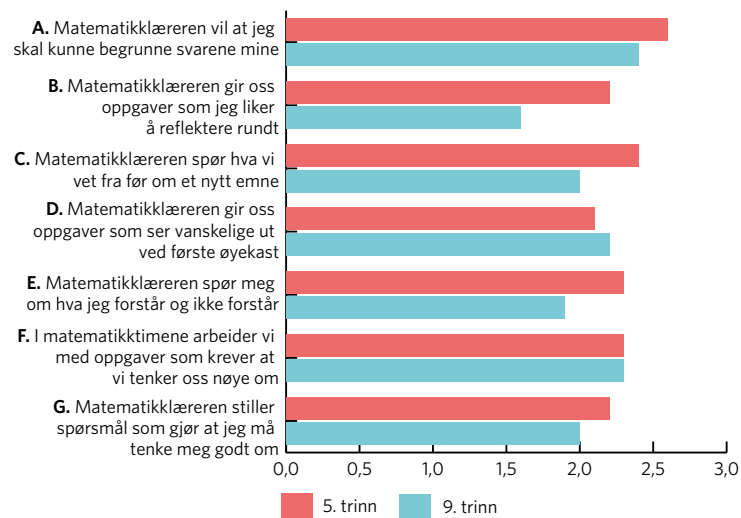
Analysene viser at undervisningskvalitet har en positiv og signifikant ($p < 0,05$) sammenheng med prestasjoner på 5. trinn. Regresjonskoeffisienten er 0,35, noe som kan betegnes som en middels stor koeffisient. Tilsvarende analyser for 9. trinn gir et forholdsvis likt resultat⁴. Dette indikerer at det er en signifikant og positiv sammenheng mellom undervisningskvalitet og prestasjoner på disse trinnene.

Hvor ofte gjør matematikklæreren din det følgende?



FIGUR 3. Gjennomsnittsverdier for spørsmålene som inngår i dimensjonen «tydelige intensjoner».

Hvor enig er du i disse påstandene?



FIGUR 4. Gjennomsnittsverdier for spørsmålene som inngår i dimensjonen «kognitive utfordringer».

TIMSS sammenlignet med norske klasseromsundersøkelser

Analysen av data fra TIMSS 2015 viser at undervisningskvalitet har en positiv og signifikant sammenheng med elevprestasjoner i matematikk, både på 5. trinn og 9. trinn. Det vil si at i klasser hvor lærerens undervisning holder høy kvalitet, tenderer elevenes læringsutbytte til å være høyere enn i klasser hvor undervisningen er av lavere kvalitet. Disse funnene er i tråd med tidligere forskning, hvor lignende sammenhenger er påvist.

TIMSS er den eneste av de internasjonale stor-skalaundersøkelsene som har data på klassenivå, og samtidig mål på elevers prestasjoner. Det er en styrke ved TIMSS-studien at man har muligheten til å se på sammenhenger mellom undervisning og læringsresultater (Nilsen & Gustafsson, 2016). Når TIMSS dessuten har representative utvalg av elever, kan man generalisere funn til hele populasjonen som utvalget er trukket fra. I mindre case-studier eller klasseromsstudier vil dette ikke kunne gjøres, siden disse ikke opererer med representative utvalg. Slike studier har derimot sin styrke i direkte observasjoner av aktivitetene i klasserommet. Dette kan forskere gjøre ved selv å være til stede i klasserommet, ved å analysere videoopptak av undervisning eller ved å kombinere disse to observasjonsmåtene. En fordel er at man da kan benytte egne kategorier i analysene av undervisning og læring. Det er uansett svært interessant å undersøke om funnene som nå er presentert fra TIMSS 2015-studien, samsvarer med funn fra norske video- og klasseromsstudier.

Fra norske video- og klasseromsstudier (Klette, Blikstad-Balas & Roe, 2017; Streitlien, 2009; Skorpen, 2006) rapporteres det at undervisningen i matematikk kjennetegnes ved at det:

- er gode elev-lærerrelasjoner
- er god ledelse og orden i klasserommet
- brukes mye tid til helklasseundervisning, og at denne skjer i dialog med elevene
- brukes mye tid til individuell oppgaveløsning med oppgaver hentet fra læreboka
- brukes relativt lite tid til å arbeide med kognitivt utfordrende oppgaver og problemstillinger
- legges relativt liten vekt på introduksjoner og oppsummeringer av aktiviteter

Ikke alle disse punktene dekkes av elevspørreskjemaet i TIMSS. Men norske klasseromsstudier viser altså at lærere har en god hånd med klasseromsledelse, og at det er svært gode elev-lærerrelasjoner. For dimensjonene *god klasseromsledelse* og *støttende lærer* synes det derfor å være stor overensstemmelse mellom TIMSS-elevenes vurderinger og klasseromsforskernes rapportering. Hva så med de to andre dimensjonene: *klare intensjoner* og *kognitive utfordringer*? Det kan ved

første øyekast synes som om det her er betydelige uoverensstemmelser, ettersom TIMSS-elevenene her gir mer positive vurderinger enn klasseromsforskerne. Ser man nærmere på enkeltspørsmålene som elevene besvarer i TIMSS, finner man imidlertid at elevene for dimensjonen *tydelige intensjoner* rapporterer minst positivt på spørsmålene knyttet til introduksjoner og oppsummering av fagstoff (spørsmål A og B i figur 3). Nettopp mangel på systematisk bruk av introduksjoner og oppsummeringer i matematikktimene har vært et tema som klasseromsforskere på bakgrunn av sine observasjoner har drøftet i flere publikasjoner (Klette et al., 2008; Skorpen, 2006).

Når det gjelder dimensjonen *kognitive utfordringer*, har det i oppsummeringer av funn fra klasseromsstudier blitt pekt på at kognitivt utfordrende oppgaver i matematikk blir for lite brukt (Kunnskapsdepartementet, 2015). Dette har blant annet blitt knyttet til lærebokas dominerende posisjon og liten bruk av det som ofte betegnes som «rike oppgaver» eller «problemløsningsoppgaver» (Kunnskapsdepartementet, 2015). Disse funnene støttes av forskning publisert fra video-/klasseromsstudien LISA (Klette, Blikstad-Balas & Roe, 2017). Her rapporterer forskerne om at de blant annet observerer mindre bruk av kognitivt utfordrende aktiviteter i de norske klasserommene enn i de finske (Klette, Roe & Luoto 2017). Det kan umiddelbart synes som om funnene innenfor denne dimensjonen harmonerer dårlig med det tilsvarende positive bildet som tegnes av elevene i TIMSS 2015-studien. Hva kan dette skyldes?

Spørsmålene som benyttes for å måle kognitive utfordringer i elevspørreskjemaet i TIMSS, er naturlig nok tilpasset de aktuelle aldersgruppene og kan derfor ikke direkte sammenliknes med klasseromsforskernes eller fagdidaktisk kategorier på dette feltet. Det ville for eksempel ikke gi mening å spørre elevene om hvorvidt de arbeidet mye med «rike oppgaver» eller «problemløsningsoppgaver», da dette er en type fagterminologi som hovedsakelig benyttes av forskere. Når elevene gir uttrykk for at de opplever matematikk som kognitivt utfordrende, er dette knyttet til at mange elever faktisk må tenke seg godt om for å løse oppgavene de møter i matematikktimene. Spørsmålene i TIMSS som elevene

besvarer, måler altså litt andre aspekter av faglige og kognitive utfordringer enn det som omtales av klasseromsforskerne. Samtidig illustrerer dette at vi trenger både kvantitative og kvalitative data for å øke vår forståelse av prosesser i klasserommet og for å kunne peke på hvilke faktorer som henger sammen med god læring. I Ludvigsen-rapporten (NOU 2015: 8) fremheves det at læringsmiljøer som fremmer læring, kjennetegnes av at elevene får utfordringer som er tilpasset deres faglige nivå, og som gjør at de stadig må strekke seg og bruke sin faglige kompetanse i møte med nye problemstillinger. En utfordring for kvantitative studier vil være å utvikle spørsmål som også kan måle slike aspekter. Dette ville bidra til å øke validiteten til variabelen «kognitive utfordringer».

På tross av visse forskjeller i begrepsbruk, synes funn fra analysene av undervisningskvalitet i TIMSS å harmonere relativt godt med klasseromsforskerens direkte observasjoner. Dette styrker validiteten til de resultatene som her er presentert. Og disse resultatene peker altså entydig mot at god undervisningskvalitet har positiv sammenheng med elevenes læringsutbytte i matematikk.

Hva innebærer så de funnene som her er presentert, for norsk skole og for hvordan man bør tenke rundt undervisning? God klasseromsledelse, klare faglige intensjoner, det å utfordre elevene kognitivt og å opptre støttende overfor elevene er allerede tematisert innenfor lærerutdanning og etter- og videreutdanning av lærere. Håpet er derfor at de analyser og funn som her er presentert, vil stimulere til videre diskusjoner om hvordan man kan strukturere undervisningen og aktivitetene i matematikklasserommet, slik at elevenes læringsutbytte styrkes.

NOTER

- 1 Alle figurene er hentet fra Bergem, Nilsen & Scherer, 2016.
- 2 For en kort forklaring av SEM-metoden se Nilsen & Kaarstein, 2016.
- 3 Vi har også analysert sammenhengen mellom undervisningskvalitet og motivasjon. Se Bergem, Kaarstein & Nilsen (2016).
- 4 Se Bergem, Nilsen & Scherer, 2016.

LITTERATUR

- BAUMERT, J., KUNTER, M., BLUM, W., BRUNNER, M., VOSS, T., ET AL. (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180.
- BERGEM, O.K., NILSEN, T. & SCHERER, R. (2016). Undervisningskvalitet i matematikk. I: O.K. Bergem, H. Kaarstein & T. Nilsen (red.). *Vi kan lykkes i realfag. Resultater og analyser fra TIMSS 2015*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KD (2015). *REALFAG. Relevante – Engasjerende – Attraktive – Lærerike. Rapport fra Ekspertgruppa for realfagene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned fra: <<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Rapport-fra-ekspertgruppa-for-relafagene/id2343488/>>
- KLETTE, K. (2013). Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen. I: R.J. Krumsvik & R. Säljö (red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi*, 173–201. Bergen: Fagbokforlaget.
- KLETTE, K., LIE, S., ØDEGAARD, M., ANMARKRUD, Ø., ARNESEN, N. & BERGEM, O. (2008). *Rapport om forskningsprosjektet PISA+ (Pluss: Prosjekt om Lærings- og Undervisnings-Strategier i Skole)*. Oslo: Norges forskningsråd.
- KLETTE, K., BLIKSTAD-BALAS, M. & ROE, A. (2017). Linking Instruction and Student Achievement-Research design for a new generation of classroom studies. *Acta Didactica*, Vol. 11(3). Art. 10. Lastet ned fra: <<https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/4729/4905>>
- KLETTE, K., ROE, A. & LUOTO, J.M. (2017) *Comparing Instructional Practices and Student Participation in Finland, Norway and Sweden*. Konferanseinnlegg presentert på EARLI, Tampere, Finland, 29 aug.–1. sept. 2017.
- KLIEME, E., PAULI, C., & REUSSER, K. (2009). The Pythagoras Study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. I: T. Janik & T. Seidel (red.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (137–160). New York: Waxmann Publishing Co.
- NOU (2015: 8). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Norges offentlige utredninger
- NILSEN, T., & GUSTAFSSON, J.-E. (RED.). (2016). *Teacher quality, instructional quality and student outcome. Relationships across countries, cohorts and time*. (Vol. 2): Springer.
- NILSEN, T. & KAARSTEIN, H. (2016). TIMSS og statistiske metoder. I: O.K. Bergem, H. Kaarstein & T. Nilsen (red.). *Vi kan lykkes i realfag. Resultater og analyser fra TIMSS 2015*. Oslo: Universitetsforlaget.
- STREITLIEN, Å. (2009). *Hvem får ordet og hvem har svaret? Om elevmedvirkning i matematikkundervisningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SKORPEN, L.B. (2006). Kunnskapstypar og arbeidsformer i matematikk i begynnaropplæringa. I: P. Haug (red.), *Begynnaropplæring og tilpassa opplæring – Kva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar Forlag.
- VELLA, D. (2011). Student's attitudes towards mathematics and its relationship to achievement, gender and age. Lastet ned fra: <<https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/3742>>



Ole Kristian Bergem er forsker ved ILS, UiO. Han var prosjektleder for TIMSS 2015 og deltok også i TIMSS-studiene som ble gjennomført i 2003 og 2007. I tillegg har han vært involvert i PISA-studien. Bergems publikasjoner spenner over et vidt felt, men han er særlig opptatt av å kombinere kvantitative og kvalitative data for å kunne relatere undervisning til læringsresultater. Bergem har flere års lærerfaring fra ungdomsskolen.

Ubehag

– en ressurs for kritisk og inkluderende undervisning



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

■ AV ÅSE RØTHING

Ubehag er noe de fleste av oss ønsker å unngå. Ubehag er først og fremst nettopp ubehagelig. Men ubehaget kan også være en ressurs i arbeidet med kritisk tenkning og inkluderende undervisning, for lærere og alle som underviser. Ved å undersøke ubehaget framfor å rømme fra det kan vi forstå mer av våre egne forståelsesmåter og forestillinger og av hva som skaper ubehag.

Utdanning innebærer alltid en risiko og mulighet for det uforutsette, det uhåndterbare og det ubehagelig. Hvis undervisningen problematiserer vante forestillinger og maktforhold, framfor å bekrefte og reproducere elevenes forståelsesmåter, kan dette skape engasjement og nysgjerrighet, men også frustrasjon og aggresjon. Undervisere som tar sjansen på å utfordre etablerte forståelsesmåter, risikerer å skape ubehag for elever, studenter og seg selv.

Nyere forskning basert på klasseromsobservasjoner og intervjuer med lærere har vist at lærere kan kjenne på ubehag og rådvillhet når elever ytrer seg negativt eller hatefullt overfor grupper av mennesker. Temaer som rasisme, antisemittisme,

innvandring, høyreekstremisme, trans-tematikk eller homoseksualitet kan skape uro og ubehag i undervisningssammenhenger (se f.eks. Eriksen 2013, Svendsen 2014, Thomas 2016 og Røthing 2007, 2017). Trine Anker og Marie von der Lippe (2015, 2016) har undersøkt hvordan hendelsene 22. juli er blitt tematisert i norske skoler. De antyder at skolene i begrenset grad har brukt 22. juli som utgangspunkt for kritiske drøftinger av udemokratiske holdninger. De forstår dette som en indikasjon på at lærere opplever at de ikke har tilstrekkelig kompetanse til å undervise om kontroversielle og sensitive temaer, og at det å «åpne for debatter som kan ta ukontrollerbare retninger, kan oppleves utrygt» (2015, s. 94). På lignende

måte har Lars Laird Iversen (2012) argumentert for at lærere ofte søker å skape et «enighetsfellesskap» heller enn «uenighetsfellesskap» i klassen, når de underviser om temaer som elevene har ulike meninger om. Gjennom å framsnakke områder som elevene kan enes om, i stedet for å utforske uenighetene, søker lærere på den måten å unngå konfrontasjoner, uhåndterbare situasjoner og ubehag.

I denne artikkelen vil jeg først presentere noen perspektiver knyttet til det som omtales som «ubehagets pedagogikk». Deretter vil jeg drøfte hvordan ubehag kan være ikke bare ubehagelig, men også en ressurs for oss som underviser, enten det er i grunnskole, videregående opplæring eller høyere utdanning. Mitt inntrykk er at situasjoner som skaper ubehag, ofte kan være knyttet til temaer som vi med fordel kan stoppe opp ved for å undersøke og forsøke å forstå mer av. Dersom vi rømmer unna ubehaget, mister vi gylne muligheter for økt refleksjon. Ubegag kan med andre ord forstås som en anledning for refleksjon og inngang til økt forståelse av våre egne tenkemåter og «blinde flekker» (Røthing 2019).

Ubegagets pedagogikk

Begrepet «pedagogy of discomfort» ble først introdusert i 1999 av Megan Boler, som beskrev dette som en undervisningspraksis som «starter med å invitere lærere og studenter til å involvere seg i kritiske undersøkelser av verdier og etablerte oppfatninger, og å undersøke konstruerte selvforståelser i relasjon til hvordan man har lært å forstå andre» (s. 177, min oversettelse). Ubegagets pedagogikk er senere videreutviklet og omtales gjerne som et pedagogisk rammeverk som søker å engasjere elever, studenter og lærere til å behandle temaer knyttet til forskjeller, sosial rettferdighet og rasisme, på måter som utfordrer deres «emosjonelle komfortsoner» (Boler & Zembylas 2003).

Utgangspunktet for utviklingen av disse pedagogiske perspektivene var en antakelse om at «ubehagelige følelser» er viktige i arbeidet med «å utfordre etablerte oppfatninger, sosiale vaner og normative praksiser, som opprettholder stereotyper og sosial urettferdighet» (Zembylas & Papamichael 2017, s. 3, min oversettelse). Zembylas og Papamichael (2017) argumenterer for at

undervisning som tematiserer ubehagelige følelser, kan bidra til å skape åpninger for empati og forandring gjennom «å avdekke og stille spørsmål ved dypt integrerte emosjonelle dimensjoner som rammer inn og former daglige vaner, rutiner og ubevisst medvirker til å opprettholde maktforhold» (s. 3, min oversettelse). Det er med andre ord en helt sentral tanke at ubegag kan forstås som en ressurs, og at det kan være viktig i antirasistisk og antidiskriminerende undervisning *å motstå* fristelsen til å unngå ambivalens og ubegag. De Freitas og McAuley (2008) som med utgangspunkt i blant annet ubegagets pedagogikk drøfter innganger til å synliggjøre og bearbeide hvithet som privilegium blant hvite lærerstudenter, følger denne tankegangen. De argumenterer for at «målet med identitetsutvikling bør *ikke* være å overskride ubegag, men heller å omfavne ubegag som en del av det pågående følelsesmessige arbeidet med å konfrontere ens egne privilegier» (2008, s. 433, min oversettelse).

I forlengelsen av perspektivene som fremmes gjennom ubegagets pedagogikk, følger noen viktige pedagogiske og etiske spørsmål: Hva kan elever lære gjennom ubegag, dersom ubegaget først og fremst gjør dem sinte, redde eller frustrerte? Hva lærer de dersom de først og fremst synes læreren som skaper ubegag, provoserer dem og er en idiot? Og ikke minst: Er det etisk riktig å skape ubegag eller utsette elever for ubegag? I litteraturen som drøfter disse spørsmålene, argumenteres det gjerne for at «noe ubegag er ikke bare uunngåelig når man snakker om temaer som rase og rasisme, men kan også være nødvendig» (Berlak 2004, i Zembylas 2015, s. 164, min oversettelse). Allerede i 1992 argumenterte Felman, basert på sin erfaring med å undervise om Holocaust, for at det paradoksalt nok er lærerens jobb, dersom man ønsker «sann læring», å «skape den høyeste grad av krise som en klasse kan tåle, uten å drive studentene til vanvidd [without 'driving the students crazy'] og uten å gå på akkord med studentenes grenser» (Felman 1992, i Zembylas, 2015, s. 164, min oversettelse). I likhet med dette argumenterer andre, som den amerikanske pedagogen Kevin Kumashiro, for at det er både «pedagogisk og etisk passende [appropriate] å framkalle ubehagelige følelser hos studentene, så lenge skaden [harm]



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

som er påført, blir behandlet forsvarlig» (2002, s. 79, min oversettelse). I litteraturen som springer ut fra begrepet ubehagets pedagogikk, er det med andre ord en utbredt enighet om at ubehag er både uunngåelig og nødvendig i arbeidet med å skape forandring. Samtidig legges det stor vekt på at arbeidet med ubehag bør kombineres med pedagogiske perspektiver som fokuserer på sårbarhet, empati, toleranse, håp og etiske utfordringer (f.eks. Cutri & Whiting 2015; Zembylas 2010, 2015; Zembylas & Papamichael 2017).

I norsk kontekst er de perspektivene og ambisjonene som kommer til uttrykk innen ubehagets pedagogikk, kjent fra kritisk flerkulturell pedagogikk (se f.eks. Skinstad van der Kooij 2014; Westheim 2014), men ikke minst fra det som gjerne omtales som normkritisk pedagogikk (Bromseth & Darj (red.) 2010; Kalonaityté 2014; Björkman & Bromseth (red.) 2019). Den normkritiske pedagogikkens overgripende ambisjon er «å skape varig bevissthet om samfunnsmessige maktrelasjoner, som det går å overføre til situasjoner utenfor klasserommet», skriver Kalonaityté i boken *Normkritisk pedagogikk för den högre utbildningen* (2014, s. 8, min oversettelse). Her peker hun etter mitt syn

på to helt sentrale poenger ved en normkritisk tilnærming i utdanningsfeltet. For det første er det et mål at den maktkritiske bevisstheten som elever og studenter utvikler, skal bli en varig tilnærming og tenkemåte. For det andre er det avgjørende at den normkritiske kompetansen kan anvendes på ulike arenaer, ikke bare i skolekonteksten (se også Røthing 2016).

Ubahagets pedagogikk og normkritisk pedagogikk deler en teoretisk innretning med en tydelig interseksjonell profil. Det innebærer at ulike differensieringsprinsipper, som både kjønn, sosial klasse, funksjonsnivå, etnisitet, hudfarge, alder, seksualitet og religion, vektlegges og ses i sammenheng i arbeid med maktforhold og forandring i pedagogisk sammenheng. Selv har jeg argumentert for at mangfoldsbegrepet kan være en nyttig inngang til denne typen pedagogisk arbeid og refleksjon, og at vi som undervisere trenger *kritisk mangfoldskompetanse* (Røthing 2016, 2017). Dette viser til en kombinasjon av 1) relevant kunnskap, 2) en interseksjonell tilnærming til mangfold samt 3) utvikling av maktbevissthet og anvendelse av maktkritiske perspektiver. Tanken er at denne *kombinasjonen* er nødvendig for å kunne undervise

på antirasistiske og inkluderende måter (se også May 2009, s. 44-45), og for å kunne bidra til kritisk refleksjon og forandring. Likeledes vil jeg argumentere for at det er behov for en kombinasjon av økt bevissthet, slik normkritikken vektlegger, og aktiv bruk av og refleksjon omkring ubehag, som ubehagets pedagogikk framhever. En bred tilnærming til ubehag kan fange opp utfordringer som ikke uten videre kan forstås og behandles innenfor rammene av normkritisk pedagogikk. I arbeidet med kritisk refleksjon og inkludering i utdanningsfeltet kan ubehag derfor være en ressurs som åpner for nye tilnærminger og ny innsikt.

Problematiske framsnakking av positiv annerledes

Jeg ble først interessert i ubehag i forlengelsen av et forskningsprosjekt om mangfold i yrkesfaglig utdanning. Sammen med kollega Hedvig Skonhoft Johannesen hadde jeg intervjuet både lærere og elever ved ti ulike skoler med beliggenhet over hele landet, om hvordan mangfold i bred forstand ble behandlet i undervisning i yrkesfag.² Et tema som viste seg å bli sentralt, var lærernes perspektiver på elever med etnisk, religiøs, kulturell og eventuelt språklig minoritetsbakgrunn. Lærerne beskrev disse elevene både som utfordringer og ressurser (Røthing 2017, s. 65-80). For flere av lærerne var det et tydelig *ubehag* forbundet med å snakke om utfordringer knyttet til minoritets-elever, og jeg fikk inntrykk av at det var en tydelig *lettelse* for dem når de heller kunne snakke om *det positive* ved å ha minoritets elever i klassen. Det var som om de ville ut av situasjonen, at de ville bli ferdige med å snakke om det problematiske og ubehagelige. Resultatet ble det jeg vil kalle *framsnakking av positiv annerledeshet*.

Å snakke positivt om forskjeller og annerledeshet er selvsagt ikke negativt eller problematisk i seg selv, tvert imot. Minoritetslevers nyttige kunnskap og erfaringer framsnakkes med de aller beste intensjoner. Det kan imidlertid være heftet noen problemer ved ensidig vektlegging av det positive ved «de andre». Et eksempel er når lærere anvender minoritets elever som undervisere når det er snakk om særskilte religiøse eller kulturelle temaer. Det å bruke minoritets elever som representanter kan innebære synliggjøring



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

og anerkjennelse. Men elever som pekes ut, gis samtidig mulighet til å fremme egne perspektiver, på bekostning av andre med samme bakgrunn eller gruppetilhørighet, men som har andre perspektiver. Det å bli pekt ut som representant for en gruppe, kan dessuten innebære eksotifisering, andregjøring og essensialisering, og det kan oppleves som en byrde for den det gjelder (jf. Kumashiro 2002; Røthing 2017, 97-100). En annen side ved dette er hvordan tilstedeværelse eller «representasjon» kan komme til å avgjøre hva som undervises. Både elever og lærere som ble intervjuet i prosjektet om mangfold i yrkesfag, ga uttrykk for at det var en sammenheng mellom representasjon og innhold i undervisningen. Følgende eksempel fra et intervju med elever ved restaurant- og matfag er illustrerende: Da jeg spurte om de hadde undervisning om ulike religiøse matskikker, for eksempel halal, svarte de kort og godt følgende: «Nei, vi har ikke så mye om det for vi har ingen muslimer på trinnet». Elever trenger kunnskap om religiøse matskikker uavhengig av elevsammensetningen i klassen, og dette illustrerer tydelig negative følger av en representasjonstenkning.

En velkjent form for framsnakking av minoritets elever er begeistrede fortellinger om elever som lager mat fra sitt eller foreldrenes hjemland, og som tar med religiøse eller kulturelle rekvizitter som bidrag til undervisningen. Denne typen tilnærminger omtales gjerne som «velvillig» eller «overfladisk» flerkulturell pedagogikk, og er grundig problematisert innenfor ulike varianter av kritisk pedagogikk (jf. May 2009). Slike tilnærminger anklages for å komme til kort når det gjelder å fremme kritiske refleksjoner omkring maktforhold og urettferdighet, fordi de nøyer seg med en overfladisk behandling av kulturforskjeller med vekt på mat, klær og musikk (Zembylas & Papamichael 2017). Undervisning som fokuserer

på «de andre», kan ses som et forsøk på å «normalisere forskjeller og annerledeshet ved å oppmuntre elever til å se og behandle andre måter å være på, som akkurat like 'normalt' og akseptabelt som normative måter å være på» (Kumashiro 2002, s. 41-42, min oversettelse). Men dersom undervisningen ikke samtidig skaper bevissthet om relasjoner mellom minoriteter og majoriteter og ikke utfordrer privilegier og maktforhold, kan den bidra til å sementere maktforhold og forestillinger om forskjeller.

Upassende ubehag?

Ideene fra ubehagets pedagogikk inspirerer oss til å se på ubehag som en ressurs og en inngang til kritisk refleksjon og økt kunnskap. Jeg vil avslutningsvis stoppe opp ved en annen type ubehag enn de to foregåendestoppe. Dette eksemplet er hentet fra en studie av forestillinger om norskhet i skolen.³ I flere av intervjuene med lærere fra den ene skolen hvor jeg gjorde klasseromsobservasjoner og intervjuer, kom det fram at minoritets elever ved skolen ikke sjelden anklaget lærere for å være rasister. Det varierte i hvilken grad lærerne som fortalte om dette, selv var anklaget og hvor alvorlig de tok det, men det var tydeligvis en tematikk som opptok flere av lærerne ved skolen. En av dem fortalte om det han opplevde som en forskjell mellom minoritets- og majoritets elevene, nemlig at de førstnevnte reagerer «mye mer aggressivt» på negativ respons. I forlengelsen av dette fortalte han at «elevene sier til meg at den og den læreren er rasist, fordi de føler ofte at forskjellsbehandlingen går på hudfarge eller kulturell bakgrunn». En annen fortalte at hun selv har blitt anklaget for å være rasist når hun «for eksempel har snakket til elever, bedt dem om å være stille, eller sendt dem på gangen, eller sagt at nå får du en anmerkning.» En tredje lærer fortalte at minoritets elever reagerte på å bli tatt ut av fellesundervisningen for å få såkalt styrket undervisning, basert på lærernes faglige vurdering. Elevene opplevde det som stigmatiserende og som en type forskjellsbehandling: «Jeg har tatt ut en gruppe i styrking og de har vært veldig sånn at dette er rasistisk, det er bare fordi vi er mørkhudede».

Lærerne som ble anklaget for å være rasister, ga uttrykk for at de syntes det var både urettferdig,

frustrerende og ubehagelig. Det er vanskelig å forsvare seg mot den typen anklager og mot elevenes opplevelser og oppfatninger. Det kan selvsagt være lærere som anklages med rette. Jeg legger imidlertid til grunn at lærere flest ønsker å behandle elevene sine rettferdig. I det første sitatet ovenfor ble det sagt at minoritets elever møter negativ tilbakemelding fra lærere mer aggressivt enn majoritets elever. Dette koples sammen med elevenes anklager om at lærerne er rasister. Her trer det med andre ord fram et bilde av elever som føler seg forskjellsbehandlet og dårlig behandlet, og som ikke usannsynlig opplever seg som utsatt og marginalisert. Hvis man tar utgangspunkt i normkritiske og antirasistiske perspektiver, vil dette tre fram ganske umiddelbart. Men det er mulig å hevde at også minoritets elevene disponerer en form for makt i relasjonen mellom dem og lærerne. Det er vanskelig for lærere som anklages for å være rasister, å forsvare seg. Deres handlingsrom innskrenkes, det skapes en fastlåst avstand mellom elever og lærere, og i en slik situasjon blir det vanskelig for lærere å utøve sitt arbeid i tråd med pedagogiske og relasjonelle idealer. Det er et maktspill på gang her, og lærere og elever er åpenbart ikke på lag, de er ikke allierte.

Det er selvsagt viktige å sette søkelys på elevers erfaringer med rasisme og marginalisering i skolen (jf. Antirasistisk Senter 2017; Chinga-Ramirez 2018). Men etter mitt syn er det også viktig å anerkjenne læreres ubehag og frustrasjon knyttet til å bli anklaget for å være rasist, og jeg tror denne typen maktspill forstås best hvis man forsøker å ta begge parter perspektiver på alvor. Jeg tror dessuten at lærernes ubehag og opplevelser kan gi viktige innganger til å forstå samspill og maktforhold mellom elever og lærere, og kanskje også gi ideer til alliansebygging og lagspill.

Hvem sitt ubehag?

Innen antidiskriminerende og antirasistisk undervisning er det et ideal at undervisningen skal utvikle maktbevissthet og utfordre forståelsesmåter som reproducerer maktforhold og privilegier. Dette kan, som nevnt tidligere, oppleves som utfordrende og ubehagelig for elever. Det er imidlertid nødvendig å huske på at elever er ulike og har forskjellige posisjoner i klasserommet og

samfunnet. Det innebærer at tilnærminger som er behagelige for noen elever, kan være ubehagelige for andre – og spørsmål som utfordrer noen elevers komfortsone, kan gi andre elever håp om å bli sett og ivaretatt. Spørsmålet om trygge eller ubehagelige klasserom er med andre ord mer persist et spørsmål om trygge eller ubehagelige klasserom *for hvem*. Dette indikerer etter mitt syn at det sentrale spørsmålet ikke er hvorvidt lærere skal fremkalle ubehag eller ikke hos elever, men snarere om hvordan behag og ubehag skal fordeles mellom ulike elever, og om hvordan lærere kan forvalte elevers trygghet og ubehag. I et aktivt arbeid med ubehag som ressurs, både for undervisere, studenter og elever, er det følgelig viktig å samtidig utvikle beredskap for å møte og ivareta elever og studenter ubehag, både når det er framkalt og forventet, og når det oppstår uventet i daglig samspill. For å kunne utvikle best mulig

forståelse av situasjoner som skaper ubehag, er det viktig med stor bevissthet omkring maktforhold og sensitivitet for hvordan dette spiller seg ut på ulike og ikke alltid forutsigbare måter.

I denne artikkelen har jeg konsentrert meg om hvordan ubehag kan forstås som en ressurs for oss som undervisere. Jeg tenker at det er viktig å gjøre et grundig arbeid med egne forståelsesmåter og refleksjon rundt hva som skaper ubehag, som grunnlag for å kunne behandle elevers ubehag på mest mulig konstruktiv og etisk ansvarlig måte. Undervisere er imidlertid også, i likhet med elevene, forskjellige. Hva som skaper ubehag for den enkelte, vil selvsagt variere. Mange av oss vil likevel få god hjelp av ulike kritiske perspektiver som bidrar til bevissthet omkring maktforhold, privilegier og normer, for å forstå hvor ubehag kommer fra og hvilke relasjonelle forhold og betingelser som settes i sving når ubehag oppstår.

LITTERATUR

- ANKER, T. & VON DER LIPPE, M. (2015). Når terror ties i hjel – En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 99 (2), s. 85–96.
- ANKER, T. & VON DER LIPPE, M. (2016). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*. Oslo: IKO-forlaget, s. 261–272.
- ANTIRASISTISK SENTER (2017). «Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun» – en undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom. Oslo.
- BJÖRKMAN, L. & BROMSETH, J. (2019). *Normkritisk pedagogik – Perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Stockholm: Studentlitteratur AB.
- BOLER, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. New York: Routledge.
- BOLER, M. & ZEMBYLAS, M. (2003). Discomforting truths: The emotional terrain of understanding differences. I: P. Tryfonas (red.), *Pedagogies of difference: Rethinking education for social justice* (s. 117–131). New York: Routledge Falmer.
- BROMSETH, J.C.H. & DARJ, F. (RED.). (2010). *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala University.
- CHINGA-RAMIREZ, C. (2018). Om å være farget – Betydning av hudfarge for ungdom med vestlig minoritetsbakgrunn. I: M. Øksnes, E. Sundsdal & C.R. Haugen (red.) *Ungdom, dannelse og fellesskap. Samfunns- og kulturpedagogiske perspektiv*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- CUTRI, R.M. & WHITING, E.F. (2015). The emotional work of discomfort and vulnerability in multicultural teacher education, *Teachers and Teaching*, 21:8, 1010–1025, DOI: 10.1080/13540602.2015.1005869
- DE FREITAS, E. & MCAULEY, A. (2008). Teaching for diversity by troubling whiteness: strategies for classrooms in isolated white communities. *Race, Ethnicity and Education*, 11 (4) 429–442
- ERIKSEN, I.M. (2013). *Young Norwegians. Belonging and becoming in a multiethnic high school*. Dissertation for the degree of PhD. University of Oslo, Faculty of Humanities.
- IVERSEN, L.L. (2012). *Learning to be a Norwegian: A case study of identity management in religious education in Norway*. Münster: Waxmann.
- KALONAITYTE, V. (2014). *Normkritisk pedagogik – för den högre utbildningen* Lund: Studentlitteratur.
- KUMASHIRO, K. (2002). *Troubling Education: Queer activism and antioppressive education*. New York: Routledge.
- MAY, S. (2009). Critical multiculturalism and education. I: Banks, James A. (red.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (s. 33–48). New York: Routledge.
- RÖTHING, Å. (2007). Homonegativisme og homofobi i klasserommet. Marginaliserte maskuliniteter, disiplinerende jenter og rådvile lærere. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 7, 27–51.
- RÖTHING, Å. (2011). 'De norske har det mer i seg ...' Norsk kjønnslikestilling i skolen. *Sosiologi i dag*, 41(3/4), s. 67–87.
- RÖTHING, Å. (2016). Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse. *Bedre skole*, 3, s. 33–37. Oslo: Utdanningsforbundet.
- RÖTHING, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse. Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- RÖTHING, Å. (2019). 'Ubehagets pedagogikk' – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning?, *FLEKS Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 1, s. 41–57.
- SKINSTAD VAN DER KOOIJ, K. (2014). Flerkulturell pedagogikk. I: Stray, Janicke Heldal og Wittek, Line (red.): *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 584–598). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- SVENDSEN, S.H.B. (2014). Learning racism in the absence of 'race'. *European Journal of Women's Studies*, 21, s. 9–24.
- THOMAS, P. (2016). Exploring Anti-Semitism in the Classroom: A Case Study Among Norwegian Adolescents from Minority Backgrounds. *Journal of Jewish Education*, 82(3), s. 182–207.
- WESTRHEIM, K. (2014). Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv. I: K. Westrheim & A. Tolo (red.), *Kompetanse for mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 27–55). Bergen: Fagbokforlaget
- ZEMBYLAS, M. (2015). "Pedagogy of discomfort" and its ethical implications: the tensions of ethical violence in social justice education, *Ethics and Education*, 10(2), s. 163–174.
- ZEMBYLAS, M. & PAPAMICHAEL, E. (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education, *Intercultural Education*, 28:1, s. 1–19.

NOTER

- 1 Denne artikkelen er en forkortet versjon av artikkelen «'Ubehagets pedagogikk' – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning?», publisert i tidsskriftet *FLEKS Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, nr. 1/2019, s. 41–57.
- 2 Vi intervjuet elever og lærere i separate grupper på 3–5 personer. De var knyttet til følgende fire yrkesfaglige utdanningsprogram: Bygg- og anleggsfag, Elektrofag, Helse- og oppvekstfag og Restaurant- og matfag. Intervjuene fokuserte på behandling av temaer som urfolk, nasjonale minoriteter, innvandring, rasisme og radikaliserings. Intervjuene ble gjort i perioden april til september 2015. To av skolene ligger på mindre tettsteder mens de øvrige ligger i en by. Vi gjennomførte til sammen 23 intervjuer hvorav 10 var med elever og 13 med lærere. Åtte av lærerne underviste i samfunnsfag fellesfag, de øvrige i programfag. De aller fleste elevene som ble intervjuet, gikk andre år i videregående skole. Johannesen gjennomførte sju intervjuer, mens jeg gjennomførte de øvrige 16. Intervjuene med elevene varte vanligvis omkring 45 minutter, mens intervjuene med lærerne vanligvis varte noe lenger, ofte i overkant av en time. Alle intervjuene ble gjort på skolene og i skoletiden, de ble tatt opp på bånd og transkribert i sin helhet. I denne artikkelen er det intervjuene med lærerne som er i fokus. For en mer utfyllende beskrivelse av datamaterialet og for en bredere diskusjon av deler av materialet se boka *Mangfoldskompetanse. Perspektiver på undervisning i yrkesfag* (Røthing 2017).
- 3 Studien pågikk i perioden 2007–2010 og var knyttet til og finansiert av forskningsprogrammet *Kulturell kompleksitet i det nye Norge* (CULCOM) ved Universitetet i Oslo. Jeg gjorde observasjoner på to skoler i Oslo med ulik elevsammensetning både med hensyn til etnisitet og sosioøkonomisk bakgrunn. Den ene skole lå på østkanten, og her hadde omkring 75 % av elevene etnisk minoritetsbakgrunn. Den andre skolen lå i sentrum/vest, og her hadde omkring 70 % av elevene etnisk norsk bakgrunn. Observasjonene varte i 6 uker på begge skoler og ble gjort på 8. trinn på den ene skolen og 9. trinn på den andre. Jeg observerte først og fremst undervisning i samfunnsfag og religion, livssyn og etikk (RLE), og jeg var inne i alle klasser på trinnet. I tillegg gjorde jeg observasjoner i tre dager på 8. trinn på en skole i en småby på Vestlandet. Jeg intervjuet til sammen 14 lærere fra de tre skolene, sju kvinner og sju menn. På den ene skolen gjorde jeg observasjoner sammen med Arnfinn H. Midtbøen, som var vitenskapelig assistent for prosjektet i noen måneder, og sammen med Stine H. B. Svendsen som gjorde observasjoner i forbindelse med sitt doktorgradsprosjekt (se Svendsen 2014). For mer informasjon om prosjektet og det empiriske materialet se Røthing 2011.



Åse Røthing er professor ved Oslo Met – Storbyuniversitetet, hvor hun er ansatt ved Seksjon for mangfoldsstudier ved Fakultet for Lærerutdanning og internasjonale studier, og arbeider for tiden med å utvikle et nytt tverrfaglig masterprogram om mang-

foldskompetanse. Røthing har forsket på hvordan ulike minoritetsgrupper, knyttet til både etnisitet, religion, kultur og seksualitet, behandles i skolens lærebøker og læreplaner, og er opptatt av hvordan lærerutdanningene kan bidra til å gi studentene relevant kompetanse på disse områdene. Hun har blant annet skrevet boka «Mangfoldskompetanse. Perspektiver på undervisning i yrkesfag».



KONTANTLØS SKOLEKANTINE

Kantinekortet er en digital betalingsløsning som forenkler kantinedriften og gir flere fordeler for både skole, foreldre og elever:

- Ingen kontanthåndtering
- Enkle og oversiktlige salgsrapporter
- Redusert kjøp av usunn mat utenfor skolens område
- Kortere køer og mer spisetid
- Foreldrekontroll og enkel påfylling
- Godkjent kassasystem

**ER DETTE INTERESSANT FOR DIN
SKOLE? TA KONTAKT MED OSS!**

kantinekortet.no
kontakt@kantinekortet.no
40 64 52 15

KANTINE
KORTET

På sporet

– et eksempel på tidlig intensiv opplæring i lesing

■ AV ODDNY JUDITH SOLHEIM, KJERSTI LUNDETRÆ OG PER HENNING UPPSTAD

Norske skoler har plikt til å tilby egnet intensiv opplæring i lesing til elever på 1. til 4. trinn som står i fare for å bli hengende etter. På sporet er et eksempel på hvordan intensiv opplæring kan gjennomføres overfor elever som strever med å komme i gang med lesing på første trinn.

Som ledd i arbeidet med tidlig innsats skal norske skoler fra og med skoleåret 2018/2019 sørge for at elever på 1. til 4. årstrinn «[...] som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventet progresjon blir nådd. Om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning.» (Opplæringslova § 1-4). Målet er å gi elever som trenger det, raskere hjelp, slik at problemene ikke utvikler og forsterker seg i løpet av skolegangen. Lovteksten introduserer imidlertid flere formuleringer som må fylles med innhold dersom loven skal kunne få praktisk betydning for elever som strever: Når vet vi om en elev står i fare for å bli hengende etter? Hva er egnet opplæring? Hva betyr det egentlig at opplæringen er intensiv? Og hvordan avgjør vi hva som er forventet progresjon? I denne artikkelen vil vi diskutere noen av disse utfordringene og vise et eksempel på hvordan intensiv opplæring kan se ut for elever som strever med å komme i gang med lesingen på første trinn.

Hvorfor tidlige tiltak?

Studier fra en rekke land viser at elevene som sliter med å komme i gang med lesing det første året på skolen, har høy risiko for å streve med lesing senere i skoleløpet (Chard & Kameenui, 2000). I tillegg viser forskning at elever med lese- og skrivevansker har bedre utbytte av *tidlige* tiltak enn av *seinere* tiltak (Vellutino & Zhang, 2008).

Dette inkluderer også forebyggende tiltak som blir iverksatt *før* lese- og skrivevanskene har kommet til syne. Gode tidlige tiltak kan føre til at elever som ellers ville utviklet lesevansker, ikke gjør det, eller at vanskene blir mindre alvorlige enn de ellers ville blitt. Til tross for utdanningspolitisk vektlegging og omfattende dokumentasjon av effekten av tidlige tiltak har mange skoler og lærere opplevd det som utfordrende å iverksette tidlige tiltak i praksis. I en studie fra 2014 oppga 71 prosent av lærerne at en av de mest krevende utfordringene i arbeidet med elever som strever med lesing, var å finne gode tiltak (Husveg, 2014).

Prosjektet *På sporet* er et svar på denne utfordringen. Målet med prosjektet har vært å utvikle verktøy og materiell som lærere kan bruke i tidlige tiltak rettet mot elever i faresonen for å utvikle lesevansker. I *På sporet* har vi utviklet et forebyggende undervisningsopplegg som kan iverksettes *før* elever opplever nederlag, redusert motivasjon og lavere tiltro til egne ferdigheter. Vi har prøvd ut innhold og organisering av opplegget i en norsk skolekontekst og undersøkt effekten av opplegget ved hjelp av en randomisert kontrollert studie, der skoler ble tilfeldig trukket til å inngå i enten en kontroll- eller en tiltaksgruppe (Lundetræ, Solheim, Schwippert, & Uppstad, 2017). Resultatene fra studien viser at elevene som mottok tiltaket, hadde god effekt av opplegget. Førsteklassingene i tiltaksgruppa utviklet bedre ferdigheter når det gjaldt både setningslesing, staving og ordlesing



enn elevene i kontrollgruppa (Solheim, Frijters, Lundetræ, & Uppstad, 2018). Effekstørrelsen på setningslesing var på 0,57; på staving 0,61; og på ordlesing 0,75. Blant utdanningsforskere regnes effekter på over 0,4 for å være såpass store at de bør ha innvirkninger på praksis i skolen (Cooper, 2008; Hattie, 2009).

Når vet vi at en elev henger etter?

Endringen i opplæringsloven har som mål at tiltak skal iverksettes med en gang problemet oppdages (Utdanningsdirektoratet, 2018). En rekke studier har dokumentert risikofaktorer som kan observeres allerede før elevene mottar formell leseopplæring. Vi vet for eksempel at elever som kan få bokstaver, og som strever med å lytte ut første lyd i talte ord når de begynner på skolen, har økt risiko for å utvikle lesevansker. Det samme gjelder elever med lesevansker i familien. Det er imidlertid ulike grunner til den store variasjonen i kunnskap og ferdigheter ved skolestart. En del elever vil ha rask framgang i lesing så snart de får anledning til å lære. Likevel kan det være lurt å kartlegge elevenes ferdigheter når de begynner på 1. trinn. For det første kan det gi læreren en oversikt over hva

de ulike elevene mestrer og dermed gi grunnlag for å tilpasse lese- og skriveopplæringen. For det andre vil det gi læreren informasjon om hvilke elever en bør være spesielt oppmerksom på. Det er liten grunn til å tro at elever som begynner på skolen med svake skriftspråklige ferdigheter, og som strever med å henge med i den første leseopplæringen, vil ta igjen de andre elevene uten ekstra hjelp. Disse elevene vil profitte på tidlig intensiv opplæring.

Hva er egnet opplæring?

I diskusjonen omkring tiltak skiller vi ofte mellom forebyggende, avhjelpende og kompensatoriske tiltak. *Innholdet* i tiltak for elever som strever med lesing, er imidlertid ikke så ulikt enten vi snakker om forebygging eller avhjelping av vansker. Det må i begge tilfeller bygge på en forståelse av hvilke ferdigheter man må mestre for å bli en god leser. En god leser mestrer for eksempel å koble bokstav og bokstavlyd, og å trekke bokstavlydene sammen – gjennom fonologisk syntese – til et ord. Dette kaller vi ordavkoding. Gjennom å avkode de samme ordene flere ganger bygger den gode leseren gradvis opp det vi kaller ordspesifikk

kunnskap. Dette innebærer både kunnskap om deler av ord, for eksempel bokstavkombinasjoner som forekommer i mange forskjellige ord, og hele ord. Det er denne ordspesifikke kunnskapen som gjør at gode lesere kan gjenkjenne ord nøyaktig og uanstrengt – uten å måtte lese dem bokstav for bokstav.

Elever som strever med lesing, profitterer på *eksplisitt undervisning*, der andre elever selv legger merke til det som trengs å læres. Eksplisitt undervisning innebærer at læreren på en konkret og direkte måte viser eller demonstrerer hvordan elevene kan tenke og arbeide for å løse utfordringer de støter på når de skal lese ord eller forstå det de leser. Eksplisitt undervisning forutsetter at vi bryter det som skal læres, ned i mindre, klart definerte læringsoppgaver. Når de funksjonelle enhetene bokstav og bokstavlyd er introdusert, kan en gradvis introdusere mer komplekse komponenter som for eksempel hvordan en leser diftonger, dobbel konsonant eller komplekse grafem, som for eksempel *-skj* eller *-ng*. Dette betyr imidlertid ikke at man skal arbeide med ferdighetene separat. Oppmerksomhet mot mindre deler bør integreres som en naturlig aktivitet mens elevene leser ord og tekster for eksempel som del av veiledet lesing.

Mens elever med en typisk leseutvikling raskt begynner å gjenkjenne ord som helheter, fortsetter mange elever med lesevansker å bruke en omstendelig lyderingsstrategi der de omkoder bokstaver til lyder, for så å trekke disse sammen gjennom fonologisk syntese. De kommer som regel fram til rett ord – men det tar lang tid. Elevene trenger derfor å bli gjort oppmerksomme på at det finnes ulike måter å lese ord på (for eksempel gjenkjenne deler av ord og frekvente irregulære ord). Effektive tiltak innebærer altså eksplisitt undervisning i *hvordan* elevene skal bruke bokstav–lyd–forbindelsene og kunnskap om bokstavmønstre til å lese ord. Det er også sentralt at elevene får rike muligheter til å bruke denne kunnskapen i lesing av sammenhengende tekst. Selv om ordlesing er avgjørende for å komme godt i gang med lesing, tyder den internasjonale forskningen på at også tidlige tiltak har best effekt dersom de fokuserer på både ordlesing og leseforståelse (Scammacca, Roberts, Vaughn, & Stuebing, 2015).

Elever i faresonen for å utvikle lese- og

skrivevansker bruker ofte *mer* tid enn andre barn på å automatisere bokstav–lyd–forbindelsene og komme i gang med lesingen. Paradokset er dermed at disse elevene ofte får *mindre* heller enn *mer* trening enn medelevene. Spear-Swerling and Sternberg (1994) har beskrevet mekanismene som trer i kraft når en elev opplever vansker som en nedadgående spiral kjennetegnet av fallende motivasjon, reduserte forventninger fra læreren og gradvis mindre trening. Dette fører til at avstanden øker til elevene som kommer godt i gang, opplever mestring, liker å holde på med lesing og derfor får mye trening. Utfordringen er at det for elever som blir hengende etter, ikke er tilstrekkelig å ha *like rask* framgang som de andre elevene. Disse elevene må ha *enda raskere* framgang enn de andre, dersom de skal ha en mulighet til å ta igjen det tapte. Intensive opplegg og «*time on task*» er avgjørende for å lykkes med dette.

Hva er intensiv opplæring?

Intensitet kan vurderes langs flere parametre, for eksempel størrelsen på gruppa som mottar tiltaket, hvor ofte tiltaket gis (antall ganger i uka), lengden på hver økt (for eksempel 30–60 minutter), varigheten av tiltaket (antall uker eller måneder) samt lærerens kunnskap og erfaring, selve innholdet i intervensjonen og *hvordan* tiden blir brukt i hver økt. Leseforskerne Vaughn, Denton og Fletcher (2010) forklarer at graden av intensitet som er nødvendig, vil avhenge av den enkelte elevens karakteristika og behov. Dette betyr at enkelte elever kan profitte på opplegg som strekker seg over 3 x 30 minutter i 5 uker, mens andre elever har behov for mer langvarige tiltak.

På sporet – et eksempel

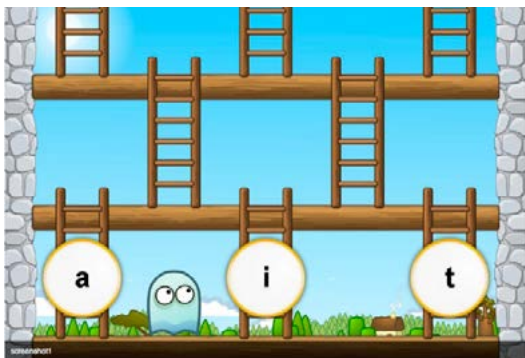
En sentral del av På sporet-prosjektet har vært å utvikle et forskningsbasert, intensivt og motive-rende undervisningsopplegg. Tiltakene er utarbeidet med tanke på å fremme ferdigheter som er avgjørende for at elever skal lykkes med lesing. I forskningsprosjektet ble opplegget gjennomført i små grupper mens resten av klassen hadde ordinær stasjonsundervisning. Innholdet er beskrevet i en manual som inneholder instruksjoner til 100 undervisningsøkter over 25 uker. Instruksjonene til hver økt er beskrevet over to sider, slik at det

er ett oppslag for hver dag. Hver økt består av 4 mindre deler à 10 minutt, kalt ABC, LES, SKRIV og FORSTÅ. Senere i dette avsnittet vil vi beskrive denne tilnærmingen med fire gjentakende deler som *hermeneutisk* ved å peke på antatte mekanismer ut over mengden og fordelingen av de inkluderte elementene. Først vil vi imidlertid gi en kort beskrivelse av hver av de fire delene som inngår i hver økt.

ABC

Det primære målet med ABC-delen er at elevene skal oppnå en sikker kobling mellom bokstav og bokstavlyd. Arbeidsmåten er bokstav- og lesespill på nettbrett. I På sporet-prosjektet brukte vi to ulike spill: *GraphoGame* og *På sporet ABC*, som begge ble utviklet spesielt for prosjektet.¹ I disse spillene blir bokstav og bokstavlyd alltid presentert sammen, og elevene får mange repetisjoner. Elevene bruker hodetelefoner når de spiller, slik at de bare hører lyden fra sitt eget spill.

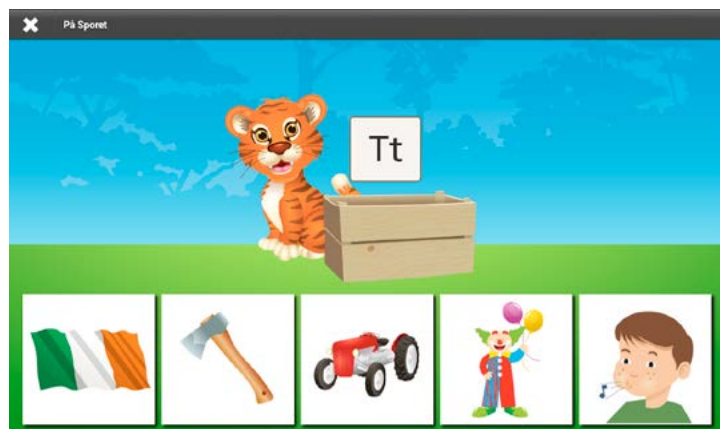
GraphoGame er et adaptivt lesespill, der plattformen er utviklet av finske forskere (Richardson & Lyytinen, 2014). Adaptivitet betyr at spillet tilpasser seg den enkelte spilleren. Alle elevene opplever derfor høy mestring og noen utfordringer. Innholdet er individuelt og tar utgangspunkt i hva den enkelte eleven mestrer og kan trene på for å komme videre. Oppgavene spenner fra bokstav-lyd-forbindelser til ordlesing.



Skjermdump fra *GraphoGame*. Oppgaven består i å matche bokstav med opplest bokstavlyd. Ved riktig svar får du klatre videre i stigen.

På sporet ABC består av 5 ulike spill. Det første spillet er et bokstavmemory der elevene skal finne den store og den lille bokstaven som hører sammen. Spillet har tre vanskelighetsnivå, der

stigende vanskegrad innebærer at det er flere bokstavpar med i spillet. I det andre spillet skal elevene matche ett av fem objekt med en bokstav gjennom å lytte ut første lyd (se bilde). Oppgaven i det tredje spillet består i å finne bokstaven som matcher en avspilt bokstavlyd. Spill nummer fire handler om fonologisk analyse og har tre vanskelighetsgrader som spenner fra å finne hvilken bokstav som mangler i et kort ord, til å stave til dels lange ord. I det siste spillet leser elevene ord. Spillet har tre vanskelighetsgrader og spenner fra å lese korte, regelrette ord til lengre og delvis irregulære ord.



Skjermdump fra spill nummer 2 i *På sporet ABC*.

LES

Målet med LES-delen er å fremme elevenes leseferdighet ved å gi elevene trening i og hjelp til å anvende ferdighetene de tilegner seg i ABC-delen i lesing av sammenhengende tekst. Vi fokuserer på at elevene skal bli selvstendige og meningssøkende lesere som kan bruke ulike strategier til å lese og forstå ord og tekster. Dette gjøres gjennom *eksplisitt undervisning* i avkoding og gjenkjenning av ord kombinert med arbeid med leseforståelse. Arbeidsformen er veiledet lesing, og er knyttet til arbeid med småbøker. Bøkene vi har valgt til LES, passer for aldersgruppen, har stigende vanskegrad og gir mulighet for å trene på ulike utfordringer man møter i skrift (jf. Hva er egnet opplæring?).²

SKRIV

Målet med SKRIV er å styrke elevenes ferdigheter i å koble lyd og bokstav og å mestre fonologisk analyse, slik at de blir i stand til å uttrykke seg

skriftlig. Elevene bruker nettbrett, appen Skole-skrift og hodetelefoner. I *Skoleskrift* får elevene høre bokstavlyden til bokstaven når de trykker på tastaturet. Slik kan de lære bokstaver og staving gjennom prøving og feiling. Oppgavene består av korte skriveoppgaver som kan utføres på 10 minutter, for eksempel skriving av lister. Innholdet i oppgaven er knyttet til LES eller FORSTÅ samme dag, eller til tema som ellers engasjerer 6–7-åringene. Mange elever vil være avhengig av at læreren modellerer for å oppnå mestring i denne delen av økta. Noen ganger må læreren hjelpe elevene til å skrive enkelte ord ortografisk korrekt. Det gjelder for eksempel når elevene skal øve seg på å skrive frekvente irregulære ord som «*det*» eller spørreord. Tekstene elevene lager, blir skrevet ut etter hver økt.

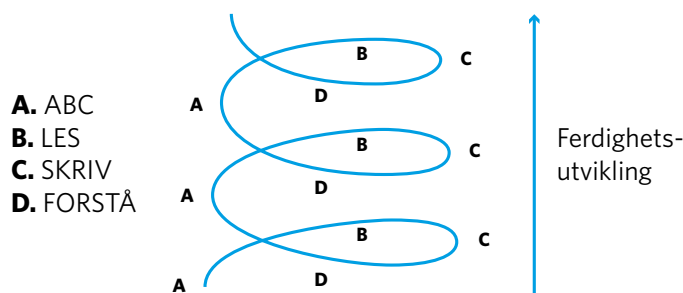
FORSTÅ

Målet med FORSTÅ er at elevene skal få erfaring med leseforståelsesstrategier som å foregripe, oppsummere og stille spørsmål til teksten. I tillegg er det et mål at FORSTÅ blir en arena der elevene får ta i bruk språket til å snakke om, forklare og begrunne hva som skjer i teksten. Tekstene som elevene leser i begynneropplæringen, er ofte så enkle at de i liten grad utfordrer elevenes leseforståelse. Vi har derfor valgt å arbeide med forståelse ved at læreren leser høyt for elevene. Tekstene som er valgt, består hovedsakelig av dikt og bildebøker. FORSTÅ følger en fast struktur: 1) Oppstart: Manualen inneholder forslag til spørsmål som kan hjelpe elevene med å aktivere forkunnskap, foregripe hva som kommer til å skje, og/eller oppsummere hva som har skjedd så langt. 2) Høytlesing og samtale: I manualen finnes forslag til ord, hendelser eller temaer fra tekstene som man kan gripe fatt i og få elevene i tale om. 3) Avrunding: I denne delen gir manualen eksempler på spørsmål som kan hjelpe elevene med å oppsummere det leste og til å foregripe hva som vil skje videre i boka.

Hvorfor dette virker

På sporet er et bud – blant potensielt flere – på hva intensiv opplæring kan være. Som vist over har opplegget relativt fastsatt innhold og progresjon. Elevene opplever økt støtte fra lærer

gjennom et tiltak preget av høy intensitet og stor grad av bevisstgjøring og italesetting. De fire delene i hver økt er alle antatt å styrke ordlesing og leseforståelse på ulike måter. I tillegg til at læreren gir eksplisitt undervisning, gir de gjentatte skiftene av modalitet (lesing, skriving, lytting) og innhold (koble lyd-bokstav, veiledet lesing, staving, tolkning) samt det at eleven blir ledet frem og tilbake mellom deler (bokstaver, ord) og helheter (ord, setninger, tekster) elevene mulighet til å oppdage mønstre i skriftspråket i sitt eget tempo. Med andre ord er det innovative trekket ved dette opplegget en fremheving av tolkingsprosessen som er karakteristisk for den såkalte hermeneutiske spiral, det vil si ideen om at tolking utvikles gjennom en samvirkning mellom deler og helheter (Gadamer, 1960; Tønnessen & Uppstad, 2015). I figur 1 har vi illustrert det gjentakende mønsteret i På sporet-øktene (A–D) som en hermeneutisk spiral av tolkning som leder til utvikling av leseferdighet.



FIGUR 1. Hermeneutisk spiral der tolkning leder til utvikling av leseferdighet.

Til tross for forskningsbaserte opplegg vil det likevel være elever som fortsetter å streve med lesingen og som vil ha behov for særskilt oppfølging selv etter et intensivt opplegg. Enkelte elever vil også ha behov for mer individuell tilrettelegging enn i På sporet-opplegget, som gjennomføres i grupper. For disse elevene vil langsommere progresjon og kanskje også eneundervisning være alternativer. Det er derfor viktig at man hele tiden følger med på hvorvidt elevene responderer på den opplæringen de blir tilbudt. Elever som i liten grad synes å profittere på opplegget som tilbys, bør prøve alternative opplegg. Det er her lovens

LITTERATUR

CHARD, D.J., & KAMEENUI, E.J. (2000). Struggling First-Grade Readers The Frequency and Progress of Their Reading. *The Journal of Special Education*, 34(1), 28–38.

COOPER, H. (2008). The Search for Meaningful Ways to Express the Effect of Interventions. *Child development perspectives*, 2(3), 181–186.

GADAMER, H.-G. (1960). *Wahrheit und Methode, Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Suhrkamp.

HATTIE, J. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.

HUSVEG, H.A. (2014). *Kva er det som må til for å lukkast med tidlig innsats retta mot elevar som står i fare for å utvikle lese- og skrivevanskar?* Masteroppgave, Universitetet i Stavanger, Stavanger, Norge.

LUNDETRÆ, K., SOLHEIM, O.J., SCHWIPPERT, K., & UPPSTAD, P.H. (2017). Protocol: 'On Track', a group-randomized controlled trial of an early reading intervention.

International Journal of Educational Research, 86, 87–95.

OPPLÆRINGSLOVA (1998). <<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>>

RICHARDSON, U., & LYYTINEN, H. (2014). The GraphoGame method: The theoretical and methodological background of the technology-enhanced learning environment for learning to read. *Human Technology: An Interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments*, 10(1), 39–60.

SCAMMACCA, N., ROBERTS, G., VAUGHN, S., & STUEBING, K.K. (2015). A Meta-Analysis of Interventions for Struggling Readers in Grades 4–12 1980–2011. *Journal of learning disabilities*, 48(4), 369–390.

SOLHEIM, O.J., FRIJTERS, J.C., LUNDETRÆ, K., & UPPSTAD, P.H. (2018). Effectiveness of an early reading intervention in a semi-transparent orthography: A group randomised control. *Learning and Instruction*, 58, 65–79.

SPEAR-SWERLING, L., & STERNBERG, R.J. (1994). The road not taken: An integrative

theoretical model of reading disability. *Journal of learning disabilities*(27), 91–104.

TØNNESEN, F.E., & UPPSTAD, P.H. (2015). *Can we read letters? Reflections on fundamental issues in reading and dyslexia research*. Rotterdam: Sense Publishers.

UTDANNINGS DIREKTORATET (2018). *Intensiv opplæring for elever fra 1. til 4. trinn*. Hentet fra <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/intensiv-opplaring/>>

VAUGHN, S., DENTON, C.A., & FLETCHER, J.M. (2010). Why intensive interventions are necessary for students with severe reading difficulties. *Psychology in the Schools*, 47(5), 432–444.

VELLUTINO, F.R., & ZHANG, H. (2008). Preventing long-term reading difficulties through kindergarten and first grade intervention: The case for early intervention. *Perspectives on Language Learning and Education*, 15(1), 22–33.

siste formulering kommer i spill: opplæringen skal pågå til forventet progresjon blir nådd.

Anbefalinger knyttet til tidlig intensiv opplæring

- Kombiner eksplisitt opplæring i avkoding og ulike måter å lese ord på med rike muligheter til å anvende disse ferdighetene i lesing av meningsfull sammenhengende tekst.
- Velg interessant og relevant lesestoff som også gir mulighet til også å trene på enkle leseforståelsesstrategier. Det er mer motiverende å lese ei lita illustrert bok med et morsomt eller overraskende poeng enn noen løse røne setninger på en kopieroriginal.
- Planlegg strukturerte og helhetlige opplegg i forkant av opplæringen heller enn å planlegge dag for dag. Dette krever at en tenker fleksibelt med hensyn til hvordan man bruker lærerressursen.
- La kvalifiserte pedagoger gjennomføre opplæringen.



Oddny Judith Solheim er professor i Spesialpedagogikk ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitet i Stavanger. Hun underviser og veileder på masterprogrammet i utdanningsvitenskap, spesialpedagogisk profil ved samme institusjon.



Kjersti Lundetræ er professor i spesialpedagogikk og leder for Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger. Hun har bakgrunn som lærer/spesialpedagog i grunnskolen og har i flere år undervist og veiledet innen begyneropplæring og lese- og skrivevansker ved UiS.



Per Henning Uppstad er professor i spesialpedagogikk ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger og Professor II ved Høgskolen i Volda. Uppstad har bakgrunn som språkviter, innen nordisk språkviten-skap og allmenn lingvistik.

NOTER

- 1 Begge spillene er gratis tilgjengelig i App Store og Google Play.
- 2 På Lesesenterets nettsider (Språkløyper) finner du en oversikt over alle småbøkene og høytlesingsbøkene vi brukte i På sporet-opplegget.



Kva kroppsleg læring egentleg er

■ AV ØYVIND FØRLAND STANDAL

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Kroppsleg læring kjem inn i dei nye læreplanane som ein del av kjerneelementa i kroppsøving. Det å tileigne seg motorisk kompetanse og øve på ferdigheiter i ulike bevegelsesaktivitetar er ikkje nytt innanfor kroppsøvingsfaget. Det nye er at kroppsleg læring no føreset at elevane skal legge merke til og uttrykke egne erfaringar med å delta og lære i bevegelse.

Gjennom fagfornyninga av norsk skule som no pågår, har omgrepet *kroppsleg læring* fått ein sentral plass i kroppsøvingsfaget. Det er utvikla tre kjerneelement i faget, der det første heiter «Bevegelse og kroppslig læring» og blir presentert slik:¹

Elevene blir kjent med å være i bevegelse alene og sammen med andre, ut fra egne interesser, intensjoner og forutsetninger. Elevene utforsker egen identitet og selvbilde, reflekterer og tenker kritisk om sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse. Kroppsøving gir rom for kroppslig læring gjennom lek og øving i fri-

luftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter.

Prosessen med å utvikle kjerneelementa bestod blant anna av to høyringsrundar. Ei innvending som kom fram i høyringane, var at kjerneelementa gjer faget «mer teoretisk» og «for abstrakt». Slik høyringsinnspela var formulerte, er det uklart om desse innvendingane var retta mot omgrepet kroppsleg læring spesielt, eller om dei var mynta på forklaringa, som mellom anna la vekt at elevane skal «reflektere og tenke kritisk».²

Uavhengig av om språket i læreplanane er

kvardagsleg eller fagspesifikt, vil omgrep som blir brukte i læreplandokument, vere opne for tolking. Kroppsleg læring kjem verken med ein definisjon eller med retningslinjer for kva det kan bety for undervisingspraksisen i faget. Dette gjeld også eit meir innarbeidd omgrep som «livslang bevegelsesglede», som står i føremålet for kroppsøving i Kunnskapsløftet. Der står det at kroppsøving skal vere eit allmenndannande fag som bidrar til livslang bevegelsesglede hos elevane. Det er kanskje meir intuitivt forståeleg kva som ligg i livslang bevegelsesglede enn i kroppsleg læring, men heller ikkje livslang bevegelsesglede er eit omgrep som er eintydig definert i læreplanen.

Kritiske merknadar til språket i dei nye kjerneelementa blei ikkje berre retta mot kroppsøving, men også mot kjerneelementa i mange av dei andre faga. I eit innlegg på Udir-bloggen³ skriv direktoratet om merknadar dei har fått til språket i kjerneelementa, og dei gir også råd om korleis ein kan skrive klarare. Eit av råda er at dersom ein introduserer eit fagomgrep som er lite kjent eller nytt, bør det forklarast kva som ligg i det. Hensikta med denne artikkelen er difor å avklare kva som ligg i omgrepet kroppsleg læring.

Kva kroppsleg læring ikkje er

Kroppsleg læring er ikkje noko nytt. For det første kan vi sjå på namnet til faget: kroppsøving. Å øve og å lære med kroppen gjer at faget set kroppen i sentrum. Dette blir gjerne framheva som både eigenarten til faget og ein av dei viktigaste grunngevingane for å ha faget i skulen. For det andre seier føremålet for kroppsøving i Kunnskapsløftet at «faget skal medverke til at mennesket sansar, opplever, lærer og skapar med kroppen».⁴ Om kroppsleg læring er eit ukjent *omgrep*, så dekker det likevel noko av det som er tenkt på som viktige grunngevingar for og praksisar i faget.

Eit spørsmål som kan stillast, er om ikkje all læring er kroppsleg? Går det for eksempel an å tenke seg at læring er ikkje-kroppsleg, noko som berre seg at læring er ikkje-kroppsleg, noko som berre er reint teoretisk eller kognitivt? Viss vi tenker på læring som noko som berre skjer i hjernen, så er hjernen likevel ein kroppsdel, og hovudet sit fast på resten av kroppen. Slik sett er svaret; ja, all

læring er kroppsleg. Det er likevel gode grunnar til å meine at kroppsleg læring har ei meir spesifikk meaning enn at all læring er kroppsleg. For å få fram dette kan vi sjå på skiljet mellom teoretisk og praktisk kunnskap (sjå til dømes Grimen, 2008). Kunnskapsobjekta (*det* elevane skal lære) for teoretisk og praktisk kunnskap er ulike. Teoretisk kunnskap kjem vanlegvis til uttrykk gjennom påstandar og utsegner, til dømes uttrykt i skildringar, analysar, formlar og så vidare. Praktiske kunnskapar, på den andre sida, kjem til uttrykk gjennom handlingar, aktivitetar eller praksisar, som i kroppsøving skal bli uttrykte med kroppen.

No er det ikkje eit heilt absolutt skilje mellom teoretisk og praktisk kunnskap: Eg kan fortelje korleis eit innsidespark i fotball skal utførast, men det er likevel ikkje det same som å utføre eit slikt spark. *Kroppsleg læring er dermed knytt til handlingar, aktivitetar og praksisar som blir uttrykte gjennom kroppen i bevegelse.*

For å få fram ei anna side ved kroppsleg læring vil eg vidare framheve at *fysisk aktivitet, snevert definert, ikkje er kroppsleg læring*. I den seinare tida har det blitt hevda at fysisk aktivitet ikkje berre kan føre til betre helse, men også kan gi meir eller betre læring i teoretiske fag. No viser det seg at det er veldig vanskeleg å dokumentere ein slik effekt. Til dømes fann den mykje omtalte ASK-studien (Active Smarter Kids) i Sogn og Fjordane ingen samanheng mellom intervensjonen og betre skuleresultat, bortsett frå hos ei undergruppe av elevar (Resaland et al., 2016). Seinare har det komme norske undersøkingar som peikar på det motsette (Kolle et al., 2019). Uansett om samanhengen mellom fysisk aktivitet og læring er omdiskutert, så er poenget mitt ikkje så mykje *om* fysisk aktivitet fører til læring i andre fag, men at *definisjonen av* fysisk aktivitet som blir lagd til grunn i slike studiar, er meningslaus.

Den vanlege definisjonen av fysisk aktivitet er «enhver kroppslig bevegelse utført av skjelettmuskulatur som resulterer i en økning i energiforbruket utover hvilenivå». Denne definisjonen er sjølvsagt ikkje meningslaus for ein fysiolog, for ho er opptatt av energiomsetting og korleis den påverkar kroppen. Det er heller ikkje meningslaust

å drive med denne typen fysisk aktivitet, der det viktigaste er å oppnå ein viss intensitet. Definisjonen er meningslaus fordi så lenge energiomsettinga er den same, spelar det inga rolle om den personen som er i fysisk aktivitet, må springe på ei tredemølle med ein pistol mot hovudet eller ein tur i vakker natur saman med kjærasten. Denne definisjonen av fysisk aktivitet manglar altså den individuelle, subjektive opplevinga av mening. *Kroppsleg læring har ein meningsdimensjon: Korleis det er for nokon å vere i bevegelse, er vesentleg for den kroppslege læringa.*

Med dette har eg komme fram til to vesentlege sider ved kroppsleg læring. Kunnskapsobjekta for kroppsleg læring er handlingar, aktivitetar og praksisar som blir uttrykte gjennom kroppen i bevegelse. I tillegg er den subjektive meninga med bevegelsesaktiviteten viktig. Kva har dette å seie for kroppsøvingsfaget?

Kroppen som kunnskapsobjekt

Går vi tilbake til prosessen med å utvikle kjerneelementa i kroppsøving var det i den siste høyringsrunden inkludert ei liste med sentrale omgrep, metodar, tenkemåtar og kompetansar i faget. Lista såg slik ut:⁵

- grunnleggjende og sammensatte bevegelser
- motoriske ferdigheter, koordinasjon, styrke, bevegelse og utholdenhet
- omsette ideer til handling gjennom lek og skapende bevegelsesaktiviteter
- planlegge, gjennomføre og vurdere bevegelsesaktiviteter
- utforske egne muligheter og grenser i bevegelsesaktiviteter og trening
- opplevelse av helse og velvære
- forståelse for at bevegelsesaktiviteter er kulturelt betinget
- risikovurdering

Her ser vi at utvikling av motoriske ferdigheter og deltaking i og læring av bevegelsesaktivitetar blir sett på som vesentleg innhald i dette kjerneelementet. Det er all grunn til å tru at denne måten å forstå innhaldet i undervisning og læring på er

godt kjent for kroppsøvingslærarar, fordi dette er noko som har vore ein del av læreplanane i faget i mange år. Både norsk og internasjonal forskning peikar også mot at læring av motoriske ferdigheter og idrettsteknikkar er eit sentralt mål i faget.

Omgrepet kroppsleg læring blir slik sett berre ein annan måte å skildre eit ganske vanleg innhald i kroppsøvingsundervisning på. Men kan det ligge noko meir bak innføringa av omgrepet kroppsleg læring i framtidas kroppsøvingsfag enn berre å finne ein ny måte å skildre ein kjent og alminneleg praksis på?

Kroppsleg læring dreier seg, som sagt, om læring av handlingar, aktivitetar og praksisar som blir uttrykte gjennom kroppen og i bevegelse. Skiljet mellom handlingar, aktivitetar og praksisar kan forklarast ved å vise til den utvida lista over metodar og kompetansar i kjerneelementet: Kroppsleg læring skjer gjennom at elevane over på og tileignar seg ferdigheter, enten grunnleggjande motoriske (handling), samansette bevegelsar (aktivitet), eller at dei lærer om at bevegelsesaktivitetar er kulturelt betinga (praksis). Praksis betyr her ikkje ein motsats til teori, men snarare kulturelt betinga måtar å organisere handlingar og aktivitetar på. Det viser til at det i ulike bevegelseskulturar finst forskjellige normer og verdiar, sjølv om aktiviteten er den same. Tenk berre på snøbrett organisert som idrett eller som sjølv-organisert aktivitet. Det som er felles for desse to måtane å drive snøbrett på, er at kroppen i bevegelse er kunnskapsobjektet for læring.

Kroppen kan vere eit objekt på fleire måtar: i den meningslausa definisjonen av fysisk aktivitet er kroppen eit mekanisk objekt, på linje med ei maskin, som blir utsett for fysisk aktivitet og reagerer ifølgje naturlovene (når du må springe fortare, skjer det mekaniske prosessar i kroppen som utløyser høgare energiomsetting). Kroppen er også eit objekt for læring av bevegelse: for å lære meg ein dans for første gong må eg tenke på korleis eg beveger beina og armene i forhold til kvarandre og i forhold til musikken. Eg må gjere kroppen til ein gjenstand for refleksjon (det vil seie objektivere min eigen kropp i tankane) om kva eg vil at den skal gjere. Men det er ein

vesensforskjell her: i det siste tilfellet er det eit «eg» – eit subjekt – som beveger seg. Medan den snevre definisjonen av fysisk aktivitet strengt tatt ikkje har eit «eg», så er det i kroppsleg læring alltid eit subjekt involvert: det er *eg* som objektiverer min eigen kropp.

Eleven som kroppsleg subjekt

Læreplanane for kroppsøving i Kunnskapsløftet har hatt to ulike fokus (Lyngstad, i trykk). På den eine sida eit ferdigheits- og prestasjonsfokus, der kriterium for kva som er godt og dårleg, er sette opp på førehand. Eleven kan så målast mot desse kriteria, til dømes gjennom ulike testar. På den andre sida finst det eit individuelt utviklingsfokus som er knytt til framgang hos elevane. Men dette er framgang ut ifrå den enkelte eleven sine føresetnader, ikkje ut ifrå ytre standardar. Ein liknande tenkjemåte finn vi også i lista over metodar og kompetansar i kjerneelementet, til dømes når det er sagt at eleven skal utforske eigne mogelegheiter og grenser for bevegelse, og når nøkkelordet «opplevelse» blir nemnt.

Det er ein forskjell på kroppsleg læring i desse to perspektiva. Sjølv om det er eit eg – eit kroppsleg subjekt – som er i bevegelse i begge tilfelle, så er måtane dette eget er til stades på og kjem til orde på, ulik. Skilnaden går ikkje på kva for handlingar, aktivitetar eller praksisar som blir lærte, men om den individuelle erfaringa av mening blir tatt opp som ein del av læringa til eleven. Det går an å lære seg, og bli testa i, grunnsлага i volleyball utan at elevane sin erfaring og meningsdanning blir tatt opp. Skiljet i desse to perspektiva går såleis på kor viktig erfaring og meningsdanning er i det siste perspektivet.

Eit sentralt føremål i dagens kroppsøvingsfag er at elevane skal bli «inspirert til livslang bevegelsesglede». Bevegelsesglede er eit godt døme på kroppsleg læring som omfattar subjektiv meningsdanning. Glede er ei erfaring elevane kan ha med å vere i aktivitet – det er ikkje noko som automatisk oppstår gjennom å delta i bevegelsesaktivitetar. Glede er noko ein kjenner i kroppen, og det å finne glede er noko elevane må lære. Dei kan lære å merke, kjenne igjen og sette ord på

erfaringar av glede. Dette er eit døme på kroppsleg læring som famnar om det å delta i og å utvikle ferdigheiter i handlingar, aktivitetar og praksisar som *gir mening* for eleven.

Her vil eg også understreke at både glede og mening er positivt lada omgrep, men kroppsleg læring kan også handle om meningsdanning, som vi ofte omtalar som meir negativt. Slit, ulyst og motstand kan også vere kroppslege erfaringar elevane kan ha med å vere i bevegelse. Det å sette ord på slike erfaringar og kjenne dei igjen kan også vere ein del av den kroppslege læringa i kroppsøving. I norskfaget er det ikkje nødvendigvis eit poeng at alle elevane skal bli poetar eller lese poesi på fritida, men det er eit poeng at dei skal kunne noko om poesi og kanskje også ha ei grunnleggjande mening om kvifor det ikkje er noko som interesserer dei. På same måten kan ein tenke at ein del av allmenndanninga i kroppsøving er at elevane kan seie at dei har erfart at konkurranseidrett ikkje er noko for dei, og at dei heller vil gå på tur. For å få til dette må lærarar truleg opne opp for at elevane kan merke og sette ord også på meir negative kroppslege erfaringar.

Utfordringar ved innføring av kroppsleg læring

Å lære om og med kroppen har alltid vore ein kjerne i kroppsøving. Difor er det rimeleg at kroppsleg læring skal vere eit kjerneelement i faget. Likevel ligg det etter mitt syn eit par utfordringar når det gjeld innføringa av kroppsleg læring som eit sentralt omgrep i kjerneelementa. For det første er det mykje forskning som tyder på at innhaldet i faget er sentrert rundt eit snevert utval av aktivitetar (mykje ball og lite dans, for å sette det spissen) og med lite variasjon i undervisningsmetodane (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018). Utfordringa for lærarar blir då å undervise på måtar som ikkje berre utviklar ferdigheiter eller idrettsteknikkar, men som også gir elevane sjanse til å legge merke til og uttrykke eigne erfaringar av kroppsleg læring. For det andre blir det då ei utfordring å finne ein gyllen middelveg der det er mogeleg for elevane å reflektere over og å sette ord på erfaringane sine, utan at dette blir tenkt på som noko teoretisk og som ikkje høyrer heime i faget.

Å vere i aktivitet er viktig, men i kroppssøving er det er ikkje nok i seg sjølv – elevane må vere engasjerte i aktiviteten og ikkje minst bli engasjerte i kva aktivitetane betyr for dei. For det tredje er det viktig at Utdanningsdirektoratet utviklar gode rettleiarar for lærarar om dei nye kjerneelementa og læreplanane. Det er også nødvendig at det blir gjort nok for at lærarar og skular får tid og mogelegheiter til å sette i verk dei endringane direktoratet meiner er nødvendige for å skape framtidens kroppssøvingfag.

NOTER

- 1 <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementgruppene/kroppsoving-oppsummering-av-innspill/>
- 2 <https://hoering.udir.no/Uttalelse/cfcd5551-351b-43e4-9e31-2c059f68649b?disableTutorialOverlay=False&noRedirect=True>
- 3 <http://udirbloggen.no/godt-sprak-laereplanene/>
- 4 <https://www.udir.no/klo6/KRO1-04/Hele/Formaal>
- 5 <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=355>

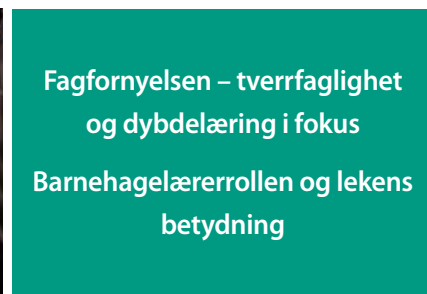
LITTERATUR

- GRIMEN, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I: A. Molander og L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*, 71–86. Oslo: Universitetsforlaget.
- KOLLE, E., STEENE-JOHANNESSEN, J., SÄVFENBOM, R., ANDERSSSEN, S.A., GRYDELAND, M., EKELEND, U., ... SOLBERG, R.B. (2019). *School in Motion - hovedrapport*. Lasta ned frå: <<https://www.udir.no/contentassets/00554e6be9104daeb387287132cef1e0/sluttrapport-scim.pdf>>
- MOEN, K.M., WESTLIE, K., BJØRKE, L., & BRATTLI, V.H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppssøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)*. Høgskolen i Innlandet. Lasta ned frå <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprappoi_18_online.pdf?sequence=1>
- RESALAND, G.K., AADLAND, E., MOE, V.F., AADLAND, K. N., SKREDE, T., STAVNSBO, M., ... ANDERSSSEN, S.A. (2016). Effects of physical activity on schoolchildren's academic performance: The Active Smarter Kids (ASK) cluster-randomized controlled trial. *Preventive Medicine*. 91, 322–328. doi:10.1016/j.jypmed.2016.09.005



Øyvind Førland Standal er professor i kroppssøving ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, OsloMet — storbyuniversitetet. Han er forfatter av bøkene *Inkluderende kroppssøving* (saman med Gro Rugseth) og *Phenomenology and pedagogy in physical education*.

ANNONSE



Samarbeidspartnere



Arrangører



Meld deg på www.settdagene.com



Læringsmiljøprosjektet

– et tiltak for å etablere et trygt og godt skolemiljø

■ AV JANNE STØEN

I Læringsmiljøprosjektet får skoler opplæring i å avdekke, stoppe og forebygge mobbing. En evaluering viser at prosjektet har varig virkning på mobbetallene, noe som tyder på at ansatte tar i bruk ny kunnskap og etablerer nye og effektive rutiner og strategier.

Forskning viser at i mange tilfeller mangler lærere og skoleledere kunnskap om hva de skal gjøre når foreldre eller elever melder om mobbing. Dette kan være en av årsakene til at antall mobbesaker har vært så høyt over tid (Eriksen & Lyng 2015, Støen mfl. 2018). Et viktig tiltak for å kunne redusere mobbing i skolen må derfor være at alle ansatte får økt kunnskap om avdekking, stopping og forebygging av mobbing.

Læringsmiljøprosjektet er en del av Utdanningsdirektorates satsing «Inkluderende barnehage- og skolemiljø» (Udir 2019). Prosjektet startet i 2013 og

er et tilbud til skoler som på elevundersøkelsen er målt til å ha hatt høye mobbetall over tid. Prosjektet er nå inne i sin fjerde pulje. I artikkelen «Nasjonalt tiltak mot høye mobbetall» i Bedre Skole nr. 2/2015 presenterte Erling Roland og Gaute Auestad resultatene fra prosjektets første pulje, som viste en stor reduksjon i antall elever som oppgir at de blir mobbet på skolen. Denne artikkelen skal handle om den videre utviklingen i prosjektet.

Bakgrunnen for prosjektet

Elevundersøkelsen som gjennomføres i Norge

hvert år, viser at antallet elever som opplever at de blir mobbet på skolen, er relativt stabilt. I 2018 oppga 6,1 prosent av elevene at de var blitt mobbet to eller flere ganger siste måned (Wendelborg 2019). Det kan være vanskelig å forholde seg til et slik prosenttall, men dersom vi fordeler det på alle elevene i norsk skole, betyr det at gjennomsnittlig 1 til 2 elever i hver klasse utsettes for mobbing.

Utdanningsmyndighetenes bekymring over at enkelte skoler og kommuner hadde vedvarende høye mobbetall, førte til at Utdanningsdirektoratet i 2013 fikk i oppdrag å planlegge, igangsette og følge opp et tiltak rettet mot disse skolene. Læringsmiljøsenteret ved Universitetet i Stavanger fikk i oppgave å etablere, lede og administrere veilederteam som skulle gi opplæring og veiledning til de aktuelle skolene. Tilbudet ble gitt skoler som enten har hatt vedvarende høye mobbetall, vanskelige og kompliserte saker eller hvor fylkesmannen har mottatt flere klager. Skolene ble rekruttert i tett samarbeid med fylkesembeter og skoleeiere.

Det dreide seg ofte om skoler som kunne ha nytte av bistand for å få på plass rutiner og systemer for hvordan de skal håndtere læringsmiljøsaker. I september 2013 startet et pilotprosjekt med 23 skoler fra 10 kommuner i 9 fylker. Prosjektperioden gikk over tre semestre og ble avsluttet i desember 2014.

Prosjektets andre pulje startet i januar 2015 og var nå utvidet til to år. Puljen omfattet 40 skoler i 18 kommuner.

Et tilsvarende antall deltok i pulje 3, som startet i august 2016. Nytt i pulje 3 var at man hadde med ni barnehager i et pilotprosjekt, for slik å kunne drive forebyggende arbeid. Dette viste seg å være vellykket, og man tok derfor med seg erfaringene med barnehager videre i prosjektet.

Pulje 4 startet høsten 2018, og her deltar 15 kommuner med 37 skoler og 16 barnehager. Kommunene fordeler seg over hele landet, og alle fylker, bortsett fra Oslo, har eller har hatt skoler med i prosjektet.

Innhold i prosjektet

Hovedmålet i prosjektet har vært å sikre gode og trygge barnehage- og skolemiljø uten mobbing og andre krenkelser.

For å kunne realisere hovedmålet er følgende delmål satt for prosjektets skoledel:

- Skoleeier skal utvikle sin kompetanse i å følge opp skoler og utvikle skoleledelsen. Skoleeier skal sørge for at prosjektet blir godt kjent i kommunen.
- Skolen skal utvikle et godt læringsmiljø. Den skal ha gode rutiner for å avdekke og løse mobbesaker. Ledelsen og de ansatte skal vite hvilke grep som er nødvendige for å utvikle en lærende organisasjon.
- PPT skal støtte og hjelpe skolene i arbeidet med å utvikle læringsmiljøet.
- Elevene skal være aktive deltakere i prosjektet.
- Foreldre skal involveres i prosjektet.

Struktur og arbeidsmåter

Læringsmiljøsenteret har ansvar for å etablere og drifte veilederteamene i prosjektet. Skoledelen har i dag 27 veiledere, hvorav 9 er internt ansatte ved Læringsmiljøsenteret. De øvrige 18 er alle ansatt i en 20 prosent engasjementsstilling og har sitt daglige arbeid på ulike nivåer i skolesystemet. Alle har lang og bred erfaring fra arbeid med læringsmiljø. Veilederne jobber i par, og hvert par har ansvar for en kommune. Det faglige arbeidet foregår i tett samarbeid med rektorer og skoleeiere, og selv om prosjektet har en fast struktur, er det rom for tilpassing og tilrettelegging i den enkelte skole.

Prosjektperioden går over fire semestre, og hvert semester tar for seg et spesifikt tema. Det er likevel ikke slik at hvert tema er avsluttende, de henger tett sammen og er i noen grad overlappende. Hver skole etablerer en arbeidsgruppe bestående av rektor og to til fire ansatte. Rektor leder gruppa, og det er ønskelig at en representant fra PPT og en fra skoleeier også deltar. Denne gruppa er ansvarlig for at prosjektet gjennomføres etter intensjonen, og må også legge til rette for at lærerne får gjennomført oppgavene som hører til.

Kompetansehevingen i prosjektet innebærer at alle ansatte får en fagdag knyttet til det aktuelle semesterets tema. I tillegg får skolenes arbeidsgruppe veiledning to ganger per semester. Det gis i tillegg veiledning og støtte på e-post og per telefon eller videokonferanse, dersom skolene har behov for det.

En gang per semester samles arbeidsgruppene fra alle deltagerskolene, alle veilederne og

representanter for fylkesmennene i hvert delta-
gende fylke til en samling med faglige innlegg,
erfaringsdeling og veiledning. Samlingen går over
to dager og arrangeres av Utdanningsdirektoratet.

Faglig innhold

Siden prosjektet retter seg mot skoler som har høye mobbetall eller kompliserte og langvarige mobbesaker, er det naturlig at det første semesteret dreier seg om mobbing: mobbingens psykologi, avdekking og stopping (Roland 2014). Fagdagen i dette semesteret handler om disse temaene, og alle ansatte får opplæring i velprøvde og veldokumenterte metoder for å avdekke og stoppe mobbing. Avdekkingsverktøyet Spekter, en ikke-anonym spørreundersøkelse som elevene svarer på, gjennomføres i løpet av semesteret.

I det andre semesteret videreføres arbeidet fra første semester, men nå er hovedvekten på forebygging av mobbing og arbeid med gode læringsmiljøer. Klasseledelse er et sentralt tema, og semesterets fagdag handler om emosjonell støtte innenfor klasseledelse. I denne perioden skal lærerne trene på konkrete områder innenfor emosjonell støtte, og de oppfordres til og får veiledning i å observere hverandre og gi hverandre tilbakemelding på arbeidet.

Det tredje semesteret starter med fagdagen God Start, som blant annet gir konkrete og praktiske råd om hvordan man kan starte skoleåret for å sikre et trygt miljø, blant annet gjennom god voksenstyring (Drugli, 2013; Vaaland, 2011). Videre legges det vekt på hvordan man arbeider med elever og klasser som har vært gjennom en mobbesak. For elever som blir utsatt for mobbing, er det viktig med tett og god oppfølging i lang tid etter at mobbingen har opphørt (Grini og Tharaldsen, 2018). Det samme gjelder for den eller de som har utøvd mobbing; de må følges opp og få hjelp til å etablere nye og positive roller i skolemiljøet. En mobbesak er imidlertid mer enn bare det som har skjedd mellom de som er direkte involvert i en sak. Det vil alltid finnes mange elever som vet hva som har foregått, og dette kan ha bidratt et utrygt klassemiljø. En (gjen)oppbygging av et trygt og godt læringsmiljø blir viktig i klasser hvor elever har vært involvert i en mobbesak, samtidig som man ivaretar enkelt-elever. Dette er viktig arbeid som ofte kan være

krevende og langvarig. I det tredje semesteret er det dette man konsentrerer seg om.

I det siste semesteret legges det vekt på hvordan man skal jobbe for å videreføre arbeidet etter at prosjektperioden er over. Det må lages rutiner og planer som sikrer fortsatt kompetanseheving, opplæring av nyansatte og deling av erfaringer i personalet. Gjennom hele prosjektperioden arbeides det med å utvikle planer for arbeidet med et trygt og godt skolemiljø, både på skoleeiernivå og på den enkelte skole. Det er også et mål at kunnskap og arbeidsmåter blir videreført til andre skoler i kommunen.

Videreutvikling av prosjektet

Prosjektets andre pulje ble justert og endret på bakgrunn av evaluering fra NOVA (Seeberg mfl. 2015), veilederens egne erfaringer og det faktum at Læringsmiljøsenteret nå hadde bedre tid til å planlegge implementeringen. Utdanningsdirektoratet utviklet en tydeligere beskrivelse av prosjektet og en tydeligere anbefaling for hvordan Fylkesmennene skulle gå frem for å rekruttere deltagere til prosjektet. Det har hele tiden vært et mål å få tak i de skolene og kommunene som har størst behov, dvs. der hvor undersøkelser viser at det er mange elever som opplever et negativt skolemiljø. Høye mobbetall målt i Elevundersøkelsen, antall klagesaker til Fylkesmannen og skoler som har hatt langvarige og komplekse mobbesaker, er målgrupper. Det er viktig at man i disse skolene bygger opp en kapasitet for endring, og styrker ledelsens kompetanse i å lede utviklings- og endringsprosesser (Otterkiil 2015). Rektor og ledelsens betydning for skolens psykososiale miljø er godt dokumentert gjennom forskning (Ertesvåg og Roland, 2014; O'Moore, 2013).

Det ble også gjort endringer i prosjektets innhold. Kjernekomponentene for hvert semester ble tydeliggjort og forelesninger og mellomarbeid ble forsøkt standardisert slik at det skal være mest mulig likt for alle deltagerne i prosjektet. Det er likevel rom for lokale tilpasninger, å ta utgangspunkt i skolers eget ståsted og opplevde behov er ofte en forutsetning for å lykkes med et prosjekt. I mange skoler har det vært nødvendig å gjøre tilpasninger i innholdet, dog uten at det skal avvike for mye fra det som er prosjektets kjernekomponenter.

I forkant av pulje tre ble det arrangert en samling for rektorer og skoleeiere i de aktuelle kommunene. Dette var en heldagssamling med temaene mobbingens psykologi (i kortform), utvikling av et godt læringsmiljø, skoleeiers og rektors ansvar og oppgaver, skolekultur, implementering av endringsarbeid og arbeid frem mot oppstart av prosjektet.

Hensikten med samlingen var å gjøre deltagerne forberedt på hva de skulle i gang med, etablere en felles forståelse for prosjektet og understreke betydningen av et tett samarbeid mellom skoleeier og rektor. Samlingen ble positivt evaluert, det ble stilt mange spørsmål, avklart forventninger og gjort avtaler. Deltagerne har i etterkant gitt uttrykk for at det var positivt å møtes, og det føltes trygt å være forberedt og ha god kunnskap om prosjektet ved oppstart i august.

I pulje fire, som startet høsten 2018, deltar barnehager i åtte av de deltagende kommunene. På oppstartssamlingen april 2018 var styrere i barnehagene og leder i PPT invitert, i tillegg til rektorer og skole/barnehageeiere.

I paragraf 9A-4 i opplæringsloven står det at rektor har plikt til å varsle skoleeier i alvorlige tilfeller. Når skoleeier varsles, er det viktig at vedkommende har kunnskap om hva som skal gjøres, slik at de riktige tiltakene kan bli iverksatt så raskt som mulig. En undersøkelse blant noen skoleeiere som har vært med i prosjektet, viste at når de blir involvert i saker, har sakene ofte pågått lenge og blitt kompliserte og vanskelige (Nergaard og Fandrem 2018). I Læringsmiljøprosjektet er det viktig å ha skoleeier med gjennom hele perioden, for å sikre at de kommer tidlig inn i vanskelige saker og at de har kompetanse til å bistå skolene.

Evaluering av prosjektet

Prosjektet har blitt løpende evaluert, både av eksterne miljøer og gjennom undersøkelser gjennomført av Læringsmiljøsenderet og av Utdanningsdirektoratet. I tillegg til Roland og Auestads (2015) analyse av data fra Elevundersøkelsen ble pilotprosjektet (2013–2014) evaluert av NOVA (Seeberg mfl. 2015). Resultatene viste behov for endringer på flere områder, men også at prosjektet hadde mange positive elementer, som at deltagerne opplevde at de økte sin kunnskap på kjernekomponentene i prosjektet. Det

har hele tiden vært et mål at alle nivåer i kommunen skal involveres og forstå sin rolle. En skoleeier som deltok i piloten, uttrykker det slik:

Skoleeier er ikke med bare fordi vi vil hjelpe deltakerskolene i vår kommune, men fordi vi ønsker spredning i hele kommunen [...] Vi ser det i samarbeid med kommunenes nye strategiplan.

Skoleeierne i prosjektet var for det meste positive, men påpekte at prosjektet med fordel kunne vært bedre planlagt og strukturert.

Rektorene som ble intervjuet, var ikke like positive. De opplevde at de hadde fått liten tid til å forberede personalet på deltagelse, og at det å bli utpekt til å delta i noen grad ga dem merkelappen «mobbeskole», noe de opplevde som problematisk. Flere opplevde allikevel at de i løpet av prosjektperioden klarte å snu oppmerksomheten fra det negative:

Vi har klart å skifte fra å snakke om mobbing til å snakke om krenkende atferd [...]

Flere av lærerne som ble intervjuet, uttrykte at forelesningene og kursdagene var positive, men de hadde ønsket seg tettere veiledning i for eksempel bruk av verktøyene som ble presentert.

Utdanningsdirektoratet gjennomførte våren 2018 en survey til alle barnehagene, skolene og veilederne som deltok i pulje 3. Denne viser at både skoleledere og skoleeiere opplever at prosjektet i stor grad har vært vellykket og at deltagerne er fornøyde med prosjektets fagdager og den veiledningen de har fått.

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har NTNU samfunnsforskning evaluert kommunene som deltok i de tre første puljene i prosjektet. En undersøkelse gjennomført blant skoleledere og skoleeiere viser at disse gruppene er meget fornøyde med deltagelse i prosjektet (Wendelborg 2016). De opplever å ha fått mer kunnskap om hva mobbing er, hvordan de kan stoppe konkrete mobbesaker og hvordan de kan jobbe for å forebygge mobbing. En rektor sier:

Det viktigste er at prosjektet her vært en pådriver for å få satt skoleutvikling i et system, og ei

LITTERATUR

- DRUGLI, M.B.** (2013). How are Closeness and Conflict in Student-Teacher Relationships Associated with Demographic Factors, School Functioning and Mental Health in Norwegian Schoolchildren Aged 6-13?. *Scandinavian Journal of Educational Research*. vol. 57 (2).
- ERTESVÅG, S.K. & ROLAND, E.** (2014). Professional cultures and rates of bullying. *School Effectiveness and School Improvement*. An International Journal of Research, Policy and Practice. 26(2), 195-214.
- ERIKSEN I.M. & LYG, S.T.** (2015). Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker. Rapport nr 14/15. Oslo: NOVA.
- GRINI, N. & THARALDSEN, K.** (2018): Systematisk oppfølging etter mobbing. *Bedre skole* nr. 4, s. 52-58.
- OTERKIL, T.** (2010). Kapasitetsbygging på ulike nivåer. I: P. Roland & E. Westergård (red) Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis. Oslo: Universitetsforlaget.
- O'MOORE, M.** (2013). ABC Whole School Community Approach to Bullying Prevention. I: O'Moore, M. & Stevens, P.(red.). *Bullying in Irish Education: Perspectives in Research & Practice*. Cork: Cork University Press.
- ROLAND, E.** (2014). Mobbingens psykologi. Oslo: Universitetsforlaget.
- ROLAND, E. & AUESTAD, G.** (2015). Nasjonalt tiltak mot høye mobbetall, *Bedre Skole* nr. 2.
- SEEBERG, M.L., ERIKSEN, I.M. & BAKKEN, A.** (2015). Evaluering av tiltaket: «Måltrettet støtte og veiledning til kommuner og deres skoler som har vedvarende høye mobbetall». Oslo: NOVA Rapport 3/15.
- STØEN, J.; FANDREM, H. & ROLAND, E.** (2018). Mobbing i et systemperspektiv I Støen, J; Fandrem, H. & Roland, E. (red) Stemmer i mobbesaker Bergen: Fagbokforlaget.
- NERGAARD, S. & FANDREM, H.** (2018). «Mye å holde orden på» – Er skoleeier sitt ansvar bevisst i arbeid med forebygging, avdekking og håndtering av mobbing? I: J. Støen; H. Fandrem & E. Roland (red.), *Stemmer i mobbesaker Bergen*: Fagbokforlaget.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2019). Inkluderende barnehage- og skolemiljø <<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/tilbud-om-kompetanseutvikling-miljo-og-mobbing/>> (hentet 21.02.19).
- VAALAND, G.** (2011). God start – utvikling av klassen som sosialt system. I: U.V. Midthassel; E. Bru; S.K. Ertesvåg & E. Roland (red.), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget
- WENDELBOG, C.** (2016) Evaluering av Læringsmiljøprosjektet. Delrapport 1- en survey til skoleledere og skoleeiere. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning <<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/delrapport-1---evaluering-av-laringsmiljoprojektet.pdf>> (hentet 10.04.18.)
- WENDELBOG, C.** (2017) Evaluering av Læringsmiljøprosjektet. Delrapport 2- resultatnotat om Pedagogisk Psykologisk Tjeneste sin rolle. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning <<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/delrapport-2---evaluering-av-laringsmiljoprojektet-ppt.pdf>> (hentet 10.04.18.).
- WENDELBOG, C.** (2019) Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2018/19 Trondheim: NTNU Samfunnsforskning <<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2018-mobbing-og-arbeidsro/>> (hentet 21.02.19).
- WENDELBOG, C., RØE, M. & BULAND, T.** (2018) Læringsmiljøprosjektet. Sluttrapport for evalueringen av Læringsmiljøprosjektet.

bevisstgjøring hos lærerne om at skoleutvikling er noe vi skal drive med. Det handler ikke om at vi ikke er god nok, men at uansett hvor vi står kan bli bedre. Kollektiv utvikling er også sentralt.

Deltagelse i prosjektet har ført til en endring av praksis, både når det gjelder konkrete tiltak og i lærernes holdninger. Rektorene opplever at det snakkes om disse sakene på en annen måte enn tidligere og at lærere er tryggere på hvordan de skal håndtere mobbesaker. Både rektorer og skoleeiere uttrykker at de er fornøyde med samarbeidet med veilederne, som har vært lydhøre for skolens utfordringer og opptatt av at prosjektet skal kunne tilpasses skolens hverdag. De mener også de har fått et bedre system for å vurdere og utvikle kvaliteten på læringsmiljøet.

Det ble også gjennomført en undersøkelse av PPTs deltagelse i prosjektet, som viste at i mange tilfeller var PPTs rolle utydelig og lite konkret (Wendelborg 2017). Dette er det tatt hensyn til i prosjektets pulje 4, hvor det er tydeliggjort hvordan PPT kan støtte og bistå skolene i læringsmiljøarbeidet.

Et viktig funn i NTNUs sluttrapport er at skolene har økt sin kompetanse på å avdekke og stoppe mobbing (Wendelborg mfl. 2018). Dette har ført

til en markant nedgang i mobbetallene på de fleste av de deltagende skolene. Denne nedgangen starter i prosjektperioden, men fortsetter også etter at prosjektet er avsluttet, noe som kan tyde på at skolene har gjort et godt implementeringsarbeid og har etablert strukturer og rutiner som viderefører prosjektet. I tillegg har kommunene og skoleeierne fått mer kunnskap om hvordan de kan følge opp skolens arbeid med mobbing, og elever og foreldre er mer bevisste på betydningen av et godt læringsmiljø.

Resultatene fra denne evalueringen viser at det faktisk er mulig å redusere de høye mobbetallene som enkelte skoler har. Kompetanseheving sammen med langsiktig og systematisk arbeid viser seg å ha ønsket effekt.



Janne Støen er førstelektor i pedagogikk ved Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger. Hun er prosjektleder for Læringsmiljøprosjektet og leder tilbudet *Bry deg! – sammen mot mobbing*. Hun arbeider først og fremst med temaer innenfor inkluderende læringsmiljøer og tiltak for å forebygge, avdekke og stoppe mobbing. Hun har lang erfaring fra praksisfeltet, som allmennlærer og skoleleder.



Kollegial læring – lettere sagt enn gjort

Energitilførsel i kollektivt samarbeid

■ AV MARGRETHE AMALIE TRESSILT

Det er politiske forventninger om at lærere skal samarbeide kollektivt om skoleutvikling. Men dette samarbeidet kan være både utfordrende og tidkrevende.

Offentlig dokumenters bruk av begreper som *kollektiv*, *samarbeid* og *lagarbeid* er stadige påminnelser om at skoleutvikling skal skje i fellesskap. En ekspertgruppe engasjert av Kunnskapsdepartementet uttrykker for eksempel at «man sikrer bedre kvalitet» i utdanningen gjennom lærersamarbeid (Dahl mfl., 2016, s. 20). Og i Meld. St. 28

fastslås det at «Nøkkelen til å utvikle kvaliteten på opplæringen er det profesjonelle lagarbeidet på skolene» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 24).

Myndighetene legger med dette føringer for hvordan skoleutviklingsarbeid skal gjennomføres, og det er skolene selv som må ta ansvar for å følge opp. Ansvar for skolens virksomhet er tillagt



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

rektor, men fordi rektor har mange andre administrative oppgaver, vil arbeid av denne art gjerne overlates til en lærer eller inspektør (Rönnerman, Edwards-Groves & Grootenboer, 2018). I praksis betyr dette at noen må tildeles et lederoppdrag i tillegg til allerede eksisterende oppgaver, som for eksempel undervisning i klasserommet. Dette er ingen enkel oppgave å innfri (Tresselt, Andreassen & Lund, 2018, s. 1).

Denne artikkelen tar for seg erfaringer fra etablering og vedlikehold av «lærende møter». Utviklingsprosjektet var koblet til det nasjonale endringsarbeidet *UiU – ungdomstrinn i utvikling 2013 – 2017* (Udir.no) og hadde til hensikt å bidra til økt kollegial kunnskapsdeling og kompetanseheving innen klasseledelse og faget norsk.

I mine studier erfarte jeg som lærer at igangsetting og opprettholdelse av kollegiale læringsprosesser var krevende, og jeg argumenterer for

at dette kun kan skje ved tilførsel av energi fra noen eller noe. Hovedspørsmålet mitt er hvor og hvordan det kan tilføres energi for å etablere og opprettholde arenaer for faglige utviklingsprosesser i skolen.

Basert på mine studier peker jeg på tre nøkkelområder:

- energi for å etablere og vedlikeholde lærende møter
- energi for å utføre mellomlederrollen
- energi for å håndtere at «ting tar tid»

Noen begreper til avklaring

I denne delen vil jeg avklare hva jeg legger i begreper som *energi*, *lærende møter* og *konstruktive forskningsopplegg* (aksjonsforskning).

«Energi» som metafor

Når jeg bruker begrepet *energi* som metafor¹ i denne artikkelen, så handler det om den menneskelige innsatsen og tiden som må brukes for å få til et utviklingsarbeid. Jeg har brukt den naturfaglige forståelsen av at det må tilføres arbeid eller energi for å få til en endring og deretter vedlikeholde denne. Naturen velger minste motstands vei der det er mulig, og stabiliserer seg på lavest mulig energinivå. Overført til min problemstilling tenker jeg at hvis man *ikke* tilfører energi til et utviklingsarbeid, vil en utvikling enten utebli, eller det som er oppnådd, vil forvitte. Lærere har fulle dager, og konsentrerer gjerne arbeidskapasiteten om elevarbeid og planlegging av undervisning fremfor møtevirksomhet om saker som ikke oppleves som betydningsfulle eller får umiddelbare konsekvenser.

Lærende møter

Jeg støtter meg til Knut Roalds (2012) forskning fra møtepraksis i skolen når jeg bruker begrepet *lærende møter* som synonym for *kunnskapsutviklende møter* eller *skoleutviklende møter*. Roald (2012, s. 173) viser til 12 kjennetegn på møter som kan karakteriseres som lærende møter. Jeg har i denne artikkelen trukket frem tre av disse kjennetegnene for å belyse noe av energien som var nødvendig for å drive vårt kollektive utviklingsarbeid i retning av lærende møter.

- Det første kjennetegnet er *medskapning*. Det forstås som at lærere selv er med på å sette preg på agendaen for møtene.
- Det andre kjennetegnet er å *bevisst legge til rette for fokus på positive erfaringer før negative*. Dette innebærer ikke å utelukke negative erfaringer, men at man i møtene sørger for at de positive erfaringene får først og størst plass.
- Det tredje handler om *milepæler og ansvarsfordeling* og fordeling av viktige oppgaver mellom medlemmene i gruppen.

Et viktig aspekt ved lærende møter er at man konsentrerer seg om *skoleutviklende* saker, herunder *egenutvikling for lærerne*. *Forvaltningssaker* som foreldremøter, timeplanlegging og neste turdag legges til egne, dertil dedikerte møter. Mitt

oppdrag i denne sammenheng var å legge til rette for etablering og vedlikehold av lærende møter der alle kunne lære av det den enkelte gjør.

Konstruktive forskningsopplegg (aksjonsforskning)

Dataene denne artikkelen er basert på, kommer fra forskning gjort ved egen skole og i det kollegiet jeg var en del av. Jeg har benyttet meg av et konstruktivt forskningsopplegg, aksjonsforskning, som innebærer en aktiv og etisk tilnærming til profesjonelle utfordringer man møter i hverdagen: Hva kan jeg og bør jeg gjøre for å endre på en utfordrende situasjon (Kalleberg, 1992, s. 33).

I denne artikkelen har jeg søkt å representere lærerens stemme når jeg beskriver den energien som kreves for å drive utviklingsarbeidet. Dette er inspirert av termen *Teacher as a Researcher* (Stenhouse, 1975), som innebærer at læreren, som er eier av utfordringen, selv forsker på egen praksis for å finne gode løsninger. I denne sammenhengen er det relevant at lærer og forsker er en og samme person. Av den grunn er det nødvendig å skape avstand til eget felt. For å oppnå dette skrev jeg forskerlogg og evaluerte utviklingsarbeidet ut fra relevant litteratur og ulike teoretiske perspektiver.

Tre energiområder

I denne delen tar jeg for meg hvilke *energier* jeg erfarte må tilføres for å etablere og opprettholde en kollektiv, faglig læringsarena for lærere.

Energi for å etablere og vedlikeholde lærende møter

Møter som har til hensikt å være skoleutviklende, får til tider rykte på seg for å være unødvendig tidsbruk (Roald, 2012, 173). Møtevirksomhet oppleves som uproduktiv på grunn av uavklarte forventninger og uforpliktende form (Roald, 2012, s. 173). Lærere erfarer å legge igjen en stor innsats uten at de nødvendigvis får noe igjen for den energien de har brukt. Dette var en erfaring også jeg hadde fra tidligere skoleutviklingsprosjekter, og som jeg ønsket å unngå i det kommende arbeidet.

Oppdraget var å etablere møter som skulle være øremerket norskfaglig klasseledelse og utvikling. I utgangspunktet baserte jeg meg på to bærende elementer:

1. tråd med egne erfaringer – å legge til rette for god struktur og god informasjonsflyt i arbeidet i
2. tråd med kriteriene for lærende møter – å legge til rette for et medskapende samarbeid som en gjensidig investering for gruppen

God struktur innebar, grunnleggende nok, å organisere tidspunkt, finne rom, sende ut innkallinger tidsnok og skrive referat. Dette var viktig for å holde tråden i arbeidet også for dem som eventuelt ikke kunne være til stede på selve møtet. Jeg skrev også egne logger for å samle tanker om selve etableringsprosessen:

Det tar lang tid før folk får kommet seg til ro. Jeg må sørge for at det er nok plasser til alle slik at de ikke må finne stoler selv, da bruker vi for lang tid. (Egenlogg etter 2. møte, 2015).

Disse små notatene i loggen kan virke ubetydelige, men viste seg å være viktige for å unngå at erfaringer gikk i glemmeboken og at samme feil ble gjentatt neste gang.

Det andre elementet handlet om *medskapning*. Hver og en av lærerne fikk i oppdrag til hvert møte å legge frem erfaringer fra sin undervisning som utgangspunkt for samtale og læring i møtene.

I oppstarten opplevde vi at lærere var positive til skoleutviklingsmøtene og møtte svært liten motstand:

En av lærerne kom bort til meg i etterkant. Hun var svært ivrig foran høstens arbeid. Hun snakket om tidlig innsats i norskfaget og arbeidet som gjøres der. Det er viktig, føler hun, at hun har noen å sparre med. At vi får noen til å hjelpe henne fremover i hennes læring. Hun så svært positivt på at vi skulle møtes» (Egenlogg, 1. juni 2015).

Det var åpenbart et behov for, og et ønske om, å sette av tid til å diskutere og snakke fag sammen.

Likevel gikk det ikke helt etter planen. Etter hvert erfarte jeg at de to bærende elementene i seg selv ikke var nok for å vedlikeholde møtene. Møtene som til å begynne med var kjennetegnet av entusiasme og engasjement, ble etter hvert

preget av misnøye og lav deltakelse. Lærerne ga uttrykk for at de hadde liten tid til å gjennomføre alle oppgavene de var pålagt. Flere sa tydelig ifra om at utviklingsarbeidet i de lærende møtene ikke kunne prioriteres. I loggen står det:

Jeg har en følelse av at høsten har satt inn. Vi merker godt at noen begynner å bli slitne av arbeidsoppgavene. Flere og flere blir opptatt på andre møter og har andre avtaler. Flere blir syke. Møtet i går bærer preg av det» (Egenlogg, 1.okt.2015).

Hargreaves (2003) forklarer dette med at lærere føler seg utilstrekkelige som profesjonelle utøvere fordi økte forventninger og krav ikke møtes med nødvendig tid og ressurser. Dette støttes av en rapport om tidsbruk og organisering i grunnskolen gjort på vegne av Kunnskapsdepartementet. Der fremkommer det at 67 prosent av lærere gjerne vil sette av tid til å diskutere fag, men at dette ofte drukner i møter som handler om informasjon og planlegging på skolenivå (Strøm, Borge og Haugsbakken, 2009). Det som i utgangspunktet var positivt og noe som lærerne selv ønsket, druknet etter hvert i hverdagens krav og forpliktelser. Selv om det var lagt gode strukturer rundt møtene, og lagt til rette for medskapning og deltakelse, så lyktes jeg ikke i å opprettholde den innledningsvis engasjerte deltakelsen og medskapningen som er et av kjennetegnene på lærende møter. Tilretteleggelse for medskapning er en nødvendighet, men som erfaringen tilsa, ikke nok. Når ingen egentlig opplever eierskap til problemstillingene eller opplever møtene som meningsfulle, blir disse gjerne en salderingspost.

Det var åpenbart behov for tilførsel av ytterligere energi til vedlikehold av prosessen og utbedring av en situasjon som hadde begynt å bli negativ. Her måtte de positive erfaringene settes i fokus.

Energi knyttet til mellomlederrollen

Rollen som leder av skoleutviklingsprosjekter vil i praksis være en mellomledende rolle som blir en integrert del av både ledelse og lærerkollegiet (Grootenboer et al., 2014).

Mellomleder og personer i en mellomledende rolle har i skolesammenheng en tilnærmet

horisontal ledelse, noe som skiller dem fra overordnede, som er ledere nedover, altså vertikalt (Rönnerman, Edwards-Groves & Grootenboer, 2018). Det betyr at man må utøve ledelse uten formell myndighet til å ta beslutninger, og man må da gjerne ty til mer energikrevende personlig ledelse og påvirkning.

Jeg hadde sett for meg at møter, som fokuserte på ekte og reelle utfordringer i norskfaget og klasseledelse, ville føre til et ønske og behov for å delta. Møtene ville så å si vedlikeholde seg selv. Men dette viste seg vanskelig i praksis, og jeg erfarte å måtte konkludere med at kollektive læringsprosesser trengte en mer aktivt, positivt fokuserende ledelse. Gunnarsdóttir (2016) fremhever den emosjonelle dimensjonen ved en slik mellomlederrolle. I utviklingsgrupper er man gjerne få deltakere og jobber tett på hverandre, og motstand kan ytres mer eksplisitt. På et av våre møter kommenterte eksempelvis en kollega at hun var sliten og frustrert. Stadig opplevde hun å mangle ressurser til klasserommet og hadde ikke overskudd til å bidra med noe til det lærende møtet. Som mellomleder kan slike situasjoner være utfordrende fordi en må tåle vekten av kollegers frustrasjon over travle hverdager og samtidig være lojal mot det forbedringsarbeidet man er satt til å forvalte (Gunnarsdóttir, 2016). Gunnarsdóttir (2016) beskriver at mellomlederen i stor grad søker å møte kollegaers følelser med respekt, og gjerne legger lokk på egne. Man ønsker å være profesjonell og holder tilbake det en egentlig synes om situasjonen i lojalitet mot ledelse og respekt for kollegaer. For noen kommer dette naturlig, for andre vil det være svært utmattende å ikke kunne si det de egentlig mener (Gunnarsdóttir, 2016, s. 100). Det er spesielt utfordrende når det handler om å implementere nye arbeidsformer som krever innsats over lengre tid og som ikke gir umiddelbar effekt.

For å kompensere for negative innspill som en ikke kunne gjøre noe med, måtte det tilføres energi i form av tydeligere talestruktur som tok utgangspunkt i de som hadde noe å bidra med faglig. Det handlet om å sørge for *bevisst å legge til rette for fokus på positive erfaringer før negative* i tråd med et av kjennetegnene til Roald (2012).

Dette leder frem til et helt avgjørende forhold, nemlig mellomlederens kontakt med skoleledelsen

og skoleledelsens støtte til mellomlederen spesielt og utviklingsarbeid generelt. Nettopp fordi mellomlederen ikke har formell linjemyndighet, må skoleledelsen være synlig i sin støtte til mellomlederen og til arbeidet i de lærende møtene – og være klar i sin prioritering hva angår den faglige utvikling av skolens lærere. Det er ikke her mellomlederen skal *bruke* sin energi. Tvert imot, det er fra ledelsen mellomlederen skal *hente* sin energi for å gjøre en jobb med et langsiktig perspektiv.

Energi knyttet til at «ting tar tid»

Utviklingsarbeid er i sin natur en langsiktig prosess. Vellykkete og bærekraftige forandringer krever tid og tålmodighet for at lærere skal verifisere, akseptere og integrere forandringer i sin praksis (Hagreaves, 2003). Senge (2012), beskriver det som at vi trenger øvelse og tålmodighet for å kunne «stå i prosessen» når vi etablerer kunnskapsutviklende arenaer.

Dette fikk vi erfare til fulle. Opprinnelig hadde jeg sett for meg at det var enkelt å etablere en arena for kunnskapsdeling, men det var det åpenbart ikke. I tråd med kriteriene for lærende møter måtte jeg etter hvert trekke den konklusjonen at det blant annet var nødvendig å lage delmål eller *milepæler* underveis som var enkle å forholde seg til.

Utviklingsarbeid i skolen er en prosessorientert læringsform (Tresselt, 2016, s. 29), og vi må ta innover oss at det krever kontinuerlig næring og energi å vedlikeholde. Således tok det nærmere ett skoleår med faste månedlige møter før vi kunne si at vi så tegn til å ha utviklet det vi kan definere som lærende møter. I et av de siste møtene på våren foregikk samtalen om vurdering av elevers lesetester omtrent slik:

Lærer 1: Vi lager oss en plan utover våren for det vi skal snakke om, der vi først tar for oss hvordan vi skal forstå resultater av lesetester.

Lærer 2: Det er jo litt av det jeg har ønsket hele tiden.

Lærer 1: Ja, og det burde være enkelt for oss å ta med noen caser og øve oss i lag.

Samtalene fremsto nå mer fremtidsrettede og konkrete og med større tiltro til at vi sammen skulle bidra til hverandres læring. Når de første møtene ikke ble så nyttige som vi hadde håpet på, tror jeg det handlet om at lærende møter var en læringsform vi ikke kjente til, og målene var for uklare. Men med tid, innsats og tålmodighet erfarte vi at kulturen i gruppene endret seg til det positive (Tresselt, 2016).

Vanskelig, men nødvendig

Det er spennende å være med i skoleutviklingsprosjekter. For mange av oss som har jobbet med slike forbedringsarbeid, er det givende å få bidra. Jeg har tro på at lærere sammen kan legge til rette for de gode samtalene, erfaringsdeling og utforskning av nye perspektiver gjennom lærende møter. Men dette må det avsettes tid og ressurser til.

Jeg spurte innledningsvis om hvor og hvordan energi må tilføres for å etablere og opprettholde kollektive læringsprosesser, og har vist til tre områder som krever betydelig energi og som det er nødvendig å være oppmerksom på. Jeg har pekt på at hvis det ikke tilføres energi, så er det vanskelig, for ikke å si umulig, å etablere og opprettholde kollektive læringsprosesser.

Utvikling av kollegiale læringsarenaer er «lettert sagt enn gjort», men når 67 prosent av lærerne oppgir at de ønsker å drive med kunnskapsutvikling, må det legges til rette for dette. Og når politiske føringer er tydelige på at kunnskapsutvikling skal skje i kollektive læringsprosesser, må mellomlederen få støtte til å gjennomføre disse. Det betyr at ledelser ved skoler må ta på alvor at etablering og vedlikehold av lærende møter trenger en ledelse som *aktivt er involvert over tid*. Kollektive læringsarenaer må ikke bli en belastning som ingen mellomleder vil påta seg.

NOTE

- ¹ Energi som metafor har jeg benyttet etter en idé av Torbjørn Lund, førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT, Norges Arktiske Universitet.

LITTERATUR

- DAHL T., ASKLING., HEGGEN K., KULBRANDSTAD, L.I., LAUVDAL, T., QVORTRUP L., SALVANES K. G., SKAGEN, K., SKRØVSET, S. & THUE, F.W. (2016). *Om lærerrollen – et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Fagbokforlaget.
- GUNNARSDÓTTIR, H.M. (2016). Autonomy and Emotion Management. Middle managers in welfare professions during radical organizational change. *Nordic Journal of working life studies*, 6, s. 87–108. Hentet fra: <<https://tidsskrift.dk/njwls/article/view/26654>>
- GROOTENBOER, P., EDWARDS-GROVES, C. & RÖNNERMAN, K. (2014). Leading practice development. Voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41 (3), s. 508–526.
- HARGREAVES, A. (2003). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utanning i en utrygg tid*. AiT Otta: Abstract Forlag.
- KALLEBERG, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap. En fagteoretisk plassering av aksjonsforskning*. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for sosiologi.
- MELD, ST. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>>
- ROALD, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring: Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- RÖNNERMAN, K., EDWARDS-GROVES, C. & GROOTENBOER, P. (2018). *Att leda från mitten – lärare som driver professionell utveckling*. Falun: Lärarförlaget
- STRØM, B., BERGE, L.-E. & HAUGSBÄKKEN, H. (2009). *Tidsbruk og organisering i grunnskolen: Sluttrapport*. Rapport 04/09. Trondheim: Senter for økonomisk forskning (SØF).
- SENGE, P.M. (2012). *Schools that learn*. New York: Crown Publishing.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- TRESSOLT, M.A., ANDREASSEN, S.-E., & LUND T. (2018). Teammøter i skolen – fra «logistikk møter» til lærende møter? *Forskning og Forandring*, 1(1), s. 78–100. Hentet fra: <<https://doi.org/10.23865/fof.v1.1003>>
- TRESSOLT, M.A. (2016). «Vi må skynde oss langsomt». *Et aksjonsforskningsarbeid om å utvikle lærende møter* (Masteravhandling, Göteborgs universitet). Göteborg: Göteborgs universitet.
- UDIR.NO Ungdomstrinn i utvikling. Hentet 21. jan. 2019 fra: <<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/>>



Margrethe Amalie Tresselt er universitetslektor ved UiT Norges arktiske universitet, campus Harstad. Hun har tidligere jobbet som mellomleder og lærer ved en barneskole og underviser nå på Institutt for barnevern og sosialt arbeid. Hun interesserer seg særs for tverrfaglig og tverrprofesjonelt samarbeid, både internt og mellom etater som jobber for barns beste.

Matematikk for minoritetsspråklige voksne elever i grunnskole

En kvantitativ undersøkelse

■ AV LORENA BUNQUIN STRØMGREN

Minoritetsspråklige elever i grunnskole for voksne får vesentlig dårligere eksamensresultater i matematikk enn ordinære elever. Spørsmålet her er hvilken betydning deres norskkunnskaper har for å kunne lese og forstå oppgavetekster.

Voksne elever i grunnskoleopplæring hadde før 2014 spesielt tilpasset eksamen i norsk og matematikk, men har nå samme avsluttende eksamen som ordinære grunnskoleelever (Rapport Udir 2015). Eksamensresultatene viser at disse elevene får vesentlig dårligere karakterer i matematikk enn landsgjennomsnittet for ordinære elever. I 2014 fikk 77 prosent av de voksne elevene i grunnskolen de to laveste karakterene, 1 og 2, og året etter var det tilsvarende tallet 74 prosent (Stavland 2016). Til sammenligning fikk i perioden 2014–2017 i gjennomsnitt bare 32 prosent av ordinære elever i grunnskolen disse lave karakterene (Udir 2014, Udir 2015, Udir 2016, Udir 2017). I skoleåret 2018/19 er det 10 260 minoritetsspråklige i ordinær grunnskole for voksne (Udir 2018).

Avsluttende eksamen i matematikk i grunnskolen er delt i to avsnitt, hvor del 1 i alt vesentlig er talloppgaver og del 2 er tekstoppgaver. Tolkning av tekstoppgaver med mye tekst forutsetter at minoritetsspråklige elever kan tilstrekkelig norsk til å forstå innholdet, slik at norskkunnskapene ikke blir avgjørende for eksamensresultatet. De fleste som begynner i grunnskolen, har fått 550 timers norskopplæring i introduksjonsprogrammet for

voksne innvandrere, og dette gir grunnlag for et meget enkelt dagligspråk, de fleste på A2-nivå. Samtidig er det ikke noe krav til dokumentert norsknivå før opptak til grunnskolen (Rundskriv Udir-3-2012), slik at noen av grunnskoleelevene kan ha et meget svakt grunnlag i norsk.

Problemet med norskkunnskaper og matematikkoppgaver er blitt diskutert i fagpresse, for eksempel Haldorsen et al. 2015, men jeg finner ingen kvantitative studier. Det er gjort noen få masteroppgaver om matematikkopplæring for minoritetsspråklige i grunnskole for voksne (Stavland 2016, Tesaker 2008, Vidisdottir 2017), men dette er kvalitative studier som fokuserer mest på didaktikk. Problemstillingen i denne undersøkelsen er derfor å undersøke kvantitativt hva evnen til å tolke og forstå det skriftlige innholdet i tekstoppgaver betyr for voksne minoritetsspråklige elevers mulighet til å dokumentere hva de kan i matematikk.

Elevenes utdanningsbakgrunn

Undersøkelsen er gjennomført i en klasse med 15 deltakere i alderen 17–29 år som går det første året i et komprimert toårig løp med grunnskole

Oppgave 4

Far har glemt koden til sin sklomeka.

Han husker at to av deklieve er 7, og at de to andre deklieve er 3, men han husker ikke skavlemin.

Skriv opp de ulike legsgjevn.



Illustrasjonsfoto/fotomontasje: © Adobe Stock

for minoritetsspråklige voksne. De er ikke valgt ut fra gitte kriterier, og representerer derfor et tilfeldig utvalg. De er fra ulike land: Somalia, Eritrea, Syria, Irak og Afghanistan. Alle deltakere har fått norskopplæring gjennom det toårige introduksjonsprogrammet, ni deltakere i ca. to år og de andre seks i kortere tid. Informasjon om tidligere skolegang er oppgitt av elevene selv i forbindelse med opptak til introduksjonsprogrammet. Av deltakerne oppgir 12 å ha 7–10 år med grunnskole fra hjemlandet. Tre elever oppgir at de ikke har gått på skole, men de er ikke analfabeter, så noe skolegang må de ha hatt.

Kunnskapsnivå i norsk og matematikk

Ved starten av prosjektet ble kunnskapsnivået i norsk for hver av elevene bedømt av meg og av klassens faglærere til å ligge under A2.

Kriteriene for bedømmelse har fulgt referansenivåene som er gitt i Det felles europeiske rammeverket for språk (Udir 2011)¹. På A2-nivå er referansenivået (global skala) at de:

Kan forstå setninger og vanlige uttrykk knyttet til de viktigste områdene i dagliglivet, f.eks. svært enkel informasjon om en selv og familien, innkjøp, nærmiljø og arbeidsliv. Kan klare seg i enkle og rutinepregede samtalsituasjoner med direkte utveksling av informasjon om kjente og rutinepregede forhold. Kan med enkle tegn beskrive visse sider ved egen bakgrunn, nærmiljø og grunnleggende personlige behov» (Udir 2011).

Resultatet av denne kartleggingen viste at norsk-kunnskapene for de fleste var meget dårlige, og 11 av de 15 elevene ble bedømt til lavere enn A2-nivå.

En kartleggingsprøve i matematikk ble også gitt ved skoleårets begynnelse. Prøven målte kunnskapene i det pensum norske elever har gjennomgått fram til avsluttet trinn 7 i grunnskolen. For enkle oppgaver uten tekst begrenset til å vise elementær mestring av de fire regnearter (addisjon, subtraksjon, multiplikasjon og divisjon) var riktige svar i gjennomsnitt bare 45 prosent, mens med oppgaver som forutsatte tolkning av meget enkel tekst og kjennskap til definisjoner og begreper som skal dekkles av pensum for trinn 7, var det, med unntak av bare to elever, ingen riktige svar. Det viser at også grunnlaget i matematikk i utgangspunktet var meget svakt, særlig i forhold til vurderingskriteriene som er vedlagt eksamensoppgavene, hvor det skal vurderes i hvilken grad eleven:

[...] viser regneferdighet og matematisk forståelse – gjennomfører logiske resonnementer – ser sammenhenger i faget, er kreativ og kan anvende fagkunnskap i nye situasjoner – kan bruke hensiktsmessige hjelpemidler – forklarer framgangsmåter og begrunner svar

Språket i tekstoppgaver

Tekstoppgaver i matematikk inneholder formuleringer som må oppfattes presist for å kunne forstå innhold og problemstilling. Erfaring viser at tekstoppgaver generelt er vanskelige og en stor utfordring, ikke bare for minoritetsspråklige (Lunde 2005, Kempert et al. 2011), men også for morsmåselever (Nordtvedt 2013, Reikerås (2005,2006), Engstrøm (2006)). For minoritetsspråklige er den største vanskeligheten med tekstoppgaver at fagteksten er mer formell, ordnet og språkrik enn dagligspråket (Maagerø 2006). De møter homonymer og nominaliseringer, og sammensatte ord blir ikke gjenkjent fordi ordbildet ikke samsvarer med de opprinnelige enkeltordene. I tillegg kommer terminologi og fagord som ikke tilhører det enkle dagligspråket de har lært på A2-nivå i introduksjonsprogrammet.

En gjennomgang av lærebøker og arbeidsbøker som dekker opp A2-nivå i norsk, for eksempel Ellingsen, E. og MacDonald, K. (2012, 2014), viser at de inneholder i størrelsesorden 1500 ord og uttrykk knyttet opp mot et meget enkelt dagligspråk. Dette kan være et estimat for det antall ord

elever har blitt presentert for i løpet av introduksjonsprogrammet, og i tillegg kommer det de har lært utenfor skolen. Grunnskolen for voksne har i tillegg til matematikk også fagene norsk, samfunnsfag og naturfag, og elevene vil i forbindelse med disse fagene utvide sitt vokabular. Men det vil være tilfeldig om slike fagrelaterte ord har generell betydning for å kunne tolke oppgavetekster i matematikk.

For å kunne vurdere i hvilken grad et vokabular på 1500 ord og uttrykk kan brukes for å tolke og forstå matematikkoppgaver med mye tekst, er det nødvendig å sammenligne dette med ordbruken i oppgaveteksten. Matematikk har et fagspråk med matematiske termer, ord og begrep som elever i grunnskolen har gjennomgått og blitt fortrolige med i matematikktimene. Læreboka *Faktor 10* (Hjardar og Pedersen 2015) har en stikkordliste på ca. 180 matematiske ord og begrep, og dette må da sammen med de matematiske tegn de lærer i forbindelse med matematikkundervisningen, antas å bli et aktivt matematisk leksikon.

Den øvrige delen av oppgaveteksten er norsk skolespråk med en kombinasjon av dagligtale og faglige eller tekniske ord og begreper som tekstforfatterne antar er kjent for ordinære elever på årstrinn 10, det vil si 15–16 åringer. Hvordan dette virker på minoritetsspråklige elever med en enkel språklig bagasje på ca. 1500 ord, kan sees i forhold til at norske 5-åringer antas å ha et ordforråd i størrelsesorden 10 000 ord (Uri 2004). Woolfolk (2006) angir at 6-åringer (USA) har et gjennomsnittlig ordforråd på 8 000 til 14 000 ord. Norske 15–16 åringer må da antas å ha et vesentlig større ordforråd enn dette.

Meningsbærende ord (substantiv, verb, adjektiv, adverb) i oppgavene gitt til matematikkexamen i perioden 2014–2017, med unntak av ord og begreper knyttet direkte til matematikkpensum, har jeg sammenlignet med det ordforrådet som elever på A2-nivå kan antas å kjenne (Tabell 1).

Eksamensår	2014	2015	2016	2017
Totalt antall ord	272	242	303	270
Antall ord A2-nivå	191	160	213	194
Antall ukjente ord	81	82	90	76
% ukjente ord	30 %	34 %	30 %	28 %

TAB 1. Totalt antall meningsbærende ord i eksamensoppgaver 2014–2017, med unntak av matematisk leksikon, antall ord innenfor A2-nivå og antall ord elevene ikke forstår.

Opptellingene viser at voksne elever på A2-nivå ikke forstår ca. 30 prosent av antall meningsbærende ord og uttrykk i oppgavetekstene, og dette må nødvendigvis bety at de heller ikke forstår hva de skal gjøre.

Metode for undersøkelsen

Betydningen av ordforråd og språkforståelse for å oppfatte informasjon og problemstilling i tekst-oppgaver ble undersøkt ved å gi parprøver hvor elevene på den første prøven får hjelp til å tolke teksten, mens de for neste prøve må tolke teksten på egen hånd. Klassen har tre timer matematikk to ganger i uka. Klassen får først et sett på 6–10 tekstopp-gaver, og kan spørre om ord, uttrykk og begreper de ikke forstår, nok til at de kan oppfatte både informasjonen som er gitt i teksten og problemstillingen som skal løses. Det er lagt vekt på at denne språklige gjennomgangen ikke skal gi noen hint om hvordan oppgaven skal løses. Neste dag gis et tilsvarende oppgavesett som har samme matematiske innhold og språklige vanskelighetsgrad som det første, men uten at det er kopier av de forrige oppgavene. Denne gang skal elevene selvstendig oppfatte ord, begreper og problemstillinger og kan ikke stille noen spørsmål. Tiden de har til rådighet, er lik for hvert av de to oppgavesettene. Tekstoppgavene ble hentet fra lærebøker, oppgavesamlinger og eksamensoppgaver og i noen tilfelle laget selv. Ordbruken er derfor et representativt uttrykk for de reelle språklige utfordringene tekstopp-gaver gir elevene. Oppgavene kan være forkortet eller forenklet av hensyn til vanskelighetsgrad eller omfang, og noen ganger tilpasset

slik at tolkede og ikke-tolkede oppgavesett er sammenlignbare, men uten å forenkle språket.

Oppgavene ble delt ut én og én, slik at elevene kunne konsentrere seg om én oppgave av gangen. De får da tid til å lese oppgaven og gjøre den ferdig. Neste oppgave ble ikke delt ut før alle var ferdige, slik at matematikkforståelsen ble målt uavhengig av arbeidshastighet. Ved bedømmelsen av besvarelsene er det lagt mer vekt på at oppstillingen av regnestykkene viser at problemstillingen er forstått og at løsningsstrategi er riktig, enn på elementære regnefeil. Det ble gitt poeng både for riktig svar og for riktig delsvar, og forskjeller i gjennomsnittlig poengsum for de to parprøvene vil vise eventuell effekt av hjelp til tolkning. Etter hvert kapittel i læreboka ble det også gitt elleve kortere kapittelprøver, som talloppgaver uten tekst eller med bare kort instruksjon om hva som skal gjøres. Dette gir grunnlag for å bedømme regneferdighet.

Det ble ikke gjennomført intervjuer eller foretatt observasjoner av elevene i løpet av testene, og alle konklusjoner er derfor basert bare på tallmateriale fra testene. De data som brukes i denne undersøkelsen, er basert på løsning av oppgaver som utgjorde en naturlig del av undervisningen. Fordelen ved å utføre testen innenfor en normalsituasjon, og ikke som observert individuell testing eller intervju, er at vi dermed unngår at testpersonens oppmerksomhet skjerpes spesielt, og dermed gir et for positivt resultat.

Resultat

Det er gjennomført ti parprøver med tekst-oppgaver, med og uten tolking, og elleve talloppgaver (kapittelprøver). Det deltok 15 elever i undersøkelsen, og oppmøtet til prøvene var ca. 95 prosent. Som testparameter benyttet jeg gjennomsnittlig prosentscore for hver prøve, og gjennomsnittene antas å være normalfordelt (sentralgrenseteoremet).

Gjennomsnittlig score for prøver med tolkning er 52,3 (std. 13,6), for oppgaver uten tolkning 31,9 (std. 10,3) og for talloppgaver 53,0 (std. 12,9) (Tab 2)

TEKSTOPPGAVER GJ.SNITT % SCORE			TALLOPPGAVER GJ.SNITT % SCORE	
Prøvepar nr.	Med folkning	Uten folkning	Prøve nr.	Uten tolkning
1	45,1	21,2	1	61
2	40,8	21,3	2	62
3	42,2	23	3	61
4	53,3	32,6	4	70
5	46	24,5	5	55
6	48,1	24,7	6	35
7	43	36,7	7	24
8	86,2	48,6	8	48
9	61,3	36,3	9	55
10	66,4	49,9	10	64
			11	48
Gj.snitt	53,2	31,9		53,0
Std.	13,6	10,3		12,9

Tabell 2. Gjennomsnittlig prosentscore for alle prøvepar med og uten tolking, og gjennomsnittlig prosentscore for alle talloppgaver.

For parprøvene viser dette en gjennomsnittlig reduksjon på ca. 40 prosent i score når oppgavene ikke blir tolket, og forskjellen er signifikant ($p\text{-verdi} < 0,000005$).

Etter hver prøve ble oppgavene samme dag av læringshensyn gjennomgått på tavla. For hvert prøvepar blir den tolkede prøven gitt først, og fordi hvert prøvepar har oppgaver med samme vanskelighetsgrad og av samme type, kan dette gi en læringseffekt som påvirker resultatet av den neste prøven, som ikke blir tolket, fordi det kan bygges opp et repertoar av oppgaveformater, løsningsstrategier og tekster som elevene kan kjenne igjen (Nordtvedt 2013). Dette kan bidra til en forbedret score for de ikke-tolkede oppgavene, men dette vil eventuelt bare bety at den reelle forskjellen mellom tolkede og ikke tolkede oppgaver skulle vært større og dermed gi en forsterket konklusjon.

Når gjennomsnittlig score for tolkede tekstopp-gaver sammenlignes med score for talloppgaver som har bare regneinstruksjon eller meget enkel tekst, er det ingen forskjell, 53,2 prosent og 53,0 prosent. (Tab 1). Dette betyr da at talloppgaver uten tekst og tolkede oppgaver måler regneferdigheten, mens resultatet for oppgaver hvor teksten ikke tolkes, avhenger av norskkunnskapene. Det dreier seg her for tekstopp-gaver om betydningen

av vokabular, både ord og uttrykk, det å lese på setningsnivå og å kunne se tekstinformasjon i sammenheng. Dette vil selvsagt være meget vanskelig dersom bare 30 prosent av ordene i teksten blir forstått.

Konklusjon

Kunnskaper i matematikk er en forutsetning for å gjennomføre en utdanning som gir den kompetansen som i dag kreves for å få en jobb. Kunnskapsløftet gir retningslinjer for hva elevene skal ha gjennomgått og lært i matematikk ved avsluttet grunnskole, slik at det gir det nødvendige kunnskapsgrunnlaget for å følge normal undervisning i videregående utdanning.

Voksne minoritetsspråklige i grunnskolen får meget svake karakterer til eksamen i matematikk, og mine tall fra denne undersøkelsen underbygger det mange lærere har observert og gitt uttrykk for, at utilstrekkelige kunnskaper i norsk er en vesentlig årsak til dette. Et ordforråd begrenset til 1500 ord fra dagligspråket kan ikke på kort tid oppgraderes til norske 15–16 åringers språknivå og språkregister. Elevene forstår ikke oppgavetekster, kan ikke løse oppgavene, og får bunnkarakterer. Men selv om eksamensresultatene er svake, gir det ingen grunn til å anta at innvandrere er mindre intelligente enn nordmenn. Hvis forholdene blir lagt

LITTERATUR

- ELLINGSEN, E. OG MACDONALD, K. (2014). *På Vei. Tekstbok. Norsk og Samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Cappelen Damm. Oslo.
- ELLINGSEN, E. OG MACDONALD, K. (2012). *På Vei. Arbeidsbok. Norsk og Samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Cappelen Damm. Oslo.
- ENGSTRØM, A. (2006). Varför är textuppgifter så svåra. *Spesialpedagogikk*, 4 (2006), s. 64–67.
- HALDORSEN, G., KALVIK, H.B., KILDAHL, K., KNUDSEN, G. (2015). *Voksenopplæring: Eksamensoppgaver er for lange og kompliserte*. <<https://www.utdanningsnytt.no>> Debatt. Publisert 15.06.2015.
- HJARDAR, E. OG PEDERSEN, J.-E. (2015). *Faktor 10 Grunnbok*. Cappelen Damm, Oslo.
- HOEM, T.F., SKAFTUN, A., SOLHEIM, O.J OG UPPSTAD, P.H. (2014). Lesing i matematikk. I: A. Skaftun, O.J. Solheim og P.H. Uppstad (red.). *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*, s. 97–112. Cappelen Damm. Oslo.
- KEMPERT, S., SAALBACH, H., OG HARDY, I. (2011). Cognitive benefits and costs of bilingualism in elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), s. 547–561.
- LUNDE, O. (2005). Påfører vi minoritetsspråklige elever læreversker i matematikk i skolen. *Tangenten* 3, s. 25–31.
- MAAGERØ, E. (2006). Om å lese på setningsnivået. I: E. Maagerø og E.S. (red.). *Å lese i alle fag*, s. 65–87. Universitetsforlaget. Oslo.
- NORDTVEDT, G.A. (2013). Leseforståelse og matematikk. *Bedre skole*, nr. 1, s. 27–31.
- RAPPORT UDIR. (2015). *Erfaringer og vurdering av eksamen 2014 og 2015. Endringer i eksamensordningen for grunnskolen og i videregående opplæring*. <<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Erfaringer-og-vurdering-av-eksamen-2014-og-2015/6-Endringer-i-eksamensordninger-for-grunnskolen-og-i-videregaaende-opplaring/>>
- REIKERÅS, E. (2005) Skriftspråkvanser i norsk og matematikk: to sider av samme sak? I: Skjong, S. (Red.). *GLSM Grunnleggende lese, skrive og matematikkopplæring*, s. 202–214. Samlaget, Oslo.
- REIKERÅS, E. (2006). Å lese i matematikken. Hva betyr elevenes leseferdighet for tilrettelegging av matematikk. *Spesialpedagogikk*, 4 (2006), 53–57.
- RUNDSKRIV UDIR. (2012). *Voksnes rett til grunnskoleopplæring etter opplæringsloven*. Rundskriv Udir. 3–2012. Kapittel 4A-1.
- STAVLAND, L.B.R. (2016) *Matematikkundervisning i en andrespråkskontekst- bevissthet og dilemma*. Masteroppgave i pedagogikk, UIB. www.bora.uib.no
- TESAKER, E.M. (2008). *Minoritetsspråklige elever og matematikk*. Masteroppgave Universitetet i Agder. <<https://brage.bibsys.no>>
- VIDISDOTTIR, M.O. (2017). *Flerspråklige elever i møte med tekstoppgaver i matematikk*. Master realfag. NTNU. <<https://brage.bibsys.no>>
- UDIR. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk. Læring, undervisning, vurdering*. Utdanningsdirektoratet 2011.
- UDIR. (2014) Karakterstatistikk for grunnskolen 2013/2014 <https://www.udir.no/globalassets/upload/statistikk/karakterer/2014/analyse-karakterstatistikk-for-grunnskolen-2014_udir.pdf>
- UDIR. (2015). Karakterstatistikk for grunnskolen 2014–15 <<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/statistikk/karakterstatistikk/analyse-av-karakterstatistikk-for-grunnskolen-20142015.pdf>>
- UDIR. (2016). Karakterstatistikk for grunnskolen 2015–16 <<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/statistikk/eksamen/vedlegg-karakterstatistikk.pdf>>
- UDIR. (2017). Hovedfunn i karakteristikken for grunnskolen 2016/17 <<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/karakterer/karakterer-i-grunnskolen-2016-17/>>
- UDIR. (2018). Voksne i grunnskoleopplæring 2018/19 <<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/voksennotat/>>
- URI, H. (2004). *Hva er språk?* Universitetsforlaget, Oslo.
- WOOLFOLK, A. (2006) *Pedagogisk psykologi*. Tapir Akademisk Forlag, Trondheim.

til rette for det, vil innvandrerne også få reell mulighet til både å lære og dokumentere hva de kan i matematikk. Det er språket som hindrer dem, og resultatet er demotiverende for læring generelt, det er uheldig for integrasjon, og situasjonen kan i siste instans oppfattes som diskriminerende.

Min undersøkelse gjelder matematikk, og en enkel løsning for dette faget kunne være å gå tilbake til tidligere ordning med tilpasset eksamen. Men situasjonen gir grunnlag for å reflektere over om dagens tradisjonelle utdanningsforløp fram til jobb egentlig passer for minoritetsspråklige voksne. De representerer en helt annen elevpopulasjon enn etnisk norske ungdommer. Dermed kunne det være behov for et parallelt utdanningsforløp og en læreplan som kombinerer grunnskole og videregående skole, og hvor perspektivet er skolefag som har direkte jobbrelevans. Det vil si å kunne kommunisere (norsk språk), håndtere tall (matematikk) og leve i det digitale samfunn (IKT), mens allmenndannende fag som naturfag, samfunnsfag og historie kan gis som orienteringstema



Lorena Bunquin Strømgren har Bachelor of Secondary Education fra Filippinene med matematikk som hovedfag, og videreutdanning i Norge som Bachelor med tospråklig pedagogikk og matematikk. Hun arbeider i dag ved voksenopplæringa i Orkdal, hvor hun underviser i både matematikk og norsk.

integrert i hovedfagene norsk og matematikk. Mer enn 10 000 minoritetsspråklige i grunnskolen er en såpass stor minoritet at en slik løsning vil være rettferdig og hensiktsmessig overfor disse elevene, og samtidig være viktig for integrasjon.

NOTE

- 1 Det felles europeiske rammeverket for språk (*The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* eller CEFR) er en felleseuropeisk nivåskala som tar utgangspunkt i de fem språkferdighetene lytting, lesing, muntlig produksjon, muntlig samhandling og skriftlig produksjon. Rammeverket, som ble ferdigstilt i 2001, foreslår en standard europeisk språkprogresjon som består av seks forskjellige nivåer fra «gjennombruddsnivået» A1 til «full mestring» C2. (Store norske leksikon)



Bruk av assistenter i spesialundervisning

■ AV KAROLINE KNUDSEN

Skolen må definere hva assistentenes rolle i undervisningen skal være. Dagens praksis er sannsynligvis uforsvarlig i svært mange tilfeller. Det fører til at elever ikke får den undervisningen de har krav på.

Elever med særlige behov er gjerne blant dem som har størst behov for lærere med tilstrekkelig kompetanse. Mange møter likevel assistenter uten formell kompetanse, og det anser Nordahl mfl. (2018) som et paradoks. Spesialundervisning handler ikke bare om det å ha en rett til en individualisert undervisning, det handler også om dens kvalitet. Skal elevene få det læringsutbyttet de har krav på, må de møte en inkluderende, likeverdig opplæring (Knudsmoen mfl., 2011). Det kan likevel se ut til at de ikke møter en likeverdig opplæring, de blir ikke inkludert i fellesskapet, og får dermed ikke utnyttet sitt fulle potensial, hevdes det i Nordahl mfl. (2018) sin rapport *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Barneombudets (2017) rapport *Uten mål og mening?* bekrefter funnene til Nordahl mfl. (2018), hvor nærmere halvparten av spesialundervisningen blir gjennomført av assistenter, og hevder at elever med særlige behov blir plassert i tilfeldige «oppbevaringsgrupper» uten klare mål for opplæringen.

I arbeidet for en inkluderende skole har Dyssegaard & Larsen (2013) sett på hvordan assistenter kan brukes. I flere land blir gjerne assistenter sett på som en attraktiv løsning på utfordringene som inkludering medfører. I deres gjennomgang fant de at bruk av assistenter ikke nødvendigvis

fremmer inkludering, men kan bidra til stigmatisering. Elever med assistenter kan risikere å bli veldig avhengige av, få for mye støtte av, eller få for store deler av undervisningen fra assistenten. Det kan føre til mindre interaksjon med lærerne og medelevene, og til og med bidra til at eleven ikke får et godt nok faglig utbytte.

Begrepet *assistenter* brukes i denne sammenheng om både faglærte med formell kompetanse som ikke har undervisningskompetanse, og ufaglærte uten formell kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2018). Opplæringsloven stiller ikke krav til formell kompetanse for assistenter, men en kan se en tendens hvor barne- og ungdomsarbeidere gradvis erstatter assistenter uten formell kompetanse. Assistenter utgjør en viktig og relativt stor yrkesgruppe i grunnskolen, og Utdanningsforbundet ser kritisk på hvordan bruken av assistenter i spesialundervisning har økt (Utdanningsforbundet, 2017).

Opplæringsloven og Veilederen for spesialpedagogisk hjelp

Etter opplæringslovens (1998) paragraf 10–8 har skoleeier et ansvar for å ha den riktige kompetansen i undervisningspersonalet. Skoleeier har også ansvar for at elever som mottar



Illustrasjonsfoto/fotomontasje: © Adobe Stock

spesialundervisning, får et tilfredsstillende utbytte av den, og har etter paragraf 10-2, første ledd ansvar for at de ansatte som underviser, har den relevante kompetansen i faget. Likevel kan skolen fravike fra det kravet, jamfør paragraf 10-2, fjerde ledd, dersom en ikke har nok kvalifisert undervisningspersonale.

Utdanningsdirektoratet (2014) har utarbeidet en veiledning for spesialpedagogisk hjelp. Her trekkes det blant annet frem at det kan bli tatt i bruk assistenter dersom det er forsvarlig, og assistenten har riktig kompetanse til arbeidet. Det vises til at personer som ikke har undervisningskompetanse, kan hjelpe til hvis de får veiledning, men de kan ikke ha ansvar for undervisningen. Assistenter skal med dette ikke brukes som pedagoger, men være en ekstra støtte for annet arbeid. Dersom en assistent skal gå inn i den rollen, skal det komme

frem av enkeltvedtaket. I vedtaket skal det være tatt en «konkret vurdering av bruk av assistent» for å sikre at det er forsvarlig.

Hvordan foregår dette i praksis?

Som lærervikar har jeg selv opplevd å få ansvar for spesialundervisning over en lengre periode, der det ble forventet at jeg som ufaglært skulle lage og gjennomføre opplegg. Det var under min grunnskolelærerutdanning, og selv om jeg hadde lært meg noe pedagogikk, hadde jeg dårlige forutsetninger for å kunne gi elevene et tilfredsstillende opplegg. Det var lite støtte å få fra personalet ellers, selv om jeg etterspurte dette. Elevgruppen det gjaldt, gikk dermed glipp av fem uker med viktige timer med spesialundervisning. En annen oppsiktsvekkende erfaring jeg gjorde meg, denne gang som praksisstudent, var et møte med en elev

som var på sitt siste år på barnetrinnet. Han hadde fått det som skolen kalte spesialundervisning over flere år. Denne undervisningen var utenfor klasserommet, der en lærer uten spesialpedagogisk kompetanse satt med eleven og terpet på grunnleggende ting som måneder i året, klokkeslett og ulike begreper. Spesialundervisningen foregikk en eller to ganger i uken over én skoletime. De resterende timene av uken ble han sittende uforstående til det som ble gjennomgått. Jeg vet ikke hvor han befinner seg nå, men jeg tenker fortsatt på ham. Hvordan kan en elev ha vært gjennom flere år med både ordinær undervisning og spesialundervisning, og fortsatt ikke kunne sin egen bursdag og månedene i året?

Observasjonene motiverte meg til å begynne på en master i spesialpedagogikk, og fortsatt ser jeg, nå som kontaktlærer, de samme tendensene. Mine observasjoner blir også bekreftet i Nordahl & Hausstätter (2009) sin rapport, hvor det fremgår at over halvparten av skolelederne oppgir at de lar assistenter ha ansvar for undervisning i sosiale mål og ferdigheter, 30 prosent oppgir at assistentene har ansvar for gjennomføring av undervisning med skolefaglige mål, mens 40 prosent av og til har dette ansvaret. Det innebærer at en stor del av spesialundervisningen i praksis kan være gjennomført av assistenter. For meg er det virkelig frustrerende statistikk når forskning samtidig viser at kompetanse innenfor spesialpedagogikk er helt avgjørende for at elevene som mottar spesialundervisning, skal ha et godt læringsutbytte (Egelund & Tetler 2009; Haug, 2017).

Forsvarlig bruk av assistenter

All bruk av assistenter trenger ikke svartmales, men det er nødvendig at skolen er bevisst på hva en forsvarlig bruk innebærer. Det kan tenkes at assistenter kan være en god støtte og gi omfattende hjelp til praktiske gjøremål for enkeltelever, slik at lærere i større grad kan konsentrere seg om det pedagogiske arbeidet. De kan også følge opp elever utenfor undervisning, for eksempel i friminutt og på tur. Assistenter, med sin realkompetanse og personlige egenskaper, kan være en verdifull ressurs i dette arbeidet. Den innsatsen assistentene legger inn, kan ofte bidra til at elever med omfattende funksjonsnedsettelse kan komme

seg gjennom skoledagen; det kan være oppgaver knyttet til for eksempel avkleddning, spising og toalettbesøk (Strandkleiv, 2016).

Dersom skolene ikke har nok personale med kompetanse, har de mulighet til å sette inn assistenter som en styrke i den ordinære opplæringen, hvor de ikke har ansvar for enkeltelever – men praktiske gjøremål for læreren. Blatchford mfl. (2009) fant i sin omfattende studie at en slik bruk av assistenter hadde en positiv effekt på elevenes faglige engasjement – det førte til lavere andel utagerende atferd, samt at elevene hadde mer interaksjon med voksne.

For at assistentbruk skal gi en positiv effekt peker Dyssegaard & Larsen (2013) på flere forhold som bør vektlegges, som nødvendig kompetanse; at støtten er tilpasset elevenes spesifikke behov; at de kan vurdere om egen tilstedeværelse fremmer eller hemmer læring; at lærer og assistent klarer å samarbeide om støtte til mindre grupper; at elevene føler at støtten er en del av den ordinære opplæringen; at lærer og assistent samarbeider godt i forkant av undervisningen; samt at støtten gis på lavere klassetrinn hvor assistenten gir støtte i klassen og mindre grupper av elever.

Dersom en assistent skal være en støtte for læreren i sammenheng med spesialundervisning, kreves det et samarbeid mellom pedagog og assistent. Rollene deres bør defineres tydelig, hvor læreren skal ha ansvaret for planlegging og gjennomføring, samt veilede og ha tilsyn med assistenten. Assistenten bør bli inkludert i planleggings- og evalueringsmøter, samt ha en oversikt over elevens individuelle planer (Dyssegaard, Larsen & Tifticki, 2012). En slik bruk av assistenter kan ses på som forsvarlig. Det innebærer at de ikke har ansvar for eller gjennomfører spesialundervisning for enkeltelever eller grupper uten at en pedagog er til stede (Breivik & Voldseth mfl. 2012).

Mangel på spesialpedagoger

Det er slått fast at det er en sammenheng mellom lærerens pedagogiske kompetanse og effekten av spesialundervisning (Nordahl & Hausstätter, 2009). En åpenbar løsning kan være at lærere med spesialpedagogisk kompetanse må tilbake i spesialundervisningen, men dette kan vise seg vanskelig å få til. Nordahl mfl. (2018) hevder det er for lite

LITTERATUR

BARNEOMBUDET (2017). Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen.

BREIVIK, L., VOLDSETH, R., LØVLI, J.-S., OLSEN, T.R., WALSETH, B.T., TØRRESDAL, B. (2012). Bruk av assistenter i skolen. Hentet fra <https://www.levanger.kommune.no/PageFiles/368595/3_1.pdf>

DYSEGAARD, C.B., LARSEN, M.S., & TIFTIKCI, N. (2012). Effekt og pedagogisk innsats ved inklusion av barn med særlige behov i grunnskolen. Forskningskortlegning. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Aarhus universitet.

DYSEGAARD, C.B. & LARSEN, M.S. (2013). Viden om inklusion. Forskningskortlegning. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Aarhus universitet.

EGELUND, N., TETLER, S., HEDEGAARD-SØRENSEN, L., ANDERSEN, G.L., BALTZER, K., BOYE, C., DYSEGAARD, C. (2009). Effekter af spesialundervisningen. Pædagogiske vilkår i komplicerende lærings situasjoner og elevenes faglige, sociale og personlige resultater. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

HAUG, P. (2017a). Læringsutbyttet i matematikk. I: P. Haug (red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.

KNUDSMOEN, H., LØKEN, G., NORDAHL, T., & OVERLAND, T. (2011). «Tilfeldighetens spill» – En kartlegging av spesialundervisning 1–4

timer pr. uke. (9) Hentet fra <<https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/133940>>

NORDAHL MFL., T. (2018). Inkluderende fellesskap for barn og unge – Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Hentet fra <<https://nettsteder.regjeringen.no/inkluderende-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>>

NORDAHL, T. (2013). Ulike perspektiver på tilpasset opplæring. Hva gir gode resultater for eleven og skolen? Hentet fra <<https://docplayer.me/2221885-Ulike-perspektiver-pa-tilpasset-opplaering-hva-gir-gode-resultater-for-eleven-og-skolen-thomas-nordahl-07-03-13.html>>

NORDAHL, T., & HAUSSTÄTTER, R.S. (2009). Spesialundervisningens forutsetninger, innsetninger og resultater – Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning_grskole.pdf>

NOU 2003:16 (2003). I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

OPPLÆRINGSLOVEN (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæring. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL_11>

ST.MELD. NR. 31 (2007–2008) (2008). Kvalitet i skolen. Hentet fra <<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pd/fs/stm200720080031000oddpdfs.pdf>>

STRANDKLEIV, O. (2016). Tre misoppfatninger om spesialundervisning. Hentet fra <<http://www.elevsiden.no/spesialundervisning/tre-misoppfatninger-om-spesialundervisning/>>

TVEIT, A.D., & CAMERON, D.L. (2016). Profesjon i endring. Spesialpedagogens plass i skole og annet samfunnsliv. I: R.S. Hausstätter & S.M. Reindal (red.), *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte*. (s. 99–110) Oslo: Cappelen Damm AS.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2014). Veilederen Spesialundervisning. Hentet fra <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2018). Hva vet vi om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning? Hentet fra <<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/notat-om-spesialundervisning/>>

UTDANNINGSFORBUNDET (2017). Bruk av assistenter i grunnskolen. Hentet fra <<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2017/bruk-av-assistenter-i-grunnskolen/>>

spesialpedagogisk kompetanse ute i skolene, og en ser gjerne at spesialpedagoger i skolen får tildelt en ny rolle: som spesialpedagogisk koordinator eller leder for et spesialpedagogisk team; samtidig arbeider store deler av dem i PP-tjenesten, Statped og BUP (Tveit & Cameron, 2016). Dermed øker behovet for assistenter eller lærere som kan gå inn i spesialundervisningen.

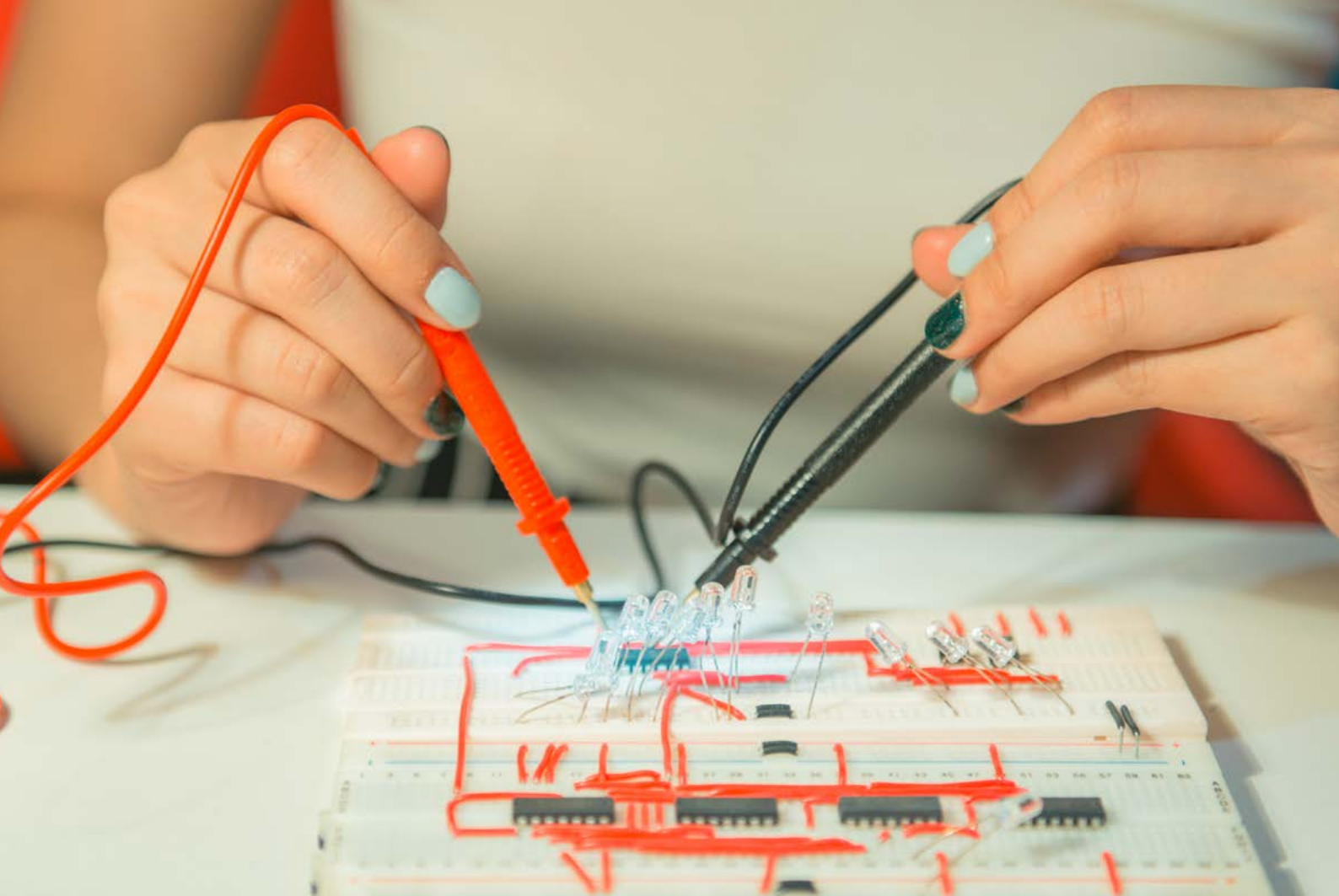
Bedre med ingen enn ukvalifisert spesialundervisning?

St.meld. nr. 31 (2008) viser til at skolene kan styre behovet for spesialundervisning til en viss grad, dersom den ordinære undervisningen er godt nok tilrettelagt for elevgruppen. En kan se en jevn økning i antall enkeltvedtak, og dersom spesialundervisningen som blir utført, ikke er kvalitetssikker, kan det føre til at skolene må bruke enda mer ressurser på spesialundervisningen. Det kan igjen gå ut over ressursene som blir tildelt den ordinære undervisningen, som igjen kan føre til et økt behov for spesialundervisning (Knudsmoen



Karoline Knudsen er utdannet grunnskolelærer 1–7 ved Høgskulen på Vestlandet og er for tiden i gang med mastergradsstudium i Skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i spesialpedagogikk Ved OsloMet. Hun har erfaring som kontaktlærer og vikarlærer på barnetrinnet.

mfl., 2011). Hvis skolene ikke har tilgang til spesialpedagogisk kompetanse eller spesialpedagoger, kan det tenkes at det er bedre å la elevene med særlige behov være i ordinær opplæring, hvor læreren i det minste har undervisningskompetanse i pedagogikk. På den måten slipper de å bli plassert i tilfeldige oppbevaringsgrupper med en assistent uten kompetanse – uten mål og mening.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

ENGELSK MUNTLLIG PÅ YRKESFAG:

Jentene bruker engelsk til å snakke om fag

– guttene bruker engelsk til alt mulig

■ AV SHILAN AHMADIAN, LISBETH M. BREVIK OG PIA SUNDQVIST

Når elever på yrkesfag snakker engelsk i engelsktimene, snakker guttene inntil tre ganger så mye som jentene. Mens guttene snakker engelsk både om faglige og ikke-faglige temaer, snakker jentene engelsk kun når de snakker om faglige temaer. Det er ikke et mål at guttene skal snakke mindre, men det bør være rom for at jentene kan snakke mer – og læreren kanskje litt mindre.

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

Vi vet etter hvert mye om den positive sammenhengen mellom gutters leseferdigheter på engelsk og bruk av engelsk i onlinespill utenfor skolen (se for eksempel Brevik & Garvoll i *Bedre Skole* nr. 2/2019; Brevik, 2019; Sundqvist, 2019). Det viser seg at også jenters bruk av engelsk utenfor skolen har betydning for hvor mye engelsk jentene snakker på skolen. I sin masteroppgave viser Shilan Ahmadian (2018) at jenter som bruker engelsk aktivt på fritiden, både muntlig og skriftlig, er de som bruker engelsk mest når de er på skolen. Det dreier seg da primært ikke om onlinespill, men heller om bruk av engelsk i sosiale medier og til å surfe og lete etter informasjon.

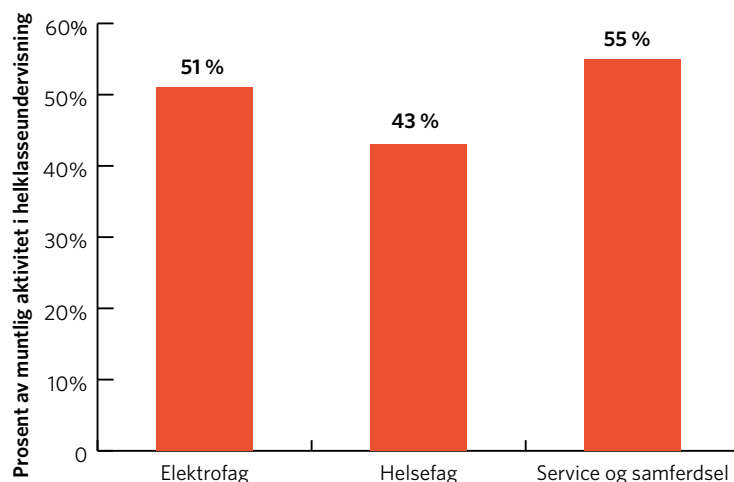
Engelsk i og utenfor skolen

For å finne ut hvor mye jenter på yrkesfag brukte engelsk på skolen, observerte Ahmadian (2018) tre engelskklasser på VG1, på tre ulike yrkesfaglige studieprogram ved samme skole og med samme engelsklærere. Hun observerte engelskundervisningen i en guttedominert elektrofagklasse, en jentedominert helsefagklasse og en klasse i service og samferdsel med omtrent like mange gutter og jenter. Hun tok lydopptak av to dobbelttimer (2 x 90 minutter) i hver av klassene for å kunne måle hvor mye jentene snakket sammenlignet med guttene og engelsklæreren, hvilket språk de snakket på, og samtidig få et inntrykk av hva de snakket om.

For å få førstehåndsinformasjon om jentenes bruk av engelsk intervjuet Ahmadian (2018) ti jenter fra disse klassene. Jentene ble valgt ut basert på hvor mye de snakket engelsk i timene. Dette ble gjort for å få snakket både med jenter som var muntlig aktive i timene, jenter som var litt aktive, og noen stille jenter som ikke snakket engelsk i timene. I intervjuene diskuterte de jentenes bruk av engelsk både i timene og utenfor skolen. For å få ytterligere informasjon om hva jentene brukte engelsk til utenfor skolen, fylte de ti jentene som ble intervjuet, også ut en digital logg hver dag i to uker (utenom helgene).

Stort rom for klasseromdiskusjoner

Et interessant og gledelig funn var at i alle de tre klassene ble elevene gitt mye rom til å kunne delta i klasseromdiskusjoner i engelsktimene. De tre

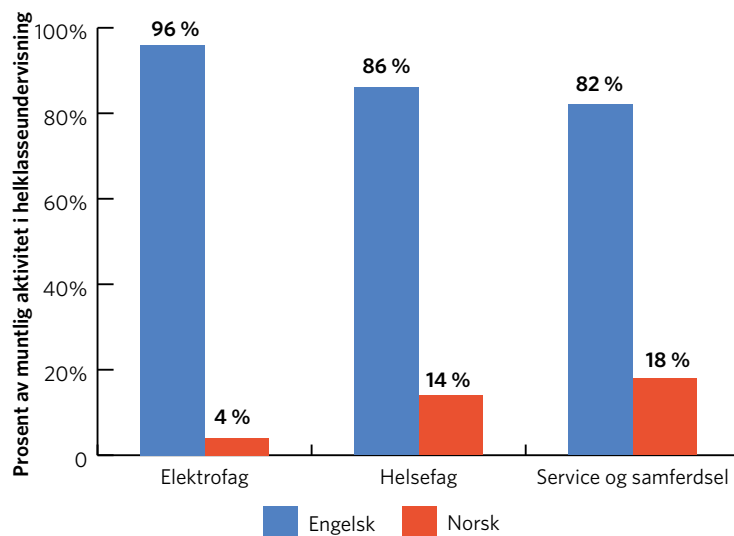


FIGUR 1. Muntlig aktivitet i engelsktimene på hvert studieprogram.

studieprogrammene brukte omtrent like mye tid på muntlig aktivitet i disse timene, fra 43 % til 55 % av tiden (se Fig. 1).

Både norsk og engelsk i engelsktimene

Elevene på yrkesfag brukte i all hovedsak engelsk i engelsktimene (se Fig. 2) og i langt større grad enn på ungdomstrinnet. Mens det i disse yrkesfagklassene ble snakket norsk kun 4 % til 18 % av tiden, viser en ny studie at det snakkes norsk fra 2 % til 51 % på ungdomstrinnet (Brevik & Rindal, i trykk). Det som er nytt er altså kunnskapen om



FIGUR 2. Muntlig bruk av engelsk og norsk i engelsktimene på hvert studieprogram.

hvilke språk som snakkes i engelsktimer på yrkesfag (se Fig. 2) og hvor mye. Elevene brukte norsk i engelsktimene uten at læreren kommenterte deres bruk, og læreren brukte selv norsk opptil 12 % av tiden i de observerte engelsktimene. Dessuten ble det ikke brukt noen andre språk i disse timene, verken elevenes førstespråk eller andre språk de hadde lært på ungdomsskolen (fransk, tysk, spansk, osv.).

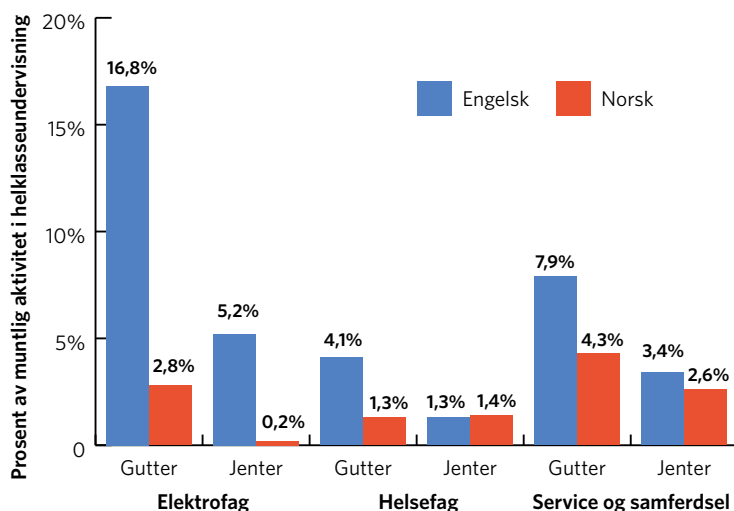
Guttene – de dominerende stemmene i engelsktimene

Figur 3 viser at guttene var de dominerende stemmene i engelsktimene. Figuren viser også at både guttene og jentene i den guttedominerte elektrofagklassen snakket mer engelsk enn i de andre klassene. Med tanke på antall jenter i hver klasse, viser Figur 3 i tillegg at jentene i elektroklassen snakket mest av jentene. Et annet interessant funn er at jentene i den guttedominerte elektroklassen ønsket at de var mer aktive, mens jentene i den jentedominerte helseklassen fortalte at de ikke ønsket å være mer muntlig aktive. Selv om guttene snakket opptil tre ganger mer engelsk i de ulike engelsktimene, var læreren den som snakket mest i engelsktimene, noe som indikerer at det er plass for at jentene kan snakke mer, uten at dette skal gå ut over guttenes muntlige aktivitet.

Forskjellen viste seg å være størst i elektrofagklassen, der guttene snakket engelsk 16,8 % av tiden og 2,8 % norsk, noe som var tre ganger mer enn jentene, som snakket engelsk 5,2 % og norsk 0,2 % av tiden. I helsefagklassen snakket også guttene rundt tre ganger mer engelsk (gutter 4,1 % og jenter 1,3 %), mens de brukte norsk omtrent like mye (guttene 1,3 % og jentene 1,4 %). Dette er spennende fordi tidligere forskning i Norge har vist at gutter snakker mindre i jentedominerte klasser (Nielsen, 2009), men det så vi altså ikke i denne studien. I service og samferdsel-klassen snakket guttene omtrent dobbelt så mye som jentene både på engelsk (gutter 7,9 % og jenter 3,4 %) og på norsk (gutter 4,3 % og jenter 2,6 %).

Både faglig og ikke-faglig engelskbruk

En forklaring på hvorfor guttene snakket mer engelsk enn jentene i disse yrkesfagklassene, kan være at guttene snakket engelsk både om



FIGUR 3. Gutter og jenters muntlige aktivitet i engelsktimene.

ikke-faglige temaer (Utdrag 1) og om faglige temaer (Utdrag 2), mens jentene kun brukte engelsk til å snakke om faglige temaer (Utdrag 3). En forskjell som var tydelig i alle klassene, var at når guttene og jentene brukte engelsk i faglige samtaler, ga guttene relativt korte svar, mens jentenes svar var lengre og fyldigere (Ahmadian, 2018, s. 43–44)

Det følgende er noen dialoger mellom lærer og elever fra de observerte engelsktimene, alle navn er pseudonymer:

UTDRAG 1. Gutter i ikke-faglig dialog om å dele elevene inn i grupper

Lærer: Try with four, if that doesn't work, we'll change the groups

Gutt 2: No, no it's gonna work

Lærer: I think it will be good

Gutt 2: I think it will work

Lærer: Then we have three, you probably guessed who's on

Gutt 1: Ok, well [Name], we splitting [up], so we're gonna have to...

Gutt 3: Yeah, but you're so good, you need him

Gutt 1: Ja

Lærer: So, there are some tasks you can follow if you want to.

Gutt 1: I think most of us would agree that it would be better if we could make the groups ourselves.

Lærer: Yeah, I know...
 Gutt 1: Yes
 Lærer: but I want to try this, this once
 Gutt 1: Oh, we do this in every class
 Lærer: Huh?
 Gutt 1: We never make our own groups
 Lærer: No. But it might be a reason for that
 Gutt 1: Yeah...

UTDRAG 2. *Gutter i faglig diskusjon om diktet «Connected»*

Gutt 1: It has to do something with connection
 Lærer: Yeah
 Gutt 1: Maybe with the world or the people around, around the globe
 Lærer: Yeah. Did everybody hear what [Name] said?
 Gutt 2: Yes
 Lærer: Yes?
 Gutt 2: Connection

UTDRAG 3. *Jente i faglig diskusjon om diktet «Connected»*

Lærer: Yeah, does anyone else have any thoughts about that line?
 Dina: Maybe, maybe it means a progress, like in two years you have internet [...], and internet and life was slower because information have been given, they can slowly learn today
 Lærer: Yeah, that's a good solve, I think, absolutely. So, what is this poem really about, then?
 Dina: Maybe...
 Lærer: Yeah?
 Dina: I think the poem is about how progress, and how so many people changes, or [...] personalities, or how we think about the world [...] Like I think the poem, Therefore I am, it's just, "I think Therefore I am"
 Lærer: Yeah, It's Descartes, right?
 Dina: Yeah

Jentene – de akademiske stemmene i engelsktimene

Utdrag 3 er et typisk eksempel på hvordan de yrkesfaglige jentene brukte engelsk i faglige samtaler. I intervjuene fortalte de at temaene i engelsktimene var viktig for om de valgte å delta aktivt. I utdrag 4 ser vi Gemma, som var en av jentene i service og samferdsels-klassen. Hun sa at hun ikke likte å være muntlig aktiv, men var likevel muntlig aktiv i engelsktimen da tematikken var lyrikk. Derimot var hun helt stille i den yrkesrettede timen. I samme klasse var Julia stille i engelsktimen da tematikken var lyrikk, men aktiv da tematikken var yrkesrettet. Dette viser at yrkesretting ikke nødvendigvis oppleves som relevant for alle, selv om de går på et yrkesfaglig studieprogram, men at interesse for temaet spiller stor rolle i elevers muntlige aktivitet i engelsktimer. I engelsktimen der de jobbet med lyrikk, spurte læreren elevene om de hadde lyst til å jobbe med noen spesielle dikt i timen, og da tok Gemma opp en bok som inneholdt Shakespeares samlede verk, og foreslo at de skulle jobbe med teksten *Threnos* fra *The Phoenix and the Turtle*. Utdraget under viser samtalen mellom engelsklæreren og jenta som foreslo diktet (Ahmadian, 2018, s. 53):

UTDRAG 4. *Lærer spør Gemma om hvorfor hun liker diktet hun foreslo*

Lærer: Yeah, so you said that you really like this poem, Gemma. Do you want to share why?
 Gemma: The first time I read it...
 Lærer: Mhm
 Gemma: I just thought it was beautiful
 Lærer: Yeah
 Gemma: Then again, I was like fourteen, so
 Lærer: Yeah, but that's...
 Gemma: And, there's a lot of death, as you said
 Lærer: Mhm
 Gemma: And, I think that's, like, interesting
 Lærer: Yeah
 Gemma: And, there's also, like, I think it's a little story about two people, like tragedy
 Lærer: Mhm

- Gemma:** They're together, but, they have no family left, just the two of them
- Lærer:** Yeah
- Gemma:** And, they're so different, yet, so beautiful

Denne dialogen viser hvordan Gemma aktivt deltok i engelsktimen da hun fikk muligheten til å snakke om interessen sin. Dette viser betydningen av å skape relevans for elevene, her Gemmas interesse for Shakespeares verk.

De stille jentene trenger oppfordring til å delta

Da Ahmadian (2018) intervjuet de stille jentene på yrkesfag, fortalte de at de nok ville vært muntlig aktive i engelsktimene dersom læreren inkluderte dem i klasseromdiskusjoner, ved å henvende seg til dem direkte og stille dem spørsmål. Faktisk forklarte en av de stille jentene at hun kun valgte å svare på engelsk de gangene læreren spurte henne direkte – eller hvis hun selv opplevde at hun hadde noe å bidra med (Ahmadian, 2018, s. 55):

- Intervjuer:** Bruker du mye engelsk på skolen?
- Jente:** Ikke så mye muntlig
- Intervjuer:** Ikke så mye muntlig?
- Jente:** Men skriftlig
- Intervjuer:** Du er mest skriftlig aktiv?
- Jente:** Ja
- Intervjuer:** Ja, for jeg merker at læreren prater mye engelsk
- Jente:** Ja
- Intervjuer:** Svarer du på engelsk da, eller?
- Jente:** Ja, hvis hun spør meg eller hvis jeg har noe å si, så snakker jeg engelsk

Dette viser at når disse stille jentene på yrkesfag velger å ikke delta muntlig i klasseromdiskusjoner, mister de samtidig muligheten til å uttrykke meninger på engelsk. I den pågående fagfornyelsen har temaet *demokrati og medborgerskap* fått status som ett av tre flerfaglige temaer, noe som signaliserer en ny og større oppmerksomhet på tema og kompetanser som det kan arbeides med nettopp gjennom klasseromdiskusjoner (se Aas-hamar, Mathé & Brevik i *Bedre Skole* nr. 3/2018). Det å kunne delta i diskusjoner er et eksempel på en demokratisk kompetanse som er relevant også

i engelskfaget, men som de stille elevene går glipp av. I det minste har vi sett det blant de elevene som deltok i denne studien. Basert på disse resultatene kan engelsklærere med fordel eksplisitt oppfordre elever til å delta, uttrykke meninger og utfordre hverandres synspunkter i engelsktimene.

Bruker ikke engelsk for å bli bedre på skolen

Loggene viste at alle disse jentene på yrkesfag brukte engelsk i ulik grad utenfor skolen. Samtidig skrev majoriteten (81 %) at de ikke bruker engelsk utenfor skolen for å gjøre det bedre i engelskfaget. Dette stemmer med annen forskning som viser at bruk av engelsk utenfor skolen, både blant elever på videregående skole (Brevik, 2016b, 2019) og på ungdomstrinnet (Sundqvist, 2009, 2019), handler om personlige interesser og sosiale nettverk. Forskningen viser også at bruken av engelsk utenfor skolen påvirker elevenes engelske ordforråd, muntlige og skriftlige ferdigheter, lytteforståelse (Sundqvist, 2009; Sylvén & Sundqvist, 2012; Sundqvist & Wikström, 2015) og leseferdigheter (Brevik, 2016b, 2019; Brevik & Hellekjær, 2018). Jentene som var muntlig aktive i engelsktimene i Ahmadians (2018) studie, var de som hadde en aktiv bruk av engelsk utenfor skolen. Spesielt interessant var det at jentene i elektroklassen var de som var mest muntlig aktive i engelsktimene, og samtidig de eneste som leste engelske bøker på fritiden.

Aktiv bruk utenfor skolen gjør at de tør å snakke i klassen

De jentene som brukte engelsk aktivt utenfor skolen, deltok altså mer aktivt i muntlige helklassesdiskusjoner i engelsktimene enn de jentene som brukte engelsk mindre aktivt utenfor skolen. For eksempel fant Ahmadian (2018) at noen av de muntlig aktive jentene på yrkesfag, brukte engelsk i personlige samtaler med venner og familie som snakket andre språk enn norsk. Dette bidro til at de utviklet sine muntlige ferdigheter i engelsk, slik Sue forklarer her (Ahmadian, 2018, s. 70):

- Sue:** Jeg snakker engelsk litt hjemme noen ganger også [...] Fordi kjæresten til pappa er brasiliansk [...] Så hun snakker ikke så mye norsk [...] Og da snakker vi engelsk

Intervjuer: Ja. Prater du engelsk andre steder utenfor skolen?

Sue: Eh, altså, det er jo med kjæresten til søsteren min da [som er amerikansk]

I dette intervjuet forklarte Sue at hun snakket engelsk med farens brasilianske kjæreste, som hadde portugisisk som sitt førstespråk, og med søsterens amerikanske kjæreste. Sue fortalte at engelsk var nyttig for å kunne snakke med venner og familie, og derfor opplevde hun det som relevant å lære engelsk på skolen. I likhet med den kommende læreplanen mener vi at det i dagens globale samfunn er viktig at engelskundervisningen skal være relevant for elevene, uansett om det handler om å bruke engelsk til personlig kommunikasjon eller som en del av ungdomskulturene de identifiserer seg med.

Snakk med elevene om engelskbruk!

Ved å ha en god dialog med elevene kan man finne ut i hvilken grad også de som ikke nødvendigvis er muntlig aktive i engelsktimene, bruker engelsk utenfor skolen. Slik kan læreren få vite mer om elevenes ønsker og behov for å bruke engelsk både i og utenfor klasserommet. Sammen kan de så finne ut hvordan erfaringer ved bruk av engelsk utenfor skolen kan bidra til mer muntlig aktivitet i engelsktimene.

LITTERATUR

- AASHAMAR, P., MATHÉ, N.E.H. & BREVIK, L.M. (2018). Diskusjon som flerfaglig demokratisk ferdighet. *Bedre Skole*, 3, s. 31–35
- AHMADIAN, S. (2018). *Girls in vocational studies: The academic voices in the classroom* (Unpublished master's thesis). University of Oslo, Oslo.
- BREVIK, L.M. (2016a). Tre myter om engelsk på yrkesfag. Betydningen av å se elevenes helhetlige kompetanse. *Bedre Skole*, 2, s. 82–88.
- BREVIK, L.M. (2016b). The gaming outliers: Does out-of-school gaming improve boys' reading skills in English as a second language? I: E. Elstad (red.), *Educational technology and polycontextual bridging* (s. 39–61). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- BREVIK, L.M. (2019). The Gamer, the Surfer and the Social Media User: Unpacking the role of interest in developing English language learning. *Journal of Computer Assisted Learning*. doi: 10.1111/jcal.12362
- BREVIK, L.M. & GARVOLL, K.K. (2019). Engelsk og onlinespill. *Bedre Skole*, 2, s. 67–71.
- BREVIK, L.M. & HELLEKJÆR, G.O. (2018). Outliers: Upper Secondary School Students Who Read Better in the L2 than in L1. *International Journal of Educational Research*. ISSN 0883-0355. 89, s. 80–91. doi: 10.1016/j.ijer.2017.10.001
- SUNDQVIST, P. (2009). *Extramural English matters: Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary* (Unpublished doctoral dissertation). Karlstad University, Sweden.
- SUNDQVIST, P. (2019). Commercial-off-the-shelf games in the digital wild and L2 learner vocabulary. *Language Learning & Technology*, 23(1), s. 87–113. doi: 10.1255/44674
- SUNDQVIST, P. & WIKSTRÖM, P. (2015). Out-of-school digital gameplay and in-school L2 English vocabulary outcomes. *System*, 51, s. 65–76. doi:10.1016/j.system.2015.04.001
- SYLVÉN, L.K., & SUNDQVIST, P. (2012). Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners. *ReCALL*, 24(3), s. 302–321. DOI: 10.1017/S095834401200016X



Shilan Ahmadian er lektor ved Strømmen videregående skole. Hun har master i engelskdidaktikk fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo, hvor hun forsket på data fra VOGUE-prosjektet (*Vocational and General students, Use of English in and out of school*) om hvordan jenter på yrkesfag bruker engelsk i og utenfor skolen.



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.



Pia Sundqvist er førsteamanuensis i engelskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Hun forsker på barn og ungdommers læring utenfor skolen, og hennes forskning om dataspill og engelsk har fått stor internasjonal spredning. Hun er tidligere engelsklærer i svensk ungdomsskole og videregående skole.

Interkulturell kompetanse i fremmedspråkfaget

Migrasjonsnarrativer som vindu og speil

■ AV LIV EIDE, ANJE MÜLLER GJESDAL OG CAMILLA ERICHSEN SKALLE

Innenfor fremmedspråkfaget har det vært vanlig å knytte språket til homogene, nasjonale størrelser. En slik forståelse av språkets rolle kan være begrensende. Gjennom å bruke migrasjonsnarrativer i fremmedspråkundervisningen kan man bidra til å utvikle elevenes interkulturelle kompetanse.

Migrasjon og andre former for globaliseringsprosesser påvirker vår hverdag og virkelighet i stadig større grad. Dette gjør behovet for interkulturell kompetanse stadig mer aktuelt – både i samfunnet generelt og i skolen spesielt. I ny overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) uttrykkes dette blant annet ved å understreke behovet for språkkunnskaper og kulturforståelse. Skolens rolle i dette vil være å «... støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og framtiden» (s. 7). Fremmedspråkfaget kan og bør være en viktig arena i så måte.

Fremmedspråkfaget har potensial til å introdusere elevene for andre måter å se verden på, og dermed til å utvikle forståelse og toleranse, samtidig som elevene inviteres til å bidra med sine egne erfaringer. Vi vil i denne artikkelen argumentere for at *migrasjonsnarrativer* kan være hensiktsmessige å ta i bruk i fremmedspråkundervisningen, nettopp for å utvikle elevenes interkulturelle kompetanse.

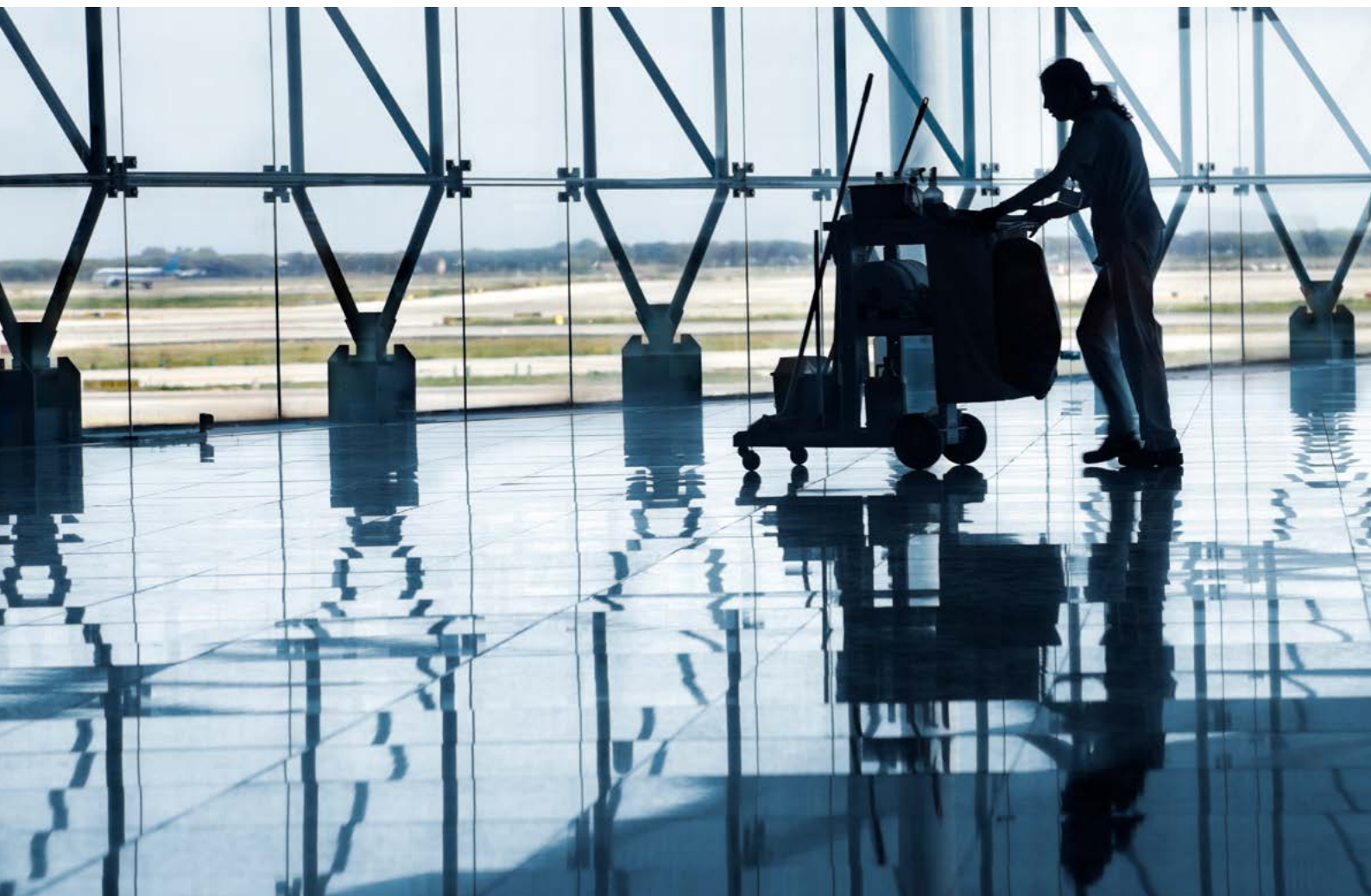
Migrasjonsnarrativer

Med migrasjonsnarrativer mener vi narrativer som tematiserer migrasjonserfaringer (Skalle mfl.,

2015). Selv om vi i denne artikkelen vil bruke en litterær tekst som eksempel, legger vi til grunn et utvidet narrativbegrep som blant annet inkluderer film, musikk, bilder og tekst. Det er ikke et krav at forfatteren eller kunstneren selv har migrasjonserfaring. Migrasjonsnarrativet begrenser seg heller ikke til selve reisen, men kan handle om erfaringer rundt det å leve som migrant eller flyktning i et annet land, og tematiserer overordnede temaer som identitet og kultur. Vi kan videre plassere de litterære migrasjonsnarrativene innenfor multikulturell eller flerkulturell litteratur, som kjenne-tegnes av at den representerer stemmer som har vært fraværende i den tradisjonelle litterære kanon (Glazier og Seo, 2005).

Interkulturell kompetanse

Interkulturell kompetanse er et velkjent begrep i fremmedspråkfaget og står sentralt i læreplanen for fremmedspråk. Dypedahl og Bøhn (2017, s. 14) definerer kompetansen som «evnen til å tenke og kommunisere hensiktsmessig i møte med mennesker som har andre tankemønstre og/eller kommunikasjonsstiler enn en selv». Dypedahl (2018) understreker at begrepet tradisjonelt har vært brukt om kommunikasjon mellom mennesker fra ulike nasjonaliteter, men at det nå må forstås i



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

videre forstand og reflektere både en *transnasjonal* og *kosmopolitisk* tilnærming til kultur (s. 195). Det er også verdt å nevne at ny overordnet del av læreplanen presiserer at kompetanse, i tillegg til tilegnelse og anvendelse av kunnskap og ferdigheter, også innebærer «... forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Interkulturell kompetanse kan dermed sies å være tett knyttet til skolens samlede dannelsingsprosjekt (Gjesdal mfl., 2017).

Migrasjonsnarrativer og mangfold

Vårt første argument for at migrasjonsnarrativer kan være sentrale i å utvikle elevenes interkulturelle kompetanse, er at denne type tekster kan utfordre det Risager (2007) kaller *det nasjonale paradigmet* i fremmedspråkfaget, det vil si antagelsen om at språk kan knyttes til relativt

homogene, nasjonale størrelser. Dette paradigmet er i stor grad forlatt i engelskfaget, men lever i beste velgående i fremmedspråkfaget. *Målspåkområdet* blir i lærebøker for eksempel definert ut fra nasjonalstater, og de gamle kolonimaktene er fremdeles i sentrum (Eide, 2012; Vajta, 2011). Vi har tidligere (Skalle mfl., 2017) foretatt en pilotanalyse av læreverk for fransk, italiensk og spansk, og vist hvordan migrasjonsnarrativer kan bryte denne tendensen. Tekster som omhandler migrasjonserfaringer, kan være et verktøy for å utforske målspåkområdet, men samtidig anerkjenne dets mangfold og kompleksitet, og vise et mer heterogent bilde av både målspåkområdet og egen kultur. Migrasjonserfaringen er ofte preget av en mellomposisjon – ikke bare i form av reisen man gjør, men også i den grunnleggende erfaringen av å være migrant eller flyktning.

Migrasjonsnarrativer kan dermed utfordre den tosidige logikken vi for eksempel finner i den gjeldende læreplanen (men som er nyansert i forslag til ny læreplan), der man oppmuntres til å sammenligne egen og andres kultur. Man kan dermed unngå en tenkning basert på *oss* og *dem*. Etter hvert som våre klasserom blir stadig mer preget av kulturelt elevmangfold, er det også et viktig poeng å finne materiale som *alle* elever kan identifisere seg med. Migrasjonsnarrativer kan gi elever med migrant-/flyktningbakgrunn mulighet til å identifisere seg med narrativene de jobber med, og føle at deres erfaringer blir verdsatt. Når alle elever kan delta med sine egne erfaringer, kan det åpne seg opp et nytt rom der dialog og fruktbare motsetninger kan oppstå, og der fremmedspråkeleven kan få utvidet sitt perspektiv på verden. Migrasjonsnarrativene kan dermed bidra til å bygge bro mellom dynamiske kulturer.

Migrasjonsnarrativer og universelle erfaringer

For å kunne bygge bro mellom dynamiske kulturer kan det være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i noe felles, som så kan belyses, diskuteres og arbeides med fra ulike ståsted. Ny overordnet del av læreplanen understreker at en felles referanseramme «... gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. De erfaringene elevene får i møte med ulike kulturtrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Neuner (1997) foreslo det han kalte *universelle sosiokulturelle erfaringer* som utgangspunkt for å bygge broer mellom eleven og «det fremmede» i fremmedspråkfaget. Med det mente han at man skulle ta utgangspunkt i det som var felles for oss mennesker, med andre ord grunnleggende erfaringer som fødsel, død, tilhørighet (både til en fysisk plass og til familie eller gruppe), fremtidsdrømmer, osv. Vi vil argumentere for at *reisen* kan være en slik universell, menneskelig erfaring. Reisen kan ta ulike former og ha ulike årsaker: Man kan reise som turist eller flyktning, reisen kan være kort eller lang (både i tid og rom), den kan være lystbetont eller strevsom, frivillig eller tvungen. Men reisen i seg selv, det å forflytte seg, forlate noe og ankomme et nytt sted, er en erfaring som

alle kan relatere til. Det samme vil kunne gjelde følelsen av tilhørighet eller mangel på tilhørighet, og det å identifisere seg med flere kulturer (i vid forstand). Migrantens mellomposisjon kan illustrere en grunnleggende, menneskelig følelse av å inneha – og veksle mellom – flere og ofte hybride identiteter. Skalle mfl. (2015) argumenterer for at migrantens mellomposisjon faktisk også kan sammenlignes med hvordan man som språkinnlærer befinner seg «... i spennet mellom morsmålet og det ukjente språket og kulturen», der man vil være i stadig forhandling og forandring (s. 259).

Den affektive dimensjonen

Som vi har sett, kan migrasjonsnarrativer berøre flere såkalte universelle, menneskelige erfaringer og dermed legge til rette for møtet med det fremmede, samtidig som elevene selv kan kjenne seg igjen i erfaringen som representeres. Innenfor et interkulturelt perspektiv er det viktig at fremmedspråkfaget klarer å skape interesse, og at elevene blir følelsesmessig engasjert. Vi vil argumentere for at dette oppnås best ved å introdusere dem for materiale der individer kommer til orde med sine drømmer, meninger og følelser, heller enn de tradisjonelle læreboktekstene som presenterer fakta om ulike land. Olsbu (2018) viser til flere argumenter for at skjønnlitterære tekster bør ha en plass i fremmedspråkfaget. Argumentene er blant annet knyttet til motivasjon, kreativitet, estetikk, autentisk kommunikasjon, perspektivskifte, danning og interkulturell forståelse. Olsbu peker også på at litterære tekster ofte omhandler «... allmennmenneskelige, eksistensielle temaer som gir elevene mulighet til identifikasjon og følelsesmessig innlevelse» (s. 216). Bottenvatten (2016) hevder at elever forholder seg mer «åpent» til fiksjonstekster. Hun hevder videre at den subjektive fortolkningen av denne type tekster åpner opp et rom for både utforskning og konfrontasjon; et rom vi således vil si at hjelper oss å se verden fra en annens ståsted, som er sentralt for å utvikle interkulturell kompetanse. Med andre ord kan slike fiksjonstekster, eller narrativer, åpne opp for det Neuner (2003) kaller den *affektive* – eller følelsesmessige – dimensjonen ved fremmedspråkfaget. Denne dimensjonen utvikles, ifølge Neuner, for eksempel ved å forestille seg at man tar del i en

hendelse – noe som appellerer både til hjerte og sjel (s. 35).

Et eksempel fra spansk

Eksempelet vi ønsker å diskutere, er en såkalt «mikrohistorie», skrevet av den meksikanske forfatteren Luis Felipe Lomelí (2005). I tillegg til tittelen består historien bare av to setninger, og oversatt til norsk lyder den som følger¹:

EMIGRANTEN

- Glemmer du noe?
- Forhåpentligvis!

Mikrohistorier formidler mye ved hjelp av få ord. I dette tilfellet forklarer forfatteren at han ble inspirert av skiltet man ofte ser når man går av bussen eller forlater et fly, der man blir minnet på at man ikke må legge noe igjen. Dette skiltet fikk ham til å tenke på alle de gangene han har ønsket å huske noe, men som han har glemt. Eller omvendt: de gangene han har ønsket å glemme noe, men ikke har klart det². *Emigranten* tar dermed utgangspunkt i noe hverdagslig for mange: skiltet du kaster et raskt blick på når du går av bussen, toget eller forlater flyet, og som minner deg på at du ikke må legge noe igjen. Alle elever, uansett bakgrunn, vil kunne kjenne seg igjen i den erfaringen. Samtidig er teksten helt åpen: Man kan velge å lese mye mellom linjene, og den kan derfor egne seg til å vekke elevenes nysgjerrighet. Teksten er også åpen i den forstand at den ikke er knyttet til et spesifikt land eller en spesiell kontekst. Tematisk berører den det universelle i å forlate noe og møte noe nytt.

Mikrohistorien *Emigranten* har en enkel og gjenkjennelig struktur, og byr heller ikke på språklige utfordringer på spansk. Den egner seg derfor godt på ulike nivåer. Men hvordan kan man arbeide med teksten for at den skal kunne fremme elevenes interkulturelle kompetanse?

Flerkulturell eller multikulturell litteratur, der vi kan plassere dette migrasjonsnarrativet, kan hjelpe elever med å identifisere seg med egen kultur (fungere som speil), introdusere dem for andre kulturer (være et vindu), og åpne opp for dialog mellom dem (Glazier og Seo, 2005). For at teksten skal kunne virke slik, må man nærme

EL EMIGRANTE

–¿Olvida usted algo?

–¡Ojalá!

seg den fra ulike vinkler og arbeide med den på ulike måter (ibid.). Når det gjelder *Emigranten*, ser vi for oss flere aktiviteter som kan gjennomføres på ulike nivåer, både individuelt, i grupper og i plenum i klasserommet: elevene kan for eksempel tegne situasjonen og sette navn på de elementene som er med i tegningen, eller de kan lage en tegneseriestripe. De kan skrive videre på dialogen, diskutere hva som skjer før og etterpå, eller samarbeide om å planlegge og fremføre et rollespill. De kan finne bakgrunnsinformasjon om migrasjon til og fra den spansktalende verden, lage veggavis eller en nyhetssending om temaet. De kan leke med formen på teksten, og forsøke å lage sin egen mikrohistorie. De kan også forsøke å uttrykke tekstens innhold, rettere sagt deres *egen tolkning* av tekstens innhold, gjennom andre sjangre, som for eksempel dikt, sang eller dagboknotater. *Emigranten* er en tekst som etter vår mening kan legge til rette for både motivasjon, kreativitet, estetikk, autentisk kommunikasjon, perspektivskifte, danning og interkulturell forståelse (jf. Olsbu, 2018).

Bottenvatten (2016) uttrykker at: «Enhver tolkning av teksten impliserer en aktiv deltakelse fra leseren. Leserens må distansere seg fra sin egen verden og la seg lede mot tekstens verden, og i denne bevegelsen ligger kimen til dannelse, utvidet innsikt og en åpning mot nye perspektiver» (s. 96). Ifølge Glazier og Seo (2005) er hver fortolkning av teksten subjektiv og unik, fordi alle lesere tar med seg egne følelser, kunnskaper og livserfaringer inn i lesingen. I dette tilfellet

LITTERATUR

BOTTENVATTEN, R. (2016). Kulturmøte i tekster og flerkulturell dannelse – tre norsklæreres betraktninger om migrasjonslitteratur. *NOA norsk som andrespråk*, 32 (1–2), s. 76–100.

DYPEDAHL, M. (2018). Interkulturell læring i fremmedspråk. I: C. Bjørke, M. Dypedahl & Å. Haukås (red.) *Fremmedspråksdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 193–210.

DYPEDAHL, M & BØHN, H. (2017). *Veien til interkulturell kompetanse* (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

EIDE, L. (2012). *Representasjoner av målspråksområdet i fremmedspråksfaget. En studie av Latin-Amerika i lærebøker i spansk*. Avhandling for ph.d.-graden. Bergen: Universitetet i Bergen.

GJESDAL, A.M., SKALLE, C.E. OG EIDE, L. (2017). Migrantnarrativer som interkulturell døråpner? En pilotanalyse av læreverkstekster i fransk, italiensk og spansk. *Acta Didactica Norge*, 11 (1), s. 1–21

GLAZIER, J. OG SEO J-A. (2005). Multicultural literature and discussion as mirror and window? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48 (8), s. 686–700.

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

LOMELÍ, L.F. (2005). El emigrante. Hentet 25. 03.2019 fra <https://es.wikipedia.org/wiki/El_emigrante>

NEUNER, G. (1997). The role of sociocultural competence in foreign language teaching and learning. I: M. Byram, G. Zarate & G. Neuner (red.) *Sociocultural competence in language learning and teaching: studies towards a common European framework of reference for language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

NEUNER, G. (2003). Socio-cultural interim

worlds in foreign language teaching and learning. I: M. Byram (red.) *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, s. 15–63.

OLSBU, I. (2018). Litteraturens rolle. I: C. Bjørke, M. Dypedahl & Å. Haukås (red.) *Fremmedspråksdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 211–232.

RISAGER, K. (2007) *Language and Culture Pedagogy. From a national to a Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

SKALLE, E.S., GJESDAL, A.M. & TVEIT, H. (2015). Mangfold i Læreplan for fremmedspråk. Migrantnarrativer i fremmedspråkundervisning og utvikling av interkulturell kompetanse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99 (3-4), s. 256–267.

VAJTA, K. (2011). Construction of National Identity in Language Textbooks. I: K. Ciepiela (red.) *Identity through a Language Lens*. Frankfurt am Main: Peter Lang, s. 149–158.

kan elevene bruke sin fantasi og kreativitet, og forsøke å leve seg inn i erfaringene til *den andre*, eller de kan velge å bruke sine egne erfaringer som utgangspunkt når de skal jobbe med teksten. Teksten kan da fungere både som vindu – ved at elevene får anledning til å nærme seg andres erfaringer og livsanskuelser, og som speil – ved at elevene får reflektere over sine egne erfaringer og opplevelser. Teksten bør derfor også diskuteres eller arbeides med i plenum, for eksempel som utgangspunkt for lærerstyrt klassesamtale. Denne kan gjennomføres enten på spansk eller norsk, avhengig av elevenes språknivå. Dette er viktig fordi de ulike tolkningene av teksten må løftes fram og synliggjøres i klasserommet, nettopp for å kunne legge til rette for dette nye rommet der dialog og fruktbare motsetninger kan oppstå, og der elevene kan få utvidet sitt perspektiv på verden.

Vi har i denne artikkelen argumentert for at migrasjonsnarrativer kan være hensiktsmessige å ta i bruk i fremmedspråkundervisningen for å utvikle elevenes interkulturelle kompetanse. I løpet av høsten 2019 skal vi gjennomføre et pilotprosjekt i samarbeid med to videregående skoler i Bergen, og her vil vi teste videre ut hvordan denne typen narrativer kan fungere som vinduer ut mot verden – og som speil inn mot våre mangfoldige klasserom.



Liv Eide er førsteamanuensis i pedagogikk ved lektorutdanningen på Universitetet i Bergen. Hennes forskningsinteresser er blant annet kritisk pedagogikk og interkulturell forståelse. Hun har doktorgrad i spansk fagdidaktikk, og har tidligere undervist i spansk og latinamerikastudier.



Anje Müller Gjesdal er førsteamanuensis ved Høgskolen i Østfold, hvor hun underviser i fransk språk og ved masterstudiet i fremmedspråk i skolen. Gjesdal forsker på flerspråklighet i fortellinger om migrasjon og eksil.



Camilla Erichsen Skalle er førsteamanuensis i italiensk litteratur ved Institutt for fremmedspråk, Universitetet i Bergen, hvor hun underviser litteraturteori og italiensk litteratur og kulturhistorie. Hennes forskningsinteresser omfatter blant annet migrasjonsnarrativer og fremmedspråksdidaktikk.

NOTER

- 1 I originalteksten brukes høflig form av andre person entall: -¿Olvida usted algo? – ¡Ojalá! Vi har valgt å oversette til *du*, siden formen *De* er lite brukt i norsk.
- 2 Informasjon hentet fra Wikipedia <[https://en.wikipedia.org/wiki/El_emigrante_\(micro_story\)](https://en.wikipedia.org/wiki/El_emigrante_(micro_story))>, 25. mars 2019.

Skoleledelse for en bedre skole

Hedvig Neerland Abrahamsen
og Marit Aas

Mellomleder i skolen

Fagbokforlaget

142 sider

AV JAN OSCAR BODØGAARD

HISTORIKER

I Opplæringsloven av 1998 slås det fast at barn i Norge har «rett og plikt» til å delta i grunnskoleopplæringa. Dette er i seg selv verken nytt eller revolusjonerende, men går tilbake til den første skoleloven i Norge, som kom i 1793. I tiårene etter andre verdenskrig ble det etablert stadig flere og større skoler for å oppfylle denne skoleplikten/-retten, og med det har også styring og administrasjon i skolen blitt viktigere.

Med rektor som skolens toppleder tillå det inspektøren å stå for timeplanlegging, skaffe vikarer og generelt sørge for at den daglige undervisningen forløp mest mulig knirkefritt. Nå har inspektørene fått selskap av assisterende rektorer og avdelingsledere, og disse «mellomlederne» har fått en mer formell lederrolle med ansvar også for å legge til rette for lærernes arbeid i klasserommet.

Slik har det utviklet seg nye forventninger til skoleledelse. Dette er en internasjonal trend, «Instructional Leadership», som Abrahamsen og Aas velger å omtale som «læringssentrert ledelse». Her fungerer rektor som «strategisk leder for mellomlederne i lederteamet, og avdelingslederne som leder for lærerne». Dette gjør at lederteamet blir av stor betydning for skolens pedagogiske kvalitetsutvikling.



Det er de utfordringer som ligger i mellomledernes nye rolle, som er hovedtemaet i Abrahamsen og Aas' bok. Strukturert og oversiktlig gjøres det rede for bakgrunnen for utviklingen av den nye mellomlederrollen, som sees i sammenheng med reformarbeidet i skolen, samtidig som nasjonale og internasjonale forskningsresultat på området trekkes inn. Abrahamsen og Aas har også selv forsket på mellomlederes opplevelser av endrede lederroller, og en av avdelingslederne de intervjuet, uttrykker sine erfaringer ganske så presist:

Jeg var inspektør uten definert lederansvar, og det var lettere å komme i lojalitetskonflikt mellom rektor og lærere. Jeg opplever at vi er mye mer definert som lederteam nå, jeg synes det er enklere nå.

Med nye oppgaver for mellomlederne har relasjonene ikke bare til lærerne, men også mellom mellomlederne og rektor, endret seg. En ny ledelsesstruktur gir også rektorene en ny rolle, der overblikk snarere enn kontroll er det sentrale, med omfordeling av makt til mellomlederne og med en opplevelse av større avstand til lærerne.

Foruten å drøfte endringer i skoleledelse- og administrasjon i lys av nasjonale og internasjonale forskningsresultat, får Abrahamsen og Aas frem interessante perspektiv når de ser endringene i lys av nasjonale styringsdokument, det vil si diverse stortingsmeldinger i perioden 2003–2017. Her påviser Abrahamsen og Aas at fremstillingene om skoleledelse endrer seg fra en individualistisk rektorrolle til «forventninger om tilretteleggende ledelse og lederteam». Dette er en endring som gjenspeiler internasjonale diskurser på området. Det internasjonale perspektivet er hele tiden fremtredende i *Mellomleder i skolen*, og det er åpenbart at endringer i synet på skoleledelse springer vel så mye ut av internasjonale trender som av særegne norske erfaringer.

Avslutningsvis reflekterer Abraham- sen og Aas rundt styringsstrukturen i

fremtidens skole, der de mener leder- teamet vil bli det sentrale maktsenteret. Rektors rolle vil bli mindre styringsrettet, men mer legge til rette for diskusjoner og utviklingsarbeid. Det krever at mellomle- dernes kompetanse, både den faglige og personlige, blir styrket, og Abrahamsen og Aas mener å se dette skje i den nasjo- nale rektorutdanninga i Norge.

Underveis i *Mellomleder i skolen* gjør Abrahamsen og Aas små opphold der de gjør rede for det videre innholdet i boka, samtidig som de kjapt repeterer det sentrale i hva som har blitt drøftet. Dette gjør at man holder fokus på tek- sten og innholdet, og lett følger forfat- terne i deres drøfting av endringene i skolens styringsstruktur. Samtidig er det betryggende at Abrahamsen og Aas holder frem elevenes læring som skolens «kjernevirksomhet», og at det er den økte oppmerksomhet mot aktiviteten i klasse- rommet som ligger i bunn for endringene som skjer innen skolens ledelsesstruktur.

«Uten lyst, lite lesing»

Åsmund Hennig
**Leselyst i klasserommet – om
trusler og redningsaksjoner**

Gyldendal Norsk Forlag AS
175 sider

AV ANNE RITA FEET

LEKTOR

Å lese gir mange gevinster – gode skoleprestasjoner, språklige ferdig- heter, forståelse for andre, kreativi- tet og selvinnsikt er noen av dem. Men selv om

dette er kjent og akseptert, er det tegn i tiden som gir grunn til bekymring for unges lesevaner og leselyst. Dette pa- radokset er bakgrunn for boken *Leselyst*



i klasserommet – om trusler og redningsaksjoner av Åsmund Hennig. Forfatteren er førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger, der han i hovedsak underviser på avdeling for lærerutdanning. Boken er tredelt, og i første hoveddel drøftes spørsmålet «Hva er egentlig leselest?».

I del to tar forfatteren for seg fenomener han hevder kan true barn og ungdoms leselest, og i siste hoveddel presenteres en rekke tiltak som kan fremme både leselest og leseferdighet.

Fenomener som kan føre til lesedrap

Readicide, på norsk «lesedrap», er et begrep som beskriver amerikansk virkelighet der lesing basert på interesse og lyst blir presset ut til fordel for forberedelser til tester og prøver. Urovekkende mange unge liker ikke å lese, og det gir ifølge forfatteren grunn til å frykte *readicide* også i Norge. I *Leselyst i klasserommet* listes det opp en rekke forhold som kan drepe leselesten hos barn og ungdom, og leserne vil nok nikke gjenkjennende til mange av disse: Læreverk der spørsmål og oppgaver styrer oppmerksomheten mot fakta og fasitsvar, blir fremhevet som en av synderne. Nasjonale prøver som i all hovedsak etterspør lesing med hovedvekt på informasjonshenting, såkalt *efferent* lesing, er en annen. Tekstutvalget elevene får presentert i skolen, er, ifølge Henning, en tredje trussel mot leselest: Utdrag i stedet for fullstendige tekster, binding til lærebøker, mangel på relevante tekster og lite valgfrihet er med på å ta fra barn og ungdom leselesten. Det blir brukt for lite tid til å lese tekster som først og fremst er tilpasset hver enkelt i skolen, skriver forfatteren, og i sum kan disse faktorene bidra til å drepe leselesten hos mange unge.

Tekstmangfold og samhandling kan fremme leselest

Heldigvis finnes det håp om redning: «[...] leselest må forstås som en ferdighet som ikke kommer av seg selv, men som

må læres og trenes på», skriver Hennig (s. 21). I tredje hoveddel blir leserne presentert for en lang rekke tiltak som kan trene opp leselest. Forfatteren inviterer til refleksjon og spør leseren direkte: «Hvorfor leser du?». Han diskuterer sentrale temaer i lys av teori og serverer konkrete forslag som kan bidra til at elever blir effektive lesere som evner å leve seg inn i litterære univers, og får økt leselest. Hennig tar til orde for å hente tekster fra hele «biblioteket»; både bildebøker, saktekster, film, digitale spill og tidsskrifter blir omtalt i boken. «Vi må inkludere i undervisningen hele det tekstuniverset som preger elevene, ikke minst på fritiden», skriver Hennig (s. 106). Han understreker at det stiller store krav til lærerne; de må kjenne elevenes tekstlandskap og samtidig invitere dem inn i et tekstunivers de ikke kjenner fra før. *Leselyst i klasserommet* tilbyr også konkrete tips om hvordan man kan trene opp leselest. Metodeforslagene spenner fra visualiseringsøvelser, via høytlesing og dramatisering, til litterære samtaler. Utforskning og dialog er viktige grunnpillarer for arbeidsmåtene som blir presentert i boken. Hennig henviser til Louise M. Rosenblatts transaksjonsteori og skriver: «[...] det å lese litteratur er i seg selv en grunnleggende dialogisk og sosial aktivitet» (s. 137). Å lese er møter mellom tekst, leser og verden. Å lese skaper behov for å dele og samhandle – slik kan man «tenke nye tanker sammen» (s. 133). Forfatteren retter en verbal pekefinger mot leserne og understreker at læreren hele tiden må rette oppmerksomhet mot tiltak som sikrer det sosiale ved lesing av litteratur.

Leselyst i klasserommet er en bok som minner oss på at lyst, i form av interesse, engasjement og motivasjon, er en forutsetning for å lese. Forfatteren peker på forhold i norsk skole som truer leselesten, og formaner oss til å sette inn mottiltak slik at vi bidrar til å skape lesere med lyst. «[...] et barn som sitter i et stille rom med en bok, er et godt utgangspunkt»,

slår Åsmund Hennig fast (s. 82). Så er det opp til oss lærere å være veivisere i tekstvalg, leseprosesser og sosial aktivitet knyttet til lesingen. Denne boken er et godt bidrag i det arbeidet.

Finne og skape identitet

Per-Einar Binder

Hvem er jeg?

Om å finne og skape identitet

Fagbokforlaget

416 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN

RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

«Personlig identitet handler om å fortsette å være deg selv, uansett.» Sitatet er hentet fra boka *Hvem er jeg? Om å finne og skape identitet* av Per-Einar Binder.



Etter min vurdering er dette en usedvanlig spennende og klok utgivelse.

Boka er omfattende, i alt på 416 sider. Den er bygget opp i fem deler:

Den personlige identitetens anatomi; Hovedpersonen trer frem – identitetens opprinnelse i barndommen; Hvem skal jeg bli – ungdomstid og tidlige voksenår; Når resten av livet begynner – voksenliv og aldring; Personlig eksistens i fellesskap.

En vågal professor

Professor Per-Einar Binder er ikke som professorer flest. Han våger å trekke seg selv inn i teksten, og hele veien henvender han seg direkte til leseren med et «du»:

Personlig identitet handler om verdier, livsprosjekter og relasjoner du har forpliktet deg til. Iblant skal du hegne om og beskytte hva du er. Og iblant vokser du mest på å gi slipp. Iblant skal du ekspandere, og bli en litt annen enn den du var.

Binders språk er preget av en personlig tone. Han skriver på en måte som gjør det lett også for leseren å trekke inn sine egne erfaringer og assosiasjoner. Dette evner han å kombinere med omfattende henvisninger til og bruk av materiale fra andre forskere innenfor flere vitenskapsgrener.

Bender er langt fra den oppfatning at identitet er noe vi står helt fritt til å velge eller skape. Han er mer nyansert:

[I]dentitet [...] vil alltid utspille seg i spenningsfeltet mellom det sosialt skapte, våre biologiske gitte egenskaper og våre eksistensielle valg.

Et godt spørsmål

Mange pedagoger har erfart at det i visse situasjoner kan være lurt å spørre seg «hva dette egentlig handler om?». Det gjelder blant annet når det oppstår problemer mellom elever. De fleste elever er hele tiden engasjert i identitetsutvikling, og ofte vil det vi observerer og som det er vanskelig å tolke, ha med dette å gjøre. Binders bok kan da være grei å ha tilgjengelig.

Fortellingene

Binder knytter mye av sin identitetsforståelse til fenomenet fortelling. På dette punktet er jeg usikker på om han går for langt. Finnes det ikke også andre måter å oppleve sin identitet på enn gjennom det som kan uttrykkes i ord? Hva med musikk, kroppslige bevegelser, aktiviteter, følelser og bilder? Jeg tror jeg har møtt elever hvor slike modaliteter har vært dominerende. At jeg kan fortelle min historie, betyr ikke nødvendigvis at jeg opplever meg selv som del av en fortelling.

Omfattende, men likevel enkel

Boka har en detaljert kapitteinndeling og et rikholdig stikkordregister. Det gjør at den kan interessere og nytes både som helhet og i utdrag.

Dette er en klok bok. Det er en bok for mennesker som har som oppgave å snakke med mennesker. Derfor er den aktuell for alle lærere og skoleledere som vil

være seg selv. Den er aktuell også i deres arbeid med å bistå elever og kolleger i deres bestrebelser på finne sin identitet. Skulle et team av lærere samle seg om å studere boka sammen, antar jeg at ringvirkningene kunne være mange og verdifulle. De må da også legge seg in mente Binders ord: «Å finne og skape identitet er et prosjekt som ikke er avsluttbart.»

Ta tid til en timeout

Anne Sælebakke
Livsmestring i skolen
Et relasjonelt perspektiv

Gyldendal
258 sider

AV ANNE BERIT NYSTAD
LEKTOR

Livsmestring i skolen Et relasjonelt perspektiv (2018) er Anne Sælebakkes andre bok om oppmerksomt nærvær, og den vil kunne bli en nyttig bok i lærerhverdagen. Her blir man inspirert til å øve litt hver dag for å komme bedre ut når man er i en stressende situasjon.

Boken er ment som et selvstudium for interesserte lærerstudenter og lærere. Oppfordringen er å la det bli et større rom mellom arbeid og hvile, mellom aktivitet og indre stillhet. Oppmerksomt nærvær setter grenser for hva som er viktig og hva som kan vente til senere. Slik fremstår øvelsene som det mest interessante i boken. Man kan på Sælebakkes nettside høre på lydfiler innlest i langsomt tempo. Metoden kan løsne fastlåste mønstre som eventuelt kan forårsake utbrenthet eller bremse farten i en depresjons nedoverbakke. Men når en lærer først er utbrent, trengs nok annen behandling, i tillegg til egentrening som denne boken legger opp til.



De amerikanske psykiaterne Segal, Teasdale og Williams arbeidet i gruppeterapi med deprimerede og gjorde mindfulness forskningsbasert og sekulær – til tross for at den oppsto i en buddhistisk kontekst. Allikevel bærer øvelsene i oppmerksomt nærvær fortsatt likhetstrekk med buddhistiske tradisjoner som buddhistmunkens teservering som kan ta 20 minutter. Øvelser som å spise en rosin med øynene, er å være oppmerksom på lukt, berøring, hvordan den føles, og aller sist hvordan den smaker. Den ble først brukt i gruppeterapi, men er nå tilgjengelig for alle som en kort videosnutt «Eating a Raisin, Mindfully» på internett.

Å gjøre oppmerksomt nærvær til en vane

Forfatteren bruker bilde for å forklare menneskers stadig skiftende oppmerksomhet: Det er som en valp som løper omkring. Man må stramme inn båndet når den piler av gårde på farten av noe. På halsbåndet står det HEI. I akronymet står H for å huske her og nå. Det er å stoppe opp og bli klar over hva man bedriver med. E står for det som er. Poenget er å akseptere velvillig alle følelser og kroppslige spenninger som man kjenner. I står for i fokus. Det betyr å forankre oppmerksomheten i pusten eller en kroppsdel. På baksiden av boka står det at lærens relasjonskompetanse kan styrkes ved hjelp av oppmerksomt nærvær og elevers livsmestringskompetanse kan utvikles. Personlig synes jeg bokens øvelser dreier seg mer om en *undringskompetanse*, hvor det er åpne svar. Alt er vel og bra så lenge det dreier seg om er egentrening, men imidlertid er det flere spørsmål enn svar når det kommer til klassesituasjonen.

Temposkifte i undervisningssituasjonen

Livsmestring i skolen Et relasjonelt perspektiv ønsker å få til et girskifte i en travel skolehverdag. «Å være til stede her og nå kan gi en endret tidsopplevelse».

Pausens betydning er viktig, og det å gå i et langsommere tempo på vei mellom undervisningsøkter. Når man skal ha en klasse, bør man komme i god tid for å stemme seg selv og rydde ut enkelte følelser. Hensikten med et pusterom er å få følelser sortert, slik at en lærer kan legge dem vekk før timen starter.

Boken tar opp lærerens relasjon til elever. Men her kan man innvende: Hva med ubevisste samspillsprosesser? Vi må ikke glemme at Freud alltid tolket fra overflaten og nedover. Et annet perspektiv som mangler i boken, er resten av klassen. I skildring av konkrete eksempler på en lærer-elev-relasjon i klasserommet undrer jeg meg over hva skjedde med resten av gruppen. Det er utrolig hvordan grupper responderer på det som skjer.

Livsmestring i skolen er tenkt brukt på individnivå. Men å løfte presset av læreres skuldre er mer komplekst enn bare å vektlegge lærerens egen reaksjon i forhold til elever. For man kan aldri løse et dynamisk problem med en regel eller en bestemt metode. Å leve i nået i relasjon til andre er også å øve seg på å registrere det som skjer på organisasjonsnivå. Det er sannsynlig at gruppen i organisasjonen her og nå er en replika, en gjentakelse, av hva som foregår på skolen som helhet. I skolebasert kompetanseutvikling er både skoleledelse og lærere involvert i en prosess over tid for å finne løsninger som gjør at lærere og mellomledere sammen kan greie utfordringer i elevgruppen.

Ikke alt var bedre før

Cecilie Winger
De onde gamle dager
Barneoppdragelse gjennom tidene
 Humanist forlag
 260 sider

AV JAN OSCAR BODØGAARD
 HISTORIKER

Levevilkårene for folk flest i tidligere tider er neppe noe å trakte etter, like

fullt omtaler man gjerne fortida som «gode gamle dager» med et islett av lengsel etter tider som er bedre enn dagens. Forfatter Cecilie Winger hadde kanskje denne tvetydigheten i tankene da hun formulerte tittelen *De onde gamle dager*, og med undertittelen *Barneoppdragelse gjennom tidene* er temaet gitt for ei bok som gjør at man blir sittende lett hode-rystende tilbake. For, som Winger innledningsvis sier, om barneoppdragelsens historie kan være både kuriøs og komisk, så blir latteren sittende fast i halsen.

Winger er verken pedagog eller faghistoriker, men hun er litteraturviter, en erfaren oversetter og har også bak seg flere sakprosa-bøker om historiske tema, der ungdom ofte har vært målgruppe. Hun omtaler seg selv som «historieforteller og historie-fan», noe som også preger *De onde gamle dager*, om ikke innholdsmessig, men i struktur og fremstilling. Dette, pluss at Winger skriver levende og engasjert, gjør at hennes fremstilling av barneoppdragelsens historie er både fargerik og rik på faktaopplysninger om barns levekår i tidligere tider.

Boka er ikke kronologisk bygd opp, men gjennom et tjuetalls tema formidler Winger hvordan barn i ulike samfunn har levd, for ikke å si overlevd. Imidlertid gjør en tematisk fremstilling at det blir noe kaleidoskopisk og fragmentarisk over hva som formidles. Winger gjør historiske hopp når hun omtaler ulike fenomen, uten at hun klart formidler hvorfor endringer i holdninger og atferd har funnet sted. Dette er kanskje den største svakheten ved *De onde gamle dager*, men gir samtidig rom for mangfold og lekenhet i framstillinga. Så får faghistorikeren bære over med at historien fortelles snarere anekdotisk enn kronologisk.

Å gå nærmere inn på noen av de



mange temaene i Wingers framstilling er vanskelig. Fra åpningskapittelet «Paris, byen uten babyer», der hun tar utgangspunkt i Patrick Süskinds berømte roman *Parfymen* om de elendige sosiale forholdene spesielt for barn i Paris på 1700-tallet; til hun avslutter med «Barnets århundre», med foreldre som «behandler barna som små voksne, erstatter grensesetting med ukritiske mengder ros, og overlater oppdragelsen til skolen»; er Winger høyt og lavt i sin jakt etter informasjon som sier noe om barns oppvekstvilkår. Hun legger frem et vell av understøttende historiske kilder som viser hvordan barn generelt har blitt neglisjert, og at dette ikke har vært resultat av uforstand (alene), men mer av rådende samfunnsmessige holdninger.

Ettersom Winger selv er litteraturviter og sakprosaforfatter, er det interessant når hun i kapittelet «Litteratur for de yngste» drøfter dagens barnelitteratur. Ut fra egne erfaringer fra den årlige barnebokmessen i Bologna mener hun å kunne påvise at den nordiske barnelitteraturen er annerledes enn hva den er i verden for øvrig. Utenfor Norden er det langt mellom kvalitetsbøker for barn, og «det er ikke veldig mye annet å finne enn rosa eller lyseblå glitter- og glamlettvekter». Den nordiske barnelitteraturen tar barn på alvor, og behandler tema som i mange andre lands barnelitteratur er tabu, så som familievold, skilsmisse og seksualitet. Samtidig er den humoristisk og til tider så frodig at ved oversettelse må nordiske barnefortellinger ofte tilpasses og neddempes. Slik lille Fiat i Iben Sandemoses *Fiat og farmor i svømmehallen* ble på malt bikinioverdel i den amerikanske versjonen.

Det var nedfelt i Magnus Lagabøters lov fra 1200-tallet at fedre til «frillebarn» hadde forsørgelsesplikt til barnets fylte sju år, noe som senere ble hevet til ti år. Winger nevner dette, samt et fåtall andre eksempel på barns rettslige status i tidligere tider. Dette kunne hun ha belyst ytterligere, men det ville gjort *De*

onde gamle dager til en annen bok. Winger skal ha ros for å ha valgt en åpen og vidtfavnende vinkling, selv om det går på bekostning av en mer faghistorisk «korrekt» tilnærming. Det er kanskje nettopp den mer frodige, tematiske fremstillingen som gjør at Winger ikke bare bekrefter den amerikanske samfunnsforskeren Lloyd de Mause konklusjon om barndommens historie, men også gjør den til sin egen:

Barndommens historie er et mareritt vi først nylig har begynt å våkne opp fra. Jo lenger tilbake i historien vi går, desto lavere nivå er det på omsorgen for barnet, og desto mer sannsynlig er det at barnet ville bli drept, forlatt, slått, plaget og misbrukt seksuelt.

Minoritetsspråklig og begavet

Branca Lie
**Nye perspektiver på
minoritetsspråklige elever**
Cappelen Damm Akademisk
222 sider

AV KIRSTEN FLATEN

DOSENT VED HØGSKULEN PÅ VESTLANDET

«Det barna i skolen har felles er at de er ulike» – er et sitat fra innledningskapittel og kunne gjerne vært en mer passende tittel på boka. Visst handler boka om minoritetsspråklige elever, men ikke i tradisjonell forstand der språklige og kulturelle utfordringer er i fokus. Boken handler like mye om begavede elever, et tema forfatteren kjenner godt fra før.



Begavelse

Begrepet begavelse blir da også gått grundig gjennom, også med tanke på at

det ikke er fullstendig konsensus mellom forskere om hvordan forstå begrepet, og dermed identifisere disse elevene. Blir begavelse sett på som identisk med høy IQ, vil særlig barn fra familier med lav økonomisk status, der vi ofte finner språklige minoritetsgrupper, bli underrepresentert. Akkurat dette punktet er viktig å merke seg; det innebærer at pedagoger må være ekstra observante på om barn i minoritetsspråklige grupper også er ekstra begavet. Enklere blir det ikke av at den pedagogiske utfordringen blir større ved innføring av begrepet *dobbeleksjonspersonlighet*. Det innebærer at eleven er begavet på noen områder, men har lærevansker på andre områder. Lie påpeker at lærevanskene må være av spesifikk og ikke generell art. Det er elever som man aner kan få til mye, men som har en spesifikk vanske som hindrer generell god funksjon.

Språkangst

Psykisk helse er et felt som de siste årene har fått mye oppmerksomhet innenfor pedagogiske fag. Boken er grundig på stress og angst som minoritetsspråklige elever kan oppleve, og da særlig språkangst. Språkangst blir beskrevet som den angsten eleven opplever når de lærer og bruker majoritetsspråket, det vil si det som ikke er deres eget morsmål, minoritetsspråket. Særlig blir dette utløst når eleven må snakke i klassen, og forfatteren viser til forskning som sier at språkangst er veldig vanlig for minoritetsspråklige elever. Det å oppleve språkangst kan sikkert også overføres til elever med dysleksi, når det gjelder det å lese høyt i klassen eller annen bearbeiding av tekst. Andre typer angst relatert til skriving, lytting og tale blir også trukket frem.

Stress

Å være begavet kan virke som en forlokkende tanke, men forfatteren viser at det også kan være en utfordring på mange

måter. Ekstra begavede elever kan ha vansker med å finne seg til rette blant de andre elevene, og prøver å kompensere for manglende sosiale relasjoner gjennom å være ekstremt intelligent, perfekt, kreativ eller unik. I lengden blir dette svært slitsomt og stressende. For minoritetsspråklige elever kommer i tillegg det at de oftest mangler språklige ferdigheter som gir dem mulighet til å briljere og på den måten vise medelevene at de har ekstraordinære ferdigheter. Her følger ofte en internalisering av stress, som igjen kan føre til depresjon og dårlig psykisk helse.

Studier av stress hos minoritetsspråklige barn er et lite felt, men det er et viktig felt for barn som lever i en tospråklig verden. Minoritetsstress innebærer blant annet det å ikke føle seg velkommen på skolen, grue seg til timene fordi man kommer til kort språklig, som igjen har negativ effekt på skolefaglig funksjon. Det kan være at de ikke får med seg hva som blir forventet at de skal gjøre i lekse, eller andre beskjeder som lærer gir. Her trekkes også inn de reaksjonene som eleven har på lærers beskjeder og krav, samt at lærer ikke alltid skjønner hva eleven prøver å formidle. Det er lett å se hvordan dette kan utvikle seg til en ond sirkel.

Skolerelatert

Boken handler om elever i skolen og passer ekstra godt for pedagoger som har kontakt med barn som har et annet morsmål enn norsk. Gruppen begavede barn er ikke stor, og barn med minoritetsspråk og ekstra begavelse blir en enda mindre gruppe. Der er ikke alltid så lett å forstå seg på elever med ekstra begavelse, derfor trengs det våkne pedagoger som har innsikt i problemstillingen. Dette er en bok som godt kan leses av studenter innenfor lærerstudier, samt flyktningkonsulenter rundt omkring i landet.



Kurs og konferanser i regi av Utdanningsforbundet

Her er smakebiter fra høstens kurs og konferanser. Les mer på www.udf.no/kurs



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 lesesituasjoner.



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

Sted: Victoria Hotel
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Kirsten Flaten

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



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?



8. oktober Hvordan kan vi best møte elever med bekymringsfullt skolefravær?

Sted: Radisson BLU, Tromsø
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Silje Hrafa Tjersland

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



16. oktober Fagfornyelsen – konsekvenser for matematikkundervisningen

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

Dybdelæring og økt fokus på utvikling av forståelse i matematikk er sentrale punkter i fagfornyelsen. Det kommer en tydelig presisering av arbeidsmåter, metoder og tenkemåter i matematikk, uttrykt gjennom kjerneelementene i faget. Kurset vil være konsentrert om kjerneelementenes praktiske konsekvens i klasserommet.



18. oktober Norskopplæring i det flerspråklige klasserommet

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Tone Evensen

Dette blir et praksisnært kurs for lærere som ønsker gode verktøy til bruk i det flerspråklige klasserommet. Du får faglig påfyll, praktiske undervisningstips, inspirasjon og tilgang til faglige ressurser du kan ta med til din egen undervisning. Kurset passer for norsklærere i grunnskole og voksenopplæring.



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.



Klimaseminaret 2019

Tid og sted: 21. oktober, Lærernes hus Oslo

På Klimaseminaret 2019 får du oppdatert kunnskap om klimakrisen og klimaløsninger, og du får eksempler på god praksis i både barnehager og skoler. Følg med på våre nettsider for oppdatert informasjon om programmet. **Seminaret er gratis!**



25. oktober Kurs for lærere i kunst og håndverk

Sted: Grand Terminus, Bergen
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Eva Lutnæs

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



Kurs og konferanser i regi av Utdanningsforbundet

Her er smakebiter fra høstens kurs og konferanser. Les mer på www.udf.no/kurs



15. november Seksuelle overgrep mot barn

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

Mange overgrepsutsatt barn lever store deler av livet uten at andre får vite om misbruket. Kunnskap, kompetanse og handlekraft er nødvendig for å lykkes i arbeidet med å se og hjelpe disse barna. Dette kurset gir grunnleggende kunnskap for å kunne arbeide med seksuelle overgrep mot barn.



19.-20. november Tospråklig oppvekst og læring

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 2800 (medlem) 3500 (ikke-medlem)
Kursholdere: Kamil Øzerk

Det er et økende antall barn i Norge som vokser opp med minst to språk. De som har ansvaret for denne barnegruppens læring og utvikling står overfor viktige pedagogiske utfordringer og trenger en solid kompetanseutvikling for å kunne følge opp barna på en god måte.



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

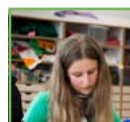
Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Catrine Gangstø

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 klassemiljøbygging.



Tid og sted: 27.-28. november, Lillestrøm Påmelding og mer info: settdagene.com

I år tar SETT utgangspunkt i fagfornyelsen, barnehagelærrollen og lekens betydning. Konferansen løfter blant annet tverrfaglige temaer som bærekraftig utvikling, kildekritikk, digitale ferdigheter og problemløsning, temaer som påvirker alle som jobber i skolen.



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.



3.-4. desember Kommunikasjon og konflikt

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem)
Kursholdere: Kjell Ribert t

Målet er at deltagerne skal få utvidet kunnskap om konflikter, konfliktadferd samt ferdigheter i å fasilitere klienters erkjennelse av egne utfordringer i konflikter. Deltagerne må bringe med seg eksempler fra egen praksis. Arbeidsformene vil veksle mellom øvelser, refleksjon, simuleringer, dialog og forelesning.



11. desember Kræsjkurs i programmering - 1.-10. trinn

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholdere: Daniel Hedblom og Håvar Eidslott

Det er ingen vei utenom - du har innsett at du må lære deg litt om koding!

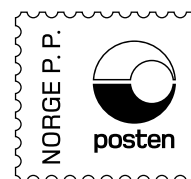
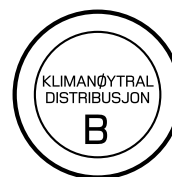
Kurset gir en grunnleggende introduksjon til koding, nesten helt uten fremmedord. Bli kjent med noen av de beste verktøyene for å lære programmering, som Scratch, Microbit og Minecraft EDU.



11. desember Skolefravær og skoleledelse

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

Kurset har til hensikt å gi skoleledere økt kunnskap om skolefravær samt gi kjennskap til en effektiv modell for oppfølging av skolefravær. Kursdeltakerne vil få kjennskap til hvilke grep man enkelt kan ta for å oppnå høyere tilstedeværelse i grunnskolen.



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

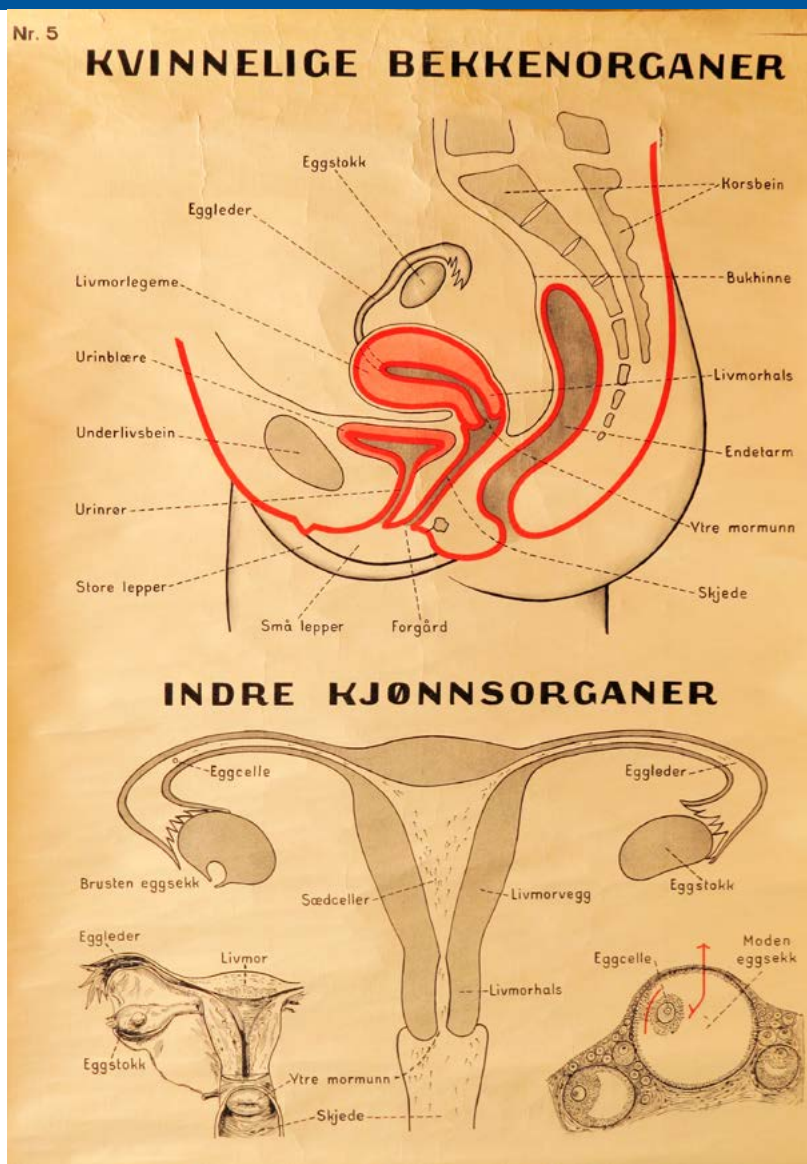
Returadresse:
BEDRE SKOLE
Postboks 9191 Grønland
N-0134 OSLO

Den problematiske forplantningslæren

Skolen har tradisjonelt vært litt forsiktig med å nærme seg underlivet. Dette har hatt mange grunner; bluferdighet, uvitenhet, moral, forvirring rundt begreper osv.

I begynnelsen av 1950-årene hadde Tynset skolestyre unnslått seg å undervise i forplantningslære. De eldre lærerne anså seg ikke kvalifisert til å ta dette opp, og det selv om mange av dem hadde egne barn. Også andre skoler protesterte mot denne undervisningen, og det gikk så langt at biskop Arne Fjellbu så seg nødt til å sende et brev til samtlige prester i sitt bispedømme der han ba dem påse at faget ble innført: «Jeg mener at det er meget viktig at presten passer på at denne undervisningen blir gitt i kristen ånd og ikke blir annektert av dem som hyller et ukristent syn på seksualmoralen.»

I Haugesamlingen finnes mengder av stoff om helse og sex. Skjerve: *Helselære for jenter* og Andresen: *Fra gutt til mann*, er slitte eksempler på dette. Men gode og opplysende illustrasjoner manglet. Grunnskolerådet mente vel at noe måtte gjøres, og i 1974 utga de et hefte med konkrete tips til hvordan denne undervisningen kunne gjennomføres fra trinn til trinn fra 1. til 9. klasse.



I 1951 ville ikke Hedrum skolestyre godta Normalplanens krav om forplantningslære. Det var kommet nye læremidler, som denne plansjen. Disse vakte bestyrtelse. Et av medlemmene sa under den livlige debatten at: *Plansjene kan virke seksuelt opphissende.*

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