

Bedre »» Skole

Nr. 1

2020 Tidsskrift for lærere og skoleledere



Læring gjennom prøving og feiling

– noen dilemma

Å lære gjennom å prøve og feile er kanskje den mest grunnleggende måten å lære på, men lykkes skolen med å skape et rom der elevene tør å ta sjansen på å prøve og feile?

Lærerne i skolen har en dobbeltrolle. De skal gi eleven veiledning og vise forbedringsmuligheter underveis, samtidig som de skal danne seg et inntrykk av elevens kompetanse som vil kunne danne grunnlag for en standpunktkarakter. Det blir presisert i vurderingsforskriften at standpunktkarakteren skal ha et bredt vurderingsgrunnlag, og basere seg på den kompetansen eleven har vist «undervegs i opplæringa». For at læreren skal få et godt bilde av elevens kompetanse, må eleven vise kompetanse på ulike måter og i ulike sammenhenger. Det kan skje gjennom fagsamtaler, læringsaktiviteter og oppgaver, skriftlige eller muntlige prøver, diskusjoner eller fremføringer, produkter elevene har laget, læringslogger osv., heter det på Utdanningsdirektoratets sider. Det blir presisert at læreren ikke har anledning til å fastsette en standpunktkarakter ut fra et gjennomsnitt av karakterer gitt gjennom opplæringen. Det må nødvendigvis bety at lærerens skjønn vil måtte ha en rolle å spille i fastsettelsen av standpunktkarakteren.

Det heter også i forskriften at eleven skal være kjent med hva det legges vekt på i fastsettelsen av karakteren, men er det mulig å gi eleven et presist bilde av dette når vurderingsgrunnlaget skal være så bredt, over så lang tid og der lærerens skjønn vil spille en rolle?

Dersom sluttvurderingen kun hadde bestått av en avsluttende eksamen, så ville elevene hatt et stort rom for prøving og feiling underveis. Man snakker ofte om nasjonale prøver og slutteksamen som stressfaktorer, men i et slikt system ville eleven sannsynligvis oppleve en større frihet og mindre stress gjennom størsteparten av året. Ulempen er at å kun basere seg på en avsluttende eksamen ville gi en mindre presis og dermed sannsynligvis mer urettferdig vurdering av sluttkompetanse enn den kombinasjonsløsningen vi har.

Vi må altså her balansere mellom hensynet til best mulig grunnlag for sluttvurdering og det å skape et best mulig læringsmiljø for eleven. Her kan vi jo også nevne at oppdraget med å sette en standpunktkarakter også oppfattes som en belastning for mange lærere. Det å skulle veilede og hjelpe en elev gjennom mange år, for så å sette seg til doms over den samme eleven er et vanskelig rollebytte.

Tore Brøyn

Bedre Skole

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



Ansvarlig redaktør:
Tore Brøyn
tore.broyn@udf.no
Tlf.: 913 72 688

Abonnement:
abonnement@utdanningsnytt.no

Annonser: Mona Jørgensrud
mj@hsmmedia.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

Fagpressen 

 UTDANNINGS
FORBUNDET

 TRYKT I
NORGE
NO-660

- 4 **Forgrunn**
- 10 **Markante foreldre**
Tore Brøyn
- 14 **Globalisering av skolen**
Odd Gaare
- 21 **Elevmedvirkning i vurderingsarbeid**
Henrik Tjønn og Henrik Galligani Ræder
- 26 **Fagfornyelsen – en anledning til å tenke nytt om vurdering**
Frode Olav Haara og Lene Hayden Taraldsen
- 32 **Urfolksperspektiver i fagfornyelsen**
Helen Margaret Murray
- 36 **Et fornyet kroppsøvningsfag**
Erik Aasland, Kjersti Mordal Moen og Gunnar Mathisen
- 41 **Bevisets stilling i matematikkundervisningen**
Siv Svendsen
- 46 **Mangfold, livsmestring, relevans. Engelskfaget etter fagfornyelsen**
Lisbeth M. Brevik, Mona E. Flognfeldt og Ingrid Rodrick Beiler
- 52 **Læringsanalyse i praksis**
Tore Brøyn
- 56 **Forsøk i skolen**
Astrid Marie Jorde Sandsør
- 61 **Facebook – min kollega, min oppslagstavle og min etterutdanning**
Jorrryt van Bommel, Christina Olin-Scheller, Yvonne Liljekvist og Ann Christin Randahl
- 64 **Profesjonsfellesskap gjennom Facebook**
Tore Brøyn
- 66 **En analyse av metoden STL+**
Iris Hansson Myran
- 72 **Nytilsatte og nyutdannede læreres erfaringer i videregående skole**
Ylva Langaas og Tone Brendløyken
- 78 **Når ensomme praksislærere møtes**
Inger Merethe Hansen
- 85 **Profesjonell identitet som praksislærer**
Johan Kristian Andreasen
- 91 **Bokomtaler**



21

Fra høsten 2020 skal lærere legge til rette for elevmedvirkning i vurderingsarbeidet.



27

Escape room – en ny måte å tenke vurdering på



36

Etter fagfornyelsen skal kroppsøvningsfaget bli mindre idrettsrettet.

85

En studie har sett på praksislærernes profesjonelle identitet



Russ-problemer?



Illustrasjonsfoto: © Espen Bratlie/Scanpix/NTB

kan snakke med når de opplever ting som vanskelige: – Du som er voksen, er viktig i ungdommers utvikling og liv. Du kan hjelpe dem på rett vei ved å være til stede og vise at du bryr deg.

Noen utvalgte momenter: Vær tydelig på hva du mener er rett og galt. Vær rolig og lyttende, vis respekt, og utfordre de unge med fornuftige tanker og refleksjoner. Moderer kjøpepress.

Og også: – Det er lov å si nei til russeturer til Syden, framholder Øverland, som understreker at foreldre ikke må være redde for å be om hjelp og samarbeid med familie, venner og andre foreldre. □

For foreldre kan barns russetid bli en påkjenning. Med utgangspunkt i Erfaringsrapport Russ 2019 gir Klara Øverland ved Universitetet i Stavanger råd om hvordan russetiden kan takles til alles beste.

Erfaringsrapport Russ 2019 er utarbeidet i et samarbeid mellom Rogaland fylkeskommune, Sør-Vest politidistrikt, og Læringsmiljøsenteret ved Universitetet i Stavanger

[UiS]. Med utgangspunkt i rapporten har førsteamanuensis og psykologspesialist Klara Øverland ved Læringsmiljøsenteret formulert 15 råd til deg som har russ i huset.

Russetiden er en tid der unge kan bli særlig utsatt for å bli med på ting de ellers ville unngått. De unge er også i en utviklingsfase der de ofte er svært sårbare. Øverland påpeker farene, samtidig som hun ikke vil svartmale russefeiringen.

Hovedbudskapet er at rusen trenger trygge voksne de

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 leseferdig-

heten 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®



Vet for lite om friluftsliv

Både elever og lærere mangler i økende grad kunnskaper om å drive med friluftslivsaktiviteter, ifølge Oslofjordens Friluftsråd.

Unger som skal på tur, for eksempel i skolens regi, kommer i jobbebukser og joggesko uavhengig av hvor dårlige vær- og føreforholdene måtte være, ifølge Espen Søylen, direktør i Oslofjordens Friluftsråd.

Annika Ljungström, aktivitetsavdelingsleder i Friluftsrådet, mener både barn og voksne ser ut til å mangle grunnleggende kunnskaper og forståelse for hvordan de skal oppføre seg i naturen. Ljungström sier til Dagsavisen at mange lærere er usikre på hvordan de skal bruke et kart. Hun sier videre at lærerne må kunne gi elevene en innføring i allemannsretten og hva den innebærer av rettigheter og plikter.

Videre, framholder hun, må det være en selvfølge å innprente elevene å kle seg etter været. Ofte er vann- og vindtett tøy bedre egnet enn joggebukser! Ljungström har en tippektsliste som hun mener lærerne bør være i stand til å formidle til elevene, blant annet enkel førstehjelp (punkt 9), det å ha nummer til legevakst og giftinformasjon lagret på telefonen (samme punkt), og det å rydde bort søpla etter seg (punkt 10).

– Friluftsliv er viktig for å skape forståelse for naturverdiene. Kunnskapen om friluftsliv ser imidlertid ut til å forvitte i deler av befolkningen, sier Søylen.

– Opplæring av barn og unge til friluftsliv blir stadig viktigere, og både barnehager og skoler er arenaer for slik opplæring. □

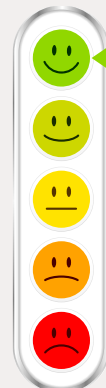
Halvparten foretrekker NTNU

Halvparten av nordmenn mener NTNU er best på kvalitet blant universiteter og høyskoler, ifølge NOKUT.

Med halvparten menes i praksis 46 prosent. Så mange i et representativt utvalg av befolkningen mener Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim er best på kvalitet – dette ifølge Utdanningskvalitetsbarometeret, som Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) står bak. Nummer 2 på «beste»-listen, Universitetet i Oslo (UiO), får 10 prosent tilslutning.

NTNU-rektor Anne Borg er naturligvis glad, ifølge NTB: – En så suveren plassering i toppen gir et tydelig signal om at NTNU har et solid omdømme i befolkningen.

Barometeret har en «dårlig»-liste i den andre enden av skalaen. 11 prosent av det representative utvalget mener Nord universitet har dårlig kvalitet. □



ANNONSE



Disseksjoner

- Hjerteslag
- Nyrer
- Øyne
- Hjerne
- Fisk
- Fugl
- Kanin
- Kreps

Med mye mer, leveres som komplette undervisningsopplegg «på døra».

www.biokonsult.no
post@biokonsult.no
Tlf. 958 26 277



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Uteområdene krymper

Flere elever må nøye seg med færre kvadratmeter utearealer, stikk i strid med anbefalingene til blant annet Verdens helseorganisasjon (WHO).

– Det finnes detaljerte arealkrav for størrelsen på toalettene på skolene, men ingen krav for uteområdene, sier forsker og landskapsarkitekt Kine Halvorsen Thorén ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU) på NMBUs nettsider. En NMBU-rapport hevder at en gjennomtenkt utforming av utearealene kan bidra til å sikre elevenes motoriske utvikling. Dette er i tråd med WHO's mål om å redusere andelen inaktive barn og unge med 10 prosent i tiden fram til 2025.

Tendensen er, ifølge Halvorsen Thorén, at barns

utearealer krymper, mens for eksempel bilers arealer ikke blir redusert. Hun etterlyser retningslinjer for utearealers størrelse og utforming.

– Et flertall av landskapsarkitekter ønsker seg arealnormer, og tallfestede normer bør få en sentral plass i den nye forskriften for miljørettet helsevern i skoler og barnehager. Uteområdene er elevers og barns arbeidsmiljø, og helsemyndighetene bør være tydelige i sine anbefalinger og gi god veiledning i hva som kan bidra til å bedre uteområdene, sier Halvorsen Thorén. □

Femininitet og matematikk

Jenter er akkurat like flinke i matematikk som gutter, men faget oppfattes likevel som et maskulint domene. Derfor faller jentene oftere av i 10. klasse.

Stipendiat og forsker Trine Foyn ved OsloMet har tatt doktorgraden på temaet maskulinitet, femininitet og matematikk. Hun har dessuten en 17-årig bakgrunn som lærer i ungdomsskolen. Hun stilte spørsmålet: Hvorfor går færre jenter enn gutter til studier som krever mye teoretisk matematikk, når jenter og gutter gjør det akkurat like bra i matematikk idet de begynner i ungdomsskolen?

Det er særlig i 10. klasse jentene begynner å falle av. Foyn vil ha mer klasseromsforskning for å finne ut hva som skjer. Hun sier at matematikk ansees som et maskulint domene, akkurat som eksempelvis ishockey. Gutter som er flinke i matematikk, har på en måte en identitetspakke å gå inn i når det gjelder videre matematikkstudier, akkurat som det er naturlig for noen gutter å gå inn for ishockey.

– «Hockeyjente»-pakken ligger ikke på samme måte klar til å bli tatt i bruk, sier Foyn, – og slik er det også med matematikkfaget. Femininitet og matematikk lar seg visst ikke like lett kombinere.

Skal jentene stimuleres til å velge matematikk, må forskning belyse hva som skjer i klasserommet, sier Foyn. Det må bli viktig å arbeide med både jenters og gutters holdninger og forhold til faget, og ikke bare ensidig se på resultatene i faget. □



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock



Kurs mot angst

18 ungdomsskoler har som ledd i et forskningsprosjekt prøvd ut mestringskurs for elever med angst. Resultatene gir grunn til optimisme, ifølge De regionale forskningsfondene.

Elevene har fått snakke ut om hva de engster seg for, de har fått møte andre i samme båt, og de har fått lære seg teknikker for å håndtere angst, stress og uro. Kursene har foregått på skolen og i skoletiden, og resultatene er nå publisert i tidsskriftet *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*.

Førsteamanuensis og psykologspesialist Bente Storm Mowatt Haugland ved Institutt for klinisk psykologi ved Universitetet i Bergen er en av dem som står bak prosjektet, og som mener resultatene er gode. Også elevenes foreldre, og helsepersonellet som har ledet kursene, mener elevene har hatt framgang.

Prosjektet prøvde ut to kurs: *Cool Kids* på 15 timer med ti samlinger over ti uker, samt to kveldsmøter for foreldrene, og *Våg* på 5,5 timer fordelt på fem samlinger over ti uker.

Totalt 313 ungdomsskoleelever og 130 fagpersoner fra skole-, spesialist- og kommunehelsetjenesten deltok. Haugland sier begge kursene hadde positiv effekt, men at forskerne ut fra en helhetsvurdering vil satse mest på *Cool Kids*-varianten i fortsettelsen. Målet er å gjøre *Cool Kids*-varianten landsomfattende. □

ANNONSE


HØVELBENK
spesialisten

**Høvelbenker med
kvalitetsfølelse av rang!**



E-post: info@hovelenkspecialisten.no
Telefon: 47 51 28 81
Webb: www.hovelenkspecialisten.no
Org. nr: 914 207 851 MVA Føretaksregistret



«I works – we works»

Norske elever tror de er gode i engelsk, men likevel behersker de forbausende ofte ikke samsvarsbøyning, ifølge en doktorgrad ved Universitetet i Agder.

Norske skoleelever, også i videregående skole, gjør seg ofte skyldige i samsvarsbøyningsfeil i engelsk, en feil som ikke har vært nevnt i forskningslitteraturen, inntil Lenka Garshol disputerte for

doktorgraden ved Universitetet i Agder [UiA]. Temaet hennes var nettopp samsvarsbøyningsfeil hos norske elever.

De fleste internasjonale elever som lærer engelsk som fremmedspråk, vil ha

en tendens til å droppe s-en i samsvarsbøyning og skrive «she work» – i stedet for korrekt «she works», ifølge Garshol. Norske elever bruker imidlertid s-en *for ofte*, de skriver gjerne «I works» og

«we works». Garshol ønsket å finne ut om de observasjonene hun hadde gjort av dette fenomenet i videregående skole var tilfeldige, eller om denne typen feil var typisk for norsktalende engelskbrukere.

Garshol fant at i tekster fra nær 200 elever i videregående skole, utgjorde denne typen samsvarsfeil ca. 50 prosent av alle samsvarsfeilene elevene gjorde i presens.

Ifølge UiAs hjemmesider ønsker Garshol å forske mer på engelskundervisningen i skolen i framtiden. I tillegg ønsker hun å eksperimentere for å finne ut om elevene egentlig mestrer samsvarsbøyning, men at det bare «glipper for dem» i daglig bruk. □

Kina-skandale i Berlin

Det frie universitet i Berlin har inngått en kontrakt om å undervise etter kinesisk lov i bytte mot euro. Avsløringen har naturlig nok har vakt skandale.

Freie Universität Berlin [FU] – Det frie universitet – er blitt skandalisert etter at det er kommet fram at universitetet har gått med på å etterleve kinesisk lov på en del punkter i bytte mot 500 000 euro – rundt 5 millioner norske kroner – over fem år, penger som skal gå til å opprette et professorat til støtte for et kinesisk lærerutdanningsprogram, melder britiske The Times Educational Supplement [TES]. Ifølge programmet skal FU motta 20 kinesiske lærere årlig.

Kontrakten FU har gått med på, forbyr universitetet å undervise om temaer som for eksempel Tibet, og massakren på Den himmelske freds plass i 1989. Det var opprinnelig Berlin-avisen *Tagesspiegel* som avslørte innholdet i kontrakten.

Avsløringen har vakt bestyrtelse blant tyske politikere. Senatet i Berlin har varslet etterforskning av kontrakten. □



Realister får jobb

Etterspørselen etter realister er stor, mens unges interesse for realfag er lav for tiden. De som velger realfag, står imidlertid sterkt i arbeidsmarkedet.

En undersøkelse gjennomført av fagforeningen Tekna viser at 91 prosent av nyutdannede realister i 2019 var i jobb innen fem måneder. 72 prosent hadde faktisk fått jobb før de hadde fullført studiene – dette ifølge Tekna-president Lise Lyngset Randeberg. Antallet som svarte at de gikk arbeidsledige etter fem måneder, utgjorde under 7 prosent av svarerne.

Randeberg sier til NTB at det er et tegn på hard konkurranse mellom virksomheter som sysselsetter realister, når de begynner å rekruttere alt før kandidatene er helt ferdigutdannet.

Dagens situasjon for unge realister er naturligvis konjunkturavhengig. Da krisen i oljesektoren kom i 2016, endte 16 prosent av de nyutdannede opp i arbeidsløshet. Dagens relativt gylne tider må man tilbake til 2013 for å se maken til, ifølge NTB. □



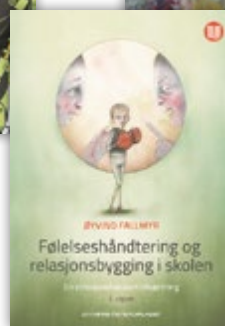
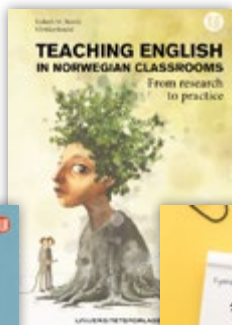
Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

ANNONSE

Nyheter fra Universitetsforlaget



UNIVERSITETSFORLAGET



🌐: www.universitetsforlaget.no

@: bestilling@universitetsforlaget.no

☎: 24 14 75 00

UNIVERSITETSFORLAGET.NO

Markante foreldre

– det kan hende du selv er en av dem

»»» Av Tore Brøyen

Markante foreldre er ikke nødvendigvis vanskelige foreldre, men de de setter krav til skolen. Dette må skolen møte gjennom å utforske muligheter for dialog – og samtidig være bevisst på sin egen rolle.

Rikke Yde Tordrup er psykolog, og aktuell i Norge med boken *Markante foreldre*, som nylig er oversatt til norsk. Tordrup hadde allerede lang erfaring med å holde foredrag om hvordan lærere og barnehagelærere kan håndtere foreldre med store krav og sterke følelser, før hun endelig bestemte seg for å skrive en bok om dette temaet.

– Det tok lang tid før jeg kunne skrive denne boken. Det er lettere når man holder foredrag, da kan man straks rette opp misforståelser og vise hva man mener, nemlig at mitt hovedformål er å bygge trygge broer mellom hjem og skole, sier hun.

Men da boken kom ut, så skjedde nøyaktig det hun hadde fryktet. Det startet med at hun skrev en kronikk i, BT, en tabloidavis.

– Jeg hadde lagt mye arbeid i å utforme en ikke-provoserende overskrift: «Stop konflikten mellom skole og foreldre». Kronikken ble også publisert med denne tittelen. Men da avisen opplevde at kronikken ble lite lest, justerte de tittelen til «Mor i oppgør med foreldre i folkeskolen». Resultatet var at dette ble den mest leste artikkelen på nettet i Danmark i flere dager. Konflikten var fullkommen. Avisen Politiken tok opp tråden, og skrev om de umulige curlingforeldrene, men leserne gikk ikke til angrep på meg, de gikk til angrep på hverandre, sier Tordrup.

Debatten gikk ut på om det er skolen eller hjemmet som skulle ha ansvar for barneoppdragelsen. Lærere skrev blant annet at det ikke var deres

oppgave å «oppdra foreldrene», og det var nettopp en slik diskusjon hun ville unngå. Tordrup mener en slik diskusjon er nytteløs, ettersom et vellykket resultat er avhengig av at skolen og foreldrene finner en måte å kommunisere på som er til beste for barna.

Jeg er selv en markant forelder

Det er ikke tilfeldig at Tordrup har valgt det litt uvanlige begrepet «markante foreldre» i stedet for å snakke om «krevende foreldre». Dette fordi ordet markant har en mer nøytral verdi, og vil kunne oppfattes både positivt og negativt. Hun har opplevd at skolepersonale ser ut til å godta dette som begrep, og til og med at foreldre har omtalt seg selv som «markante».

– Da jeg selv ble opptatt av dette



Lærere kan oppleve markante foreldre, med sine klare krav og meninger, som en utfordring i arbeidsdagen. Men så viser det seg at lærere selv ofte faller inn under denne kategorien, ifølge den danske psykologen Rikke Yde Tordrup.

temaet, så var jeg ennå ikke mor. Jeg ble forarget på disse foreldrene, og forundret meg over hvordan de kunne stille spørsmål ved kompetansen til fagfolk med lang erfaring i skolen. Men så ble jeg selv mor, og overrasket over hvordan jeg selv ble en markant forelder, sier hun.

Tre typer foreldre

Tordrup skiller mellom tre typer av markante foreldre, og eksemplifiserer dette med hvordan man kan tenke seg at de forholder seg til skoleveien:

Curling-forelderen går foran barna og bereder veien for dem, slik at barna ikke skal møte unødig motstand. Det vil være typisk at disse kjører barna til skolen og følger dem inn til plassen sin.

Tiger-forelderen, står bak og dytter

barna ut i nye utfordringer. Disse barna går gjerne alene til og fra skolen.

New Nordic-foreldre, coacher barna fra sidelinjen. Disse arrangerer følgegrupper, og kanskje de følger barna i skjul, slik at de skal være sikre på at de kommer trygt fram.

– Mitt poeng er at det fins ingen feil posisjon her. Det dreier seg om hvilke verdier man har med seg hjemmefra, eller hvilke verdier man bevisst har valgt å ikke føre videre til sine barn. Uansett vil barn kunne ha en fin oppvekst med alle disse typene av foreldre, dersom kontakten er god mellom foreldre og barn, sier hun.

Men hun minner også om at man ikke kan forvente at ulike typene foreldre skal bli enige seg imellom om hvordan barn skal håndteres. En skole vil neppe kunne klare å gjøre curling- og tigerforeldre tilfreds på samme tid. Derfor er det ifølge Tordrup viktig at skolen er tydelig på hva som er skolens verdier og ikke spør foreldrene om hvordan de synes skolen skal opptre.

– Skolen må si: «Vi har valgt dette», og så stå ved det de har valgt. Mens foreldre er eksperter på sitt barn, så er skolen ekspert på barn i grupper. Dette må man formidle til foreldrene, gjerne med litt evidens bak, sier hun.

Hun mener for øvrig at også skoler kan kategoriseres etter de verdiene de representerer. Slik kan man snakke om både curling-skoler og tiger-skoler.

Hvor man finner markante foreldre

Er markante foreldre knyttet til sosial klasse eller yrke?

– Ja, foreldre med ressurser er ofte mer markante, men også foreldre fra hjem med færre ressurser kan være markante. Saken er at skolen har langt lettere for å forstå og håndtere den siste gruppen. De opplever ikke

den samme usikkerheten – dette er situasjoner de klarer å håndtere, og de er også bedre til å sette seg i disse foreldrenes sted. Men de opplever større utfordringer med foreldre fra middels ressurssterke eller fra virkelig ressurssterke hjem, sier hun.

Hun tror lærere og skoleledere blir usikre når foreldre henviser til forskning som de selv kanskje ikke kjenner, og får spørsmål som «Hvorfor bruker dere ikke flipped classroom på deres skole?». Da gjelder det for skolen å møte alle kategorier foreldre med det samme, at skolen har gjort sine valg, og står på disse.

I en undersøkelse hun har gjort, svarte ansatte i barnehage og skole at markante foreldre oftest forekommer blant lærere og barnehagelærere.

– Lærere blir gjerne en markant forelder etter arbeidstid, når de skal hente sine barn i barnehagen eller på skolen.

Øvrige yrkesgrupper som blir nevnt blant topp fem, er advokater, psykologer og leger.

Tenker du av og til: Det kan jo hende at skolen ikke er særlig god og ikke særlig lydhør: vil ikke hvem som helst kunne fremstå som en markant forelder i en slik situasjon?

– Ja, og du må huske at det ikke er noe galt i å være en markant forelder. Man kan tvert imot se de markante foreldrene som en gave til skoler som er i ferd med å glemme sin faglighet: «Slik gjør vi det fordi vi alltid har gjort det slik». Disse foreldrene kan utfordre skolen på en god måte, sier hun.

Argumentet om «det felles beste» virker ikke

– I boken din skriver du at man ikke skal be foreldrene om å ta hensyn til det felles beste. Er ikke dette litt spesielt?

– Dette er satt på spissen. Ressurssterke foreldre er ofte lei av at man

henviser til fellesskapets beste. De har kanskje selv vært i skolen og trukket mesteparten av lasset med andre elever som gratispassasjerer når de skal ha gruppearbeid. De ønsker ikke at deres egne barn skal oppleve det samme, og de har derfor tatt bevisste valg for å unngå dette, sier hun.

Ifølge Tordrup blir mange lærere overrasket over at argumentet med å ta hensyn til det felles beste ikke slår igjennom. Men selv om man har ulikt syn på dette, så er det ifølge Tordrup viktig å komme i dialog. Det skolen må gjøre i slike situasjoner er å heller vri samtalen over mot hva som er bra for foreldrenes eget barn, vise hvordan deres eget barn kan profitte på å delta i gruppen, og hvordan barnets beste ikke nødvendigvis er å få spesialbehandling.

Barnas ulike ansikt – borte og hjemme

Mange barn har problemer med å regulere seg selv, og man hører ofte at skolen mener det er foreldrenes oppgave å ta seg av barnas oppdragelse. Men så enkelt er det ikke. Man ser ofte at barn oppfører seg helt fint hjemme, for så å vise helt andre sider på skolen. Tordrup mener problemet er blitt verre ved at man endret bemanningsnormene i danske barnehager, slik at voksentettheten ble lavere.

– Forskerne sa allerede for ti år siden, da man bestemte nye bemanningsnormer for barnehagene, at barn vil miste evnen til å regulere seg selv, de vil miste evnen til å samle oppmerksomheten sin og de vil bli mindre flinke til å sette seg i andre barns sted. Det fører til at barn først og fremst forholder seg til hverandre og utvikler en annen væremåte i barnehagen. Det hjelper ikke å si at dette er foreldrenes ansvar, så lenge barna tilbringer sju timer per dag i barnehagen. Barn

som er vanskelige å regulere, fører til konflikter mellom foreldre og skole. Og det blir bare enda vanskeligere når skole og foreldre opplever helt ulike barn, sier hun.

Sosiale medier påvirker foreldresamarbeidet

Ifølge Tordrup er sosiale medier et fenomen som har gjort problemet rundt markante foreldre langt mer akutt.

– Ting skjer raskere. Det kan være en storm som bygger seg opp og befester seg rundt enkeltelever eller enkeltlærere før skolen overhodet er oppmerksom på hva som holder på å skje. Gjennom sosiale medier kan for eksempel foreldre organisere seg og gå

bak ryggen på lærere og elever som de ønsker å ha ut av klassen. I Danmark har vi sett eksempler på at markante foreldre har fått kommunepolitikere i tale før skolen har blitt oppmerksom på problemet, og da er det vanskelig å få snudd. Mitt råd er at når man merker at det er en konflikt på gang, så må man få partene i tale så raskt som mulig, sier hun.

Fem råd om hvordan forholde seg til markante foreldre

For Rikke Yde Tordrup er det aller viktigste at foreldre og skole må få til en dialog og dele ansvaret for barna. Hun gir følgende fem råd til skolen om hvordan dette kan oppnås:

- Man må forholde seg til foreldrenes engasjement.
- Man må snakke om deres barn interesse, finne et felles mål.
- Man må bli i sin faglighet.
- Man må finne en fordeling mellom hva skolen kan og skal gjøre, og det foreldrene kan foreldrene gjøre hjemme.
- Man må dele og ha et felles ansvar for barnets selvregulering.

NOTE

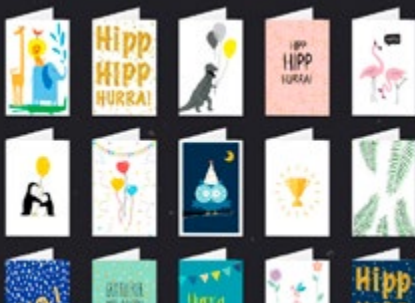
- 1 New Nordic-foreldre har fått navnet fra nettmagasinet «New Nordic Parentings (NOPA)», som er svært populært og leses av rundt 500 000 personer hver måned. (Red.)

ANNONSE

Dugnadsinntekter til klasseset, fotballcup eller korpstur?

Tjen 90.000 kr
på kortdugnad.no

Eksempel over: Skoleklasse med 30 elever som kun selger 8 kortpakker hver fordelt på to dugnadsrunder.



Vi hadde stor suksess med Kortdugnad.no Lettsolgte kort med god fortjeneste og utmerket service fra leverandør. Anbefales!

- Kundeanmeldelse på Facebook

Kortdugnad.no gir dere dugnad nr 2 gratis som bonus:

Siden dere får 100% fortjeneste på andre dugnad i vår 2 for 1-kampanje gjør vi det enklere å motivere foreldrene til dugnadsinnsats.

Alle trenger gratulasjonskort!

Lettsolgt. God kvalitet. Gratis frakt. 100% risikofritt.

Bestill direkte eller sjekk ut kvaliteten først med en gratis prøve.

Bestill på: www.kortdugnad.no

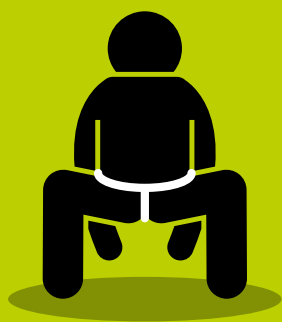
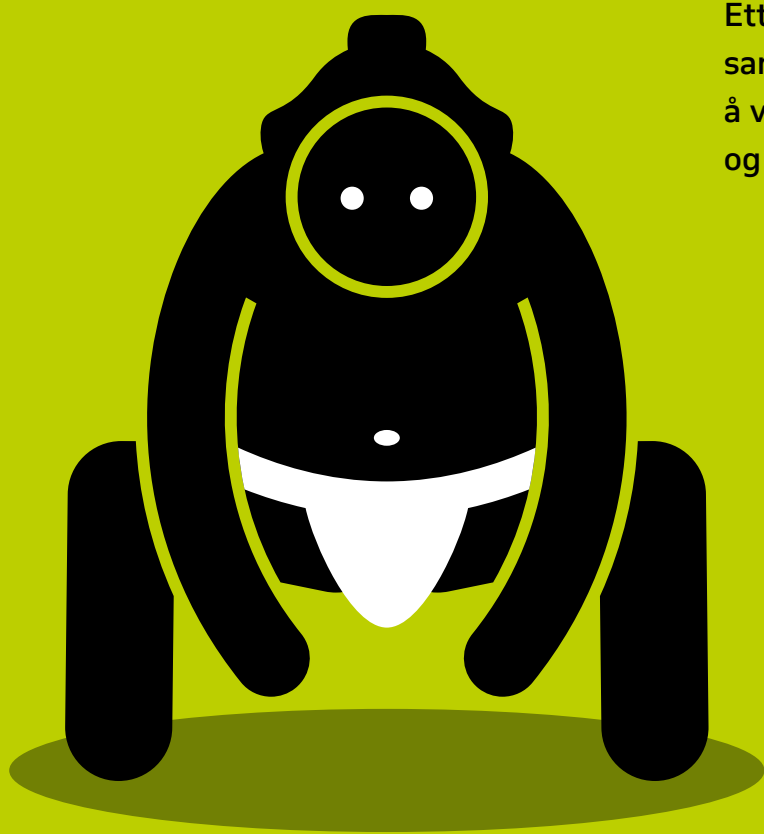
NB: Ved bestilling: Skriv inn koden "BS" i kommentarfeltet for en liten ekstra overraskelse :-)
Kontaktinfo ved spørsmål: syver@kortdugnad.no
Mobil: 474 40 486



Globaliseringen av skolen

»»» Av Odd Gaare

Den norske skolen hadde et nasjonalt fellesskapsformål og primært en samfunnsbyggende funksjon frem til Norges tilslutning til EU gjennom EØS-avtalen. Etter århundreskiftet ble skolen tilpasset samfunnsutviklingen, og endret karakter til å være et sted for individuell selvutvikling og kulturell relativisme.



Den pågående fagfornyelsen i skolen har møtt motstand fra flere fagmiljøer på historie- og kulturområdet. Grovt oppsummert er motstanden begrunnet med at fagfornyelsen nedvurderer betydningen av å vise elevene vei til skjellsettende, felles referansepunkter for historisk hukommelse og kulturell identitet. Dette er imidlertid å anse for nødvendige konsekvenser av åpningen av Norge for verden, hvor avnasjonalisering er en slik konsekvens.

Terje Tvedt viser i *Det internasjonale gjennombruddet* hvordan avnasjonaliseringen ble begynt innarbeidet i statsapparatet i Norge på 1990-tallet. Dette skjedde uten at det noen gang ble stilt spørsmål ved den samfunnsutviklingen som multikulturalisme-begrepet omfattet, hevder Tvedt. Han viser blant annet til formuleringer i NOU 2011: 4, *Bedre integrering*, som ble avgitt fra Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet:

Multikulturalisme er definert som en modell for sameksistens i «sammensatte samfunn» som tar utgangspunkt i kollektivitet. Men enheten er ikke en felles nasjon med felles verdier, men de ulike kulturer som eksisterer i et territorium fungerer parallelt og er likestilt, det være seg flertallsbefolkning, urfolk, historiske nasjonale mindretall eller nye grupper med innvandrere. *Staten skal være nøytral og ikke bygge på spesielle verdier.*¹ (Min utheving.)

Skulle staten være nøytral og uten spesielle verdier, måtte dette vel også gjelde skolen? Riktignok ville Gudmund Hernes forsøke å besverge historie og samfunnsutvikling gjennom det siste nasjonalt innadventde og verdikonserverende læreplanverket Reform 94/97. Det gikk imidlertid færre enn ti år før forberedelsene til et nytt verdiregime for skolen var på beddingen: Kunnskapsløftet.

Det som gikk tapt, var klart uttrykte forventninger til at elevene skulle møte kulturelle fellesskapsverdier og nasjonale tradisjoner gjennom eksemplariske utvalg, slik det for eksempel uttrykkes i innledningsteksten «Kulturarven» i læreplanen i norsk i Reform 94:

Norskfaget er ein viktig formidlar av den nasjonale kulturarven. Faget har som ei sentral oppgåve å formidle innsikt i norsk språk og litteratur frå norrøn tid og opp til vår tid. I faget skal elevane få møte viktige verk av høg litterær kvalitet, som gir elevane ein kulturhistorisk dimensjon, overfører

kunnskap frå fortida og utviklar eit kollektivt medvit. Opp-læringa skal skape innsikt i vårt eige, om verdier, idear og førestillingar som er viktige for den norske veremåten, og om nokre av dei mange referansane som litteraturen i vid meining har gitt oss. På den måten kan kulturarven gi oss ei felles referanseramme som er grunnlaget for god kommunikasjon, felles oppleving og forståing av kultur og samfunn.

Som læreplanmål i norskfaget ble dette fulgt opp slik på VK1 (dagens vg2-nivå):

Elevane skal ha kunnskap om norsk og nordisk litteratur frå dei eldste tider og fram til ca. 1900 og samtidig få litteraturhistorisk oversikt og samanheng. Tekstane skal setjast inn i ein samfunnssamanheng. I nokon grad kan ein også trekkje inn tekstar frå verdslitteraturen.

Dette skulle skje ved at elevene leste eksemplariske tekstutvalg, som dette utdraget fra den ovenfor nevnte 1994-læreplanen for norsk viser:

- *Norrøn litteratur*: Eit prosaverk (t.d. ei kort ættesoge eller eit utdrag frå Snorres kongesoger eller Gylfaginning) og eit eddakvad eller utdrag frå eit eddakvad (t.d. Håvamål) bør vere med i tekstutvalet.
- *Folkedikting*: Folkeviser, eventyr og segner skal vere med i tekstutvalet.
- *1600–1700-talet*: Eit utval litteratur der salmedikting og tekstar av Petter Dass, Dorothe Engelbretsdatter, Ludvig Holberg og Johan Herman Wessel bør vere med.
- *Ca. 1800 – ca. 1850*: Eit utval litteratur der Henrik Wergeland, Johan S. Welhaven og H.C. Andersen bør vere med.
- *Ca. 1850 – ca. 1870*: Eit utval litteratur der Camilla Collett, Ivar Aasen, Aa.O. Vinje og Bjørnstjerne Bjørnson bør vere med.
- *Ca. 1870 – ca. 1890*: Eit utval litteratur der eit drama av Henrik Ibsen bør vere med. Tekstar frå minst fire andre sentrale forfattarskapar bør og vere med, og blant dei bør Amalie Skram vere representert. Også ein tekst av August Strindberg bør vere med i utvalet. Alle elevar bør ha lese ein roman frå realismen/naturalismen.
- *Ca. 1890 – ca. 1900*: Eit utval litteratur der Sigbjørn Obstfelder, Arne Garborg og Knut Hamsun bør vere med.

Kritikken av det kulturelt innholdsløse læreplanverket som fornyelsen av Kunnskapsløftet nå frembringer, fremstår imidlertid som noe på siden av saken: Det er *ikke* slik at læreplanene med sine innledningstekster og kompetansemål er aldeles uten anvisninger til mulige felles referansepunkter. Det er den *nasjonale* sammenhengen – «det norske» – som viskes ut når denne ikke angis eksplisitt som den primære og spesifikke sammenhengen som eleven skal utvikle kulturforståelse og identitet i.

Det gir derfor ikke mening å etterspørre nasjonale referansepunkter når det rådende skolepolitiske premisset er at skolen *ikke* skal være nasjonal. Årsaken til dette finner vi i det ideologiske paradigmeskiftet som fant sted ved innføringen av Kunnskapsløftet. Siden 2006 har norske skolepolitikere og byråkrater i hovedsak forholdt seg til pedagogisk universalisme i nordamerikansk utdanningsideologi og internasjonale organisasjoner, avtaler og forskningstrender, heller enn til den svært lokale og heterogene norske skolevirkeligheten som en gang var benevnt *enhetsskolen*.

Dette er tema for Rune Slagstads foredrag og artikkel i Bedre Skole/utdanningsnytt.no 8. november 2018, «Når OECD tar makten – om det nye, skolepolitiske kunnskapsregime». Slagstad fikk tilsvarende fra NTNU-professor Thomas Dahl samme sted 7. desember 2018, «Kunnskapsregimer på avveie». Der Slagstad vektlegger styringsstrukturene gjennom sitt regime-begrep, fremhever Dahl didaktiske prinsipper slik de virkeliggjøres gjennom skolens praksis.

Fra mitt ståsted må begge sies å ha «rett» på de premissene de selv legger, men spørsmålet mitt er om det er politikutformingen (Slagstads ideologi-regime) eller den didaktiske oversettelsen (Dahls praksis i skolesektoren) som styrer utviklingen i skolen. Jeg heller likevel mest til Slagstads analyse. Dette fordi den internasjonale orienteringen av læreplanene er så sterk som den er, og fordi den rådende økonomisk-teknologiske bevisstheten i vårt verdensåpne samfunn motarbeider at opplæringen tross dette utvikles gjennom lokal praksis.

Dette skal jeg forsøke å belegge ved å vise hvordan strategier og prosjekter med utspring i EU, OECD og USA legger premissene for innføringen av læreplanverket Kunnskapsløftet i 2006 og den pågående fornyelsen av dette.

Kompetanse som internasjonalt nøkkelbegrep

I 2001 utnevnte utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet (i Bondevik II-regjeringen) det såkalte Kvalitetsutvalget, som skulle gjennomgå innhold, kvalitet og organisering av opplæringen i skolen. Utvalget ble ledet av Astrid Søgner, og det knyttet sitt virke til ulike internasjonale

arbeider for å definere skolens oppgave og bestemme opplæringens innretning. Slike arbeider var blant annet det parallelle OECD-prosjektet *Definition and Selection of Key Competencies* (DeSeCo) og EUs arbeid med å definere kompetanser.

Ut fra dette anbefalte Kvalitetsutvalget å innføre noen sentrale kompetanser eller grunnleggende ferdigheter på tvers av fag som skulle integreres som mål i læreplanene for fag. I tråd med Kvalitetsutvalgets internasjonale orientering utarbeidet Kunnskapsdepartementet det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket (NKR) etter mønster av EUs utvikling av *European Qualifications Framework* (EQF). Dette rammeverket beskriver hva slags kompetanse som kan forventes av elevene etter fullført utdanning på ulike nivåer.

Hva menes så med 'kompetanse'? EU-kommisjonen bruker *European Reference Framework of Key Competencies* i sin definisjon: Elevens kompetanse utgjøres av de kunnskaper, ferdigheter og holdninger eleven evner å bruke i en gitt kontekst.² OECD har en sammenfallende definisjon av kompetanse som evnen til å mobilisere kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier.³

Internasjonale premisser for fagfornyelsen

Den internasjonale orienteringen av fornyelsen av Kunnskapsløftet gjør Ludvigsen-utvalget rede for i kapittel 8.3, «Sentrale internasjonale prosjekter», i kunnskapsgrunnlaget for fagfornyelsen, NOU 2014: 7, *Elevenes læring i fremtidens skole*. Her dominerer de nordamerikanske forsknings- og utviklingsprosjektene som er omgjort til utdanningspolitiske strategier av EU og OECD.

EU-prosjektet *Key Competence Network on School Education* (KeyCoNet) er orientert mot innføringen av det europeiske rammeverket og de kompetansene som EU har definert som mest sentrale for det 21. århundret. Prosjektet er organisert direkte under EU-kommisjonen, og Norge har deltatt i prosjektet sammen med ni andre land. I EUs rammeverk er det identifisert åtte kompetanser som er nødvendige i det 21. århundret. Det er:

1. kommunikasjon på morsmålet
2. kommunikasjon på fremmedspråk
3. kompetanse i matematikk og naturfag
4. digital kompetanse
5. det å lære å lære
6. sosial og samfunnsmessig kompetanse
7. trening i initiativ og entreprenørskap
8. kulturell bevissthet og kulturelle uttrykk

P21 Members



[Kilde: <https://www.ims.gov/assets/1/AssetManager/Bishop%20Pre-Con%202.pdf>]

Alle kompetansene består av både kunnskap, ferdigheter og holdninger. EU anbefaler også at kritisk tenkning, kreativitet, initiativ, problemløsning, risikovurdering, beslutningstaking og konstruktiv håndtering av følelser inkluderes innenfor hver av de åtte kompetansene. I Norge er alle kompetansene som beskrives gjennom KeyCoNet, innarbeidet i utdanningssystemet. Det gjelder også de nye læreplanene som ble presentert 18. november 2019.

OECD ga ut rapporten *Definition and Selection of Key Competences* (DeSeCo) i 2001. Den angir OECDs strategi for arbeid med fremtidskompetanser. Strategien skal bidra til at skolemyndigheter kan definere, velge ut, vurdere og måle kompetanser og ferdigheter som er relevante for en opplæring som bidrar til at den enkelte lykkes i livet, og til å skape et godt samfunn. I så måte fremhever DeSeCo tre hovedkategorier eller kjernekompetanser:

- å handle selvstyrt og reflektert
- å bruke verktøy interaktivt
- å delta og fungere i heterogene sosiale grupper

Disse kjernekompetanse danner kjølen i de nye læreplanene. Elevene skal handle selvstyrt og reflektert, noe som DeSeCo definerer som den enkelte elevs «evne til å ta vare på egne rettigheter og interesser, tenke og handle selvstendig, samhandle med sine fysiske og sosiale omgivelser, skape og følge opp prosjekter og utvikle strategier for å nå sine mål.»⁴

Det at elevene skal kunne bruke verktøy interaktivt, betyr at de skal utvikle «ferdigheter i lesing, skriving og regning, bruk av ulike teknologi, bruk av læringsstrategier, å kunne analysere situasjoner og systemer, samt å kjenne til og kunne forsvare egne og andres rettigheter.»⁵ Den siste kjernekompetansen er sosialt-kulturelt orientert, og innebærer at elevene skal kunne «sette seg inn i og ha forståelse for andres standpunkt og å finne løsninger på tvers av kulturelle forskjeller.»⁶

Silicon Valley som pedagogisk premisslegger

På bestilling fra Ludvigsen-utvalget i 2014 utarbeidet en gruppe pedagogikkforskere, under ledelse av Ola Erstad,

en gjennomgang av trender i skoleforskningen.⁷ Oppdragsgruppen skulle avklare tre problemstillinger for Ludvigsen-utvalgets første NOU:

1. Hva vektlegger/sier sentrale aktører og prosjekter at vil være fremtidige kompetansebehov som kan være relevante for skolens rolle og innhold?
2. Hvordan definerer de ulike dokumentene hvilke ferdigheter det er behov for (for eksempel *21st century skills*, *key competences* og begrep med lignende status)? Hva er likheter og forskjeller i antall og beskrivelser av kompetanser?
3. Hvordan beskriver aktørene/prosjektene hvilke implikasjoner dette kan få for grunnskolen? Hva er likheter og forskjeller på tvers av dokumentene/prosjektene?

Forskerne i oppdragsgruppen tolket oppdraget fra Ludvigsen-utvalget til primært «å gjelde internasjonale utviklingstrekk, men også nasjonale initiativ av relevans».⁸ Bestillingen til oppdragsgruppen var da også at gjennomgangen spesielt «skulle adressere de ferdigheter som ofte omtales som '21st century skills'».⁹ Dette er skoleideologisk tankegods som er utviklet i USA, adoptert av OECD og EU, for så å bli innført som norsk skolepolitikk gjennom OECD-samarbeidet og EØS-avtalen.

Partnership for 21st Century Skills eller P21 ble grunnlagt som et prosjektsamarbeid mellom private aktører, utdanningsledere og nasjonale utdanningsmyndigheter i USA i 2002 i den hensikt å etablere et bredere kompetansebegrep i skolen. I P21 er fagkompetanse viktig, men opplæringen i fagene må også innbefatte sentralt innhold for det 21. århundret, lærings- og tenkeferdigheter, å kunne nyttiggjøre IKT-verktøy på mange områder (*ICT literacy*) og det som benevnes «livsferdigheter».

Den globale IKT-bransjen med hovedkontorer i Silicon Valley i California i USA, har vært sentrale aktører i konseptet *21st Century Skills* (se plansjen med oversikt over deltakere i P21) – og i å gjøre skolen til et marked ved å promotere bruk av digitale verktøy i opplæringen.

Som sentralt innhold for det 21. århundret regnes «global bevissthet, kompetanse på områdene finans, økonomi, business og entreprenørskap, borgerskapskompetanse og helse- og velværekompetanse [sic!]».¹⁰ Til kategorien «lærings- og tenkeferdigheter» regnes kritisk tenkning og problemløsning, kommunikasjon, kreativitet, innovasjon og samarbeid.»¹¹

ICT literacy (Information, Media, and Technology Skills) omfatter på sin side elevens evne til å bruke datateknologi til å fremme og formidle sine lærings- og tenkeferdigheter.

Livsferdigheter (Life and Career Skills) inkluderer «lederskap, etikk, pålitelighet, tilpasningsevne, personlig produktivitet, personlig ansvar, forståelse av og for andre mennesker (*people skills*), selvregulering (*self-direction*) og det å ta sosialt ansvar.»¹²

Ut fra dette må det derfor sies å være en rimelig konklusjon at P21 identifiserer *stofftrenghet* som en hovedutfordring for å kunne realisere prosjektet: Det må ryddes plass i læreplanene, i hodene til lærerne og i utdanningsbudsjettene til kompetanser og teknologiske verktøy som påstås å være presserende for å leve i det 21. århundret. Dette har også vært det bærende argumentet for fornyelsen av læreplanene.

Orienteringen mot teknologi er imidlertid ikke bare knyttet til *bruk*, men åpenbart også til *produksjon og salg* av teknologiske verktøy. Norske kommuner og fylkeskommuner bruker årlig milliardbeløp på innkjøp av elektronisk utstyr og digitale læringsverktøy. I Norge er det årlige NKUL-arrangementet på NTNUs Gløshaugen-campus i Trondheim det viktigste markedet for produkt- og ideologioverføringen fra produsenter og salgsledd til skoleeiere, skoleledere og lærere.

Et hovedproblem med denne intense satsingen på digitale verktøy er at læringsforskningen ikke klarer å legitimere denne. Tvert imot: «Man tar ikke i bruk et uprøvd legemiddel uten videre, og spesielt ikke på barn. Hvorfor gjør man da dette med digitale læremidler i skolen, som forskning over lengre tid har vist har skadelig[e] effekter på våre barn?» spør Klassekampens vitenskapsjournalist Bjørn Vassnes retorisk, med henvisning til den svenske hjerneforskeren Torkel Klingbergs forskning.¹³

Globaliseringen av skolen

Felles for alle de internasjonale rammeverkene som fornyelsen av det samlede Kunnskapsløftet bygger på, er at de er kjemisk rensket for tilhørighet i et folk, en nasjon eller en utvalgt kulturkontekst. Rammeverkene er overnasjonale inntil det universalistiske, samtidig som de er sterkt orientert mot elevens individualitet og teknologibeherskelse: Elevene skal dannes til selvbevisste verdensborgere som behersker verden gjennom digital teknologi.

Dette skyldes at EU, OECD og USA er de tyngste premissleggerne for den ideologiske endringen av norsk skole som Kristin Clemet og Astrid Søgne i sin tid initierte, og som fagfornyelsen skal fullbyrde i 2020: Forflytningen fra den nasjonale enhetsskolens fellesskapsorientering til den internasjonale kostnad/nytte-ideologiens individ- og teknologi-orientering av skolen.

Unntak forekommer tilsynelatende, som når elevene skal «utvikle kulturell forståelse og global bevissthet ved å delta i samarbeid med elever fra andre kulturer».¹⁴ Eller når eleven skal «sette seg inn i og ha forståelse for andres standpunkt og å finne løsninger på tvers av kulturelle forskjeller».¹⁵ Ut fra rammeverkkontekstene kan vi imidlertid fastslå at slike kulturmøter primært har til hensikt å løfte elevene ut av deres (nasjonalt) avgrensede kulturkontekst, ikke å utforske dens egenskaper og verdi.

Med det fremstår forventninger om at det særegent norske i historie, kultur og samfunnsutvikling skal gjenspeiles av læreplanverket, som *ahistoriske*. Samtidig er det høyst relevant å spørre om det er fornuftig å bruke internasjonal viten om utdanning – som er løsrevet fra kunnskap om skolens spesifikke nasjonale og lokale kontekst – som retningsgiver for en nasjonal skolepolitikk som også skal styre den lokale pedagogiske virksomheten.

Til dette vil Kunnskapsdepartementet kunne si at det er opp til lærerne og elevene å gi opplæringen et lokalt, substansielt innhold. Til det vil jeg svare som jeg gjorde innledningsvis: Den internasjonale orienteringen av læreplanene, den normerende funksjonen som sentralt gitt eksamen har og den utstrakte bruken av nasjonale og globale læringsressurser i skolene er faktorer som sammen med den rådende økonomisk-teknologiske bevisstheten i vårt verdensåpne samfunn motarbeider forventningene om at skolene påvirker skolepolitikken gjennom lokal praksis.

Den dominerende, universalistiske innretningen av de pedagogiske rammeverkene bak Kunnskapsløftet er nært forbundet med økonomisk og teknologisk globalisering og individorientering, og utgjør Kunnskapsløftets og fagfornyelsens skjulte læreplan. Eller sagt med en omskriving av den økonomiske liberalismens sterkeste hærfører på 1980-tallet, Margaret Thatcher: «There's no such thing as nationality» i kompetansemålene som angir hva elevene skal kunne etter endt opplæring.

Den ovenstående utviklingen av skolen og elevenes opplæringsvilkår kan også beskrives med Karl Marx' fremmedgjøring-begrep i *Kapitalen* (1867): Innenfor den kompetansemålstyrte skolehverdagen fortrenses utviklingspsykologiens viten om barn og unges læring og utvikling, samt den lokale skolens erfaring fra praktisk pedagogikk, av teknologiske midler i en økonomisk rasjonalitet. Disse skal så styre elevene mot forhåndsdefinerte, universalistiske kompetanser.

En slik fremmedgjøring reduserer elevene til de målbare kompetansene de oppnår, til delmennesker, og reduserer oppveksten i lokalmiljøet til et vedheng til en fremmed

utdanningsideologi og digital læringsteknologi. Med et slikt utgangspunkt fremstår forventninger om at det særegent norske og samiske i historie, kultur og samfunnsutvikling skal gjenspeiles av læreplanverket, som ahistoriske og kultursjåvinistiske.

Dette er en konsekvens av at kompetansetenkningen i seg selv er så sterkt knyttet til en økonomisk nytteideologi, som i forbindelsen samfunn-marked i EU og det økonomisk-teknologiske konglomeratet Silicon Valley–21st Century Skills i OECD. I den teknologifikserte, transatlantiske universalisme-didaktikken – som Kunnskapsløftet altså bygger på – har utdanningsteknokrater også forkledd utilitaristisk individualisme som reformpedagogikkens «eleven i sentrum»-ideologi.

Avslutningsvis vil jeg derfor gi Thomas Dahl rett: Det er ikke elevenes dannelse til gagns mennesker som er målet for Kunnskapsløftet. Men også Rune Slagstad: De internasjonale rammeverkene er orientert mot å gjøre elevene til effektive midler for globale kapital- og teknologiinteresser.

NOTER

- 1 Tvedt, Terje: Det internasjonale gjennombruddet. *Fra «ettpartistat» til flerkulturell stat*. Dreyer Forlag, Oslo 2017, s. 146.
- 2 Europakommisjonen: *Education and Training 2020 Work programme: Thematic Working Group «Assessment of Key Competences» – Literature review, Glossary and Examples*. Directorate-General for Education and Culture, Brussel 2012.
- 3 OECD: *Getting Skills Right: Assessing and Anticipating Changing Skill Needs*. OECD Publishing, Paris 2016.
- 4 NOU 2014: 7: Elevenes læring i fremtidens skole, s. 118.
- 5 Ibid.
- 6 Ibid.
- 7 Erstad, Ola m.fl.: *Om fremtidens kompetansebehov. En systematisk gjennomgang av internasjonale og nasjonale initiativ*, 2014.
- 8 Op.cit. s. 3.
- 9 Ibid.
- 10 NOU 2014: 7: *Elevenes læring i fremtidens skole*, s. 119.
- 11 Op.cit. s. 118.
- 12 Op.cit. s. 119.
- 13 Vassnes, Bjørn: «Avsporing på timeplanen.» *Klassekampen* 28. mars 2019.
- 14 NOU 2014: 7: *Elevenes læring i fremtidens skole*, s. 122.
- 15 Op.cit. s. 81 og 118.



»»» **Odd Gaare** har vært lærer og skoleleder siden 1986, og er nå spesialrådgiver i utdanningsetaten i Troms og Finnmark fylkeskommune.

Elevmedvirkning i **vurderingsarbeid**

Elevenes aktive deltakelse i vurderingen av eget arbeid er forankret i flere av skolens styringsdokumenter. Fra høsten 2020 skal lærere legge til rette for elevmedvirkning i alle fag. Undersøkelser viser at elevmedvirkning forstås og praktiseres på ulike vis.

>>> Av Henrik Tjønn og
Henrik Galligani Ræder



Elevmedvirkning kan være nyttig i vurderingsarbeidet fordi elevene lettere kan se sammenhengen mellom det de kan, og det de må jobbe videre med. I tillegg kan elevmedvirkning gi elevene økt utbytte av den tilbakemeldingen de får fra læreren, og anses også å være en viktig faktor for å fremme elevenes motivasjon for læring (Dale, Hopfenbeck, Lie & Throndsen, 2009, s. 10, s. 66). Paul Black og Dylan William argumenterer for at undervisning og læring henger sammen: Læreren må kjenne til elevenes utvikling og læringsutfordringer for å kunne tilpasse eget arbeid til elevenes behov (1998). Når elever og lærere arbeider sammen

med kriterier, kan eleven vise sin faglige forståelse til sin lærer (Engh, 2007, s. 109). Elevmedvirkning i form av at en lærer utformer vurderingskriterier sammen med elevene, kan dessuten etablere et tolkningsfellesskap som kan bidra til at elevene forstår hensikten bak og hva det vil si å mestre en gitt oppgave (Sandvik, 2019, s. 30).

I forskrift til opplæringslova (§ 3-12) heter det at elevene skal delta aktivt i vurderingen av eget arbeid (Forskrift til opplæringslova). Utdanningsdirektoratet betegner det som



«nødvendig» at elevene involveres i vurderingsprosessen (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 11). Kunnskapsdepartementet formulerer følgende om sammenhengen mellom elevmedvirkning og motivasjon:

Når elevene får lov til å sette egne mål, og observere og evaluere sin egen læring, fremmes motivasjon. En slik elevmedvirkning er viktig for at læringsmål og aktiviteter skal oppleves av elevene som en del av deres egen læring (Meld. St. 22 (2010–2011)).

I den generelle delen av *Kunnskapsløftet* (LKO6) står det at skolene skal «legge til rette for elevmedverknad» (Utdanningsdirektoratet, 2015). *Elevmedverknad* er en egen underoverskrift i *Prinsipper for opplæringen* i læreplanens generelle del. Her presiseres det imidlertid at «kor omfattende medverknaden er, og korleis elevane medverkar, vil variere blant anna med alder og utviklingsnivå» (Utdanningsdirektoratet, 2015).

I november 2019 publiserte Utdanningsdirektoratet de endelige læreplanene fra 2020, kjent som *fagfornyelsen*. Felles for læreplanene i samtlige fag er overskriften *Kompetansemål og vurdering*. Læreplanene vil ikke kun omtale kompetansemål for ulike trinn, men også det som kalles for *Underveisvurdering* for hvert av disse trinnene. Felles for samtlige fellesfag og trinn, er et eget avsnitt som innledes slik: «Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Hva vet vi om elevenes medvirkning i vurderingsarbeid?

Den eneste systematiske informasjonen om elevers medvirkning som vi kjenner til, kommer fra Elevundersøkelsen. Denne undersøkelsen er en årlig undersøkelse i regi av Utdanningsdirektoratet, hvor elevene får muligheten til å si sin mening om læring i skolen. Vurdering for læring utgjør her et eget tema, representert ved fire forskjellige prinsipper. Et av disse er: «Elevers forutsetninger for å lære kan styrkes dersom de (...) er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling» (Utdanningsdirektoratet, udatert). Dette prinsippet måles av følgende spørsmål: «Jeg får hjelp av lærerne til å tenke gjennom hvordan jeg utvikler meg i faget», «Får du være med og foreslå hva det skal legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes?» og «Får du være med og vurdere skolearbeidet ditt?» I Elevundersøkelsen for 2017 besvarte

omtrent 6 av 10 elever disse tre spørsmålene med «I noen fag» og «I mange fag» (Buland, Røe, & Wendelborg, 2018).

Svaralternativene til de tre spørsmålene er imidlertid begrenset til antall fag der elevene opplever å bli involvert i læringsarbeidet.¹ Med andre ord er det ikke mulig å få en oversikt over hvordan elevmedvirkning i vurderingsarbeid praktiseres i konkrete fag. Det vi derimot kan se fra Elevundersøkelsen, er en nedgang i elevenes rapportering av vurdering for læring fra mellomtrinnet til ungdomstrinnet² (Buland, Røe, & Wendelborg, 2018).

I Lærerundersøkelsen er det lærerne som får si sin mening om læring og trivsel. Også her er vurdering for læring et tema. I 2017 svarte 8 av 10 respondenter at de legger vekt på elevenes forslag til hvordan det skal arbeides med fagene, noe som står i kontrast til resultatene fra Elevundersøkelsen. Kun 6 av 10 lærere sier seg derimot «Litt enig» eller «Helt enig» i påstanden «Jeg lar elevene være med på å foreslå hva det skal legges vekt på når arbeidene deres vurderes». Når det gjelder påstanden «Elevene får være med på å vurdere sitt eget skolearbeid», svarer 3 av 4 «Litt enig» eller «Helt enig» (Buland, Røe, & Wendelborg, 2018). Dette viser en variasjon i måten elevmedvirkning praktiseres i norske klasserom.

Elevmedvirkning i form av å utforme vurderingskriterier sammen

Elevmedvirkning i form av at en lærer utformer vurderingskriterier sammen med elevene, kan som nevnt bidra til at elevene forstår hensikten bak og hva det vil si å mestre en gitt oppgave (Sandvik, 2019, s. 30). Denne formen for elevmedvirkning utgjør et sentralt tema i denne artikkelen og en studie gjennomført i 2016. I denne studien medvirket elever ved tre ulike ungdomsskoler på Østlandet i utformingen av et skriftlig utgangspunkt for lærerens vurdering, også kalt vurderingskriterier (Tjønn, 2016, s. 2). En klasse på 9. trinn og to klasser på 10. trinn inngikk i undersøkelsen som studien bygger på. I forkant av besøket ble alle lærerne bedt om å forberede et opplegg der elevene skulle påvirke utgangspunktet for lærerens vurdering av en muntlig prestasjon. De aktuelle skoletimene ble observert og tatt opp for transkripsjon. I tillegg ble de tre lærerne intervjuet i etterkant av undervisningssituasjonene (Tjønn, 2016, s. 27–45).

Elevmedvirkning i tre ulike klasserom

Skolene i undersøkelsen kalles for «Sjøskolen», «Landskolen» og «Fjellskolen». Felles for elevgruppene som inngikk

Nivå 0: Ingen inkludering	Nivå 1: Ingen autonomi	Nivå 2: Ingen reell elevmedvirkning	Nivå 3: Instrumentell elevmedvirkning	Nivå 4: Full autonomi
▼	▼	▼	▼	▼
PROSESS:				
Elevene blir ikke informert om vurderingskriterier og/eller kompetansemål.	- Det åpnes ikke for elevinnspill. - Lærer informerer om vurderingskriterier og kompetansemål.	- Styrer læreren prosessen, f.eks. i form av klassesamtale? - Får elevene komme med innspill? - Vurderer læreren kvaliteten på forslagene?	Får elevene tilnærmet diktere kriteriene uten lærerens vurderinger? Besitter elevene den faglige definisjonsmakten?	
PRODUKT:				
Ikke synlig for elevene.	Lærerens produkt.	Elevenes innspill kommer ikke klart til syne på det endelige kriteriearket. Derfor lærerens produkt.	Elevenes og lærerens produkt.	Elevenes produkt.

Modell 1: Strukturering av ulike grader av elevmedvirkning

i undersøkelsen, var at elevmedvirkning i form av å delta i utformingen av vurderingskriterier var en ny opplevelse for de aller fleste elever. Dette dokumenteres gjennom aktørenes språkhandlinger i intervju og observasjon (Tjønn, 2016, s. 46-77). På Sjøskolen skulle elevene på 9. trinn parvis utforme skriftlige forslag til vurderingskriterier i forkant av en muntlig vurdering. Elevene fikk tidlig i denne prosessen utdelt fire eksempler på kriterieark. Underveis fikk læreren innspill fra elevene gjennom to lærerstyrte dialoger, der læreren fikk anledning til å kommentere elevenes innspill. En kan finne tydelige spor etter elevenes innspill på det endelige kriteriearket (Tjønn, 2016, s. 46-56). Læreren ved Landskolen lot elevene gjennomføre en klassedialog om vurderingskriterier etter å ha vist og kommentert aktuelle kompetansemål i norsk. Majoriteten av de endelige kriteriene ble likevel utformet av læreren selv (Tjønn, 2016, s. 56-67). I intervjuet betegnet læreren elevmedvirkning gjennom å medvirke i utformingen av vurderingskriterier som «et spill for galleriet», ettersom de endelige kriteriene formuleres av lærerne. I tillegg problematiserte læreren elevmedvirkning der elevstemmen ilegges for mye vekt. Dette fordi utforming av vurderingskriterier kan være en krevende øvelse. På Fjellskolen fikk elevene utdelt et oppgaveark om Henrik Ibsens *Vildanden*. Elevene skulle presentere Ibsen og realismen i tillegg til å dramatisere. Etter å ha snakket sammen om tidligere vurderinger i

norsk, diskuterte elevene forslag til kriterier i par. Læreren kommenterte og noterte deretter elevenes innspill på stor-skjerm. Elevstemmen kommer klart og tydelig frem i det endelige kriteriearket, gjennom at kriteriene i all hovedsak ble omtalt og foreslått av elevene selv (Tjønn, 2016, s. 67-78). Elevene trakk ikke inn oppgavens første del, å presentere Ibsen og realismen, i sine forslag til kriterier. Det gjorde at læreren bestemte seg for å ikke gjennomføre en formell vurdering av denne delen av den utdelte oppgaven.

Sett i lys av artikkelens tema er tre funn særlig relevante: For det første var en slik form for medvirkning ukjent for elevene som inngikk i undersøkelsen. For det andre valgte de tre lærerne å støtte elevene faglig i prosessen gjennom lærerstyrt klassesamtale der læreren ga respons til elevenes innspill, og elevene fikk dessuten utdelt kompetansemål og eksempler på kriterier. Et tredje funn var at medvirkning praktiseres forskjellig i de tre klasserommene.

Om graden av medvirkning i utformingen av kriterier

Sett fra et norskfaglig perspektiv gjorde nok alle lærerne rett i å styre prosessen. Et tydelig funn var at ikke alle elever var kompetente nok til å kunne utforme kriterier uten lærerens vesentlige hjelp og støtte.³ De tre lærerne hadde heller ingen felles forståelse av hva elevmedvirkning i utformingen av vurderingskriterier kan eller bør

være. Basert på undersøkelsen fra 2016 foreslår vi derfor en strukturering av elevmedvirkning som vist under – med utgangspunkt i datamaterialet til Tjønn (2016). Modellen er et forsøk på å skissere ulike former for medvirkning når elevene involveres i utformingen av vurderingskriterier.

Ved alle tre skoler fikk elevene medvirke i utformingen av vurderingskriterier, i modellen definert som *Prosess*. De endelige kriteriearkene utgjør *Produkt*. Nivå 0 kjennetegnes av at elevene ikke får vite hva som ligger til grunn for lærerens vurdering. På nivå 1 får ikke elevene komme med sine innspill, men får likevel innblikk i hva som utgjør grunnlaget for lærerens vurdering. Nivå 2 og 3 kan kjennetegnes av samme prosess. Det er produktet, eller de endelige kriteriene, som kan skille de to stegene fra hverandre. De endelige kriteriearkene skiller Landskolen (nivå 2) fra Sjøskolen (nivå 3). Dette fordi elevenes innspill kom klarere til syne i det endelige kriteriearket på Sjøskolen. På nivå 4 dikterer elevene kriteriene i både prosess og produkt. Fjellskolen befinner seg mellom nivå 3 og 4, i og med at prosessen var lik ved alle de tre skolene. Det endelige kriteriearket skilte seg likevel knapt fra kriteriene som elevene formulerte gjennom sine språkhandlinger. *Prosess* må ikke nødvendigvis være en klassesamtale, men kan også komme til syne gjennom skriftlige innleveringer eller lignende.

Elevundersøkelsen og Lærerundersøkelsen og studien denne artikkelen bygger på, vitner om at elevmedvirkning praktiseres ulikt i norske klasserom. Hensikten med modellen er å vise at elevmedvirkning kan forstås og praktiseres på ulike vis. Modellen inviterer dermed til ulike spørsmål: Dersom en skole vil arbeide med å løfte elevenes opplevelse av medvirkning, kan da nivå 2 være tilstrekkelig? Kan en slik prosess likevel virke motiverende for elevgruppen? Har modellen overføringsverdi til å gjelde andre former for elevmedvirkning? Kan en lærer veksle mellom ulike grader av medvirkning med samme elevgruppe gjennom skoleløpet? Er det slik at læreren kan tilpasse graden av medvirkning til hver enkelt elevgruppe som et ledd i den tilpassede opplæringen?

Hvordan arbeide med elevmedvirkning?

Som nevnt kan elevenes aktive deltakelse i utforming av vurderingskriterier gi læreren innsikt i hva elevene selv vektlegger innenfor faget. Undersøkelsen fra 2016 peker i retning av at flere elever legger stor vekt på sine tidligere erfaringer og antakelser om hva som skal bli vurdert.

Sentrale fagområder og ferdigheter innen norskfaget, slik som retorikk og lytting, legger svært få elever vekt på (Tjønn, 2016, s. 92). Sagt med andre ord kan denne formen for elevmedvirkning være et nyttig verktøy for å få et innblikk i hva elevene mener er sentralt i vurderingen. Knut Roar Engh hevder følgende: «Å være bevisst kriteriene for måloppnåelse er en forutsetning for gode, faglige refleksjoner underveis i læreprosessen» (2007, s. 109). Kanskje kan eksplisitt undervisning i form av lærerstyrt klassesamtale om kompetansemål og vurderingskriterier bidra til å bevisstgjøre elevene. Det må likevel understrekes at elevmedvirkning i vurderingsarbeidet også kan komme til syne på andre måter, som for eksempel gjennom at elevene vurderer hverandre eller at elevene gir tilbakemelding til seg selv. Læreren ved Landskolen trekker frem at elevene kan lære av å vurdere hverandres presentasjoner, i tillegg til at elevene kan se hva som skal til for å oppnå en høy karakter (Tjønn, 2016, s. 65).

Er medvirkning uproblematisk?

Andre lærere vil nok også ha erfart hvordan en elevgruppe kan bestå av forskjellige individer med ulike interesser, erfaringer og faglig nivå. Som nevnt slår den generelle delen i LK06 fast at elevmedvirkning kan og skal variere blant annet ut fra elevenes alder og utviklingsnivå (Utdanningsdirektoratet, 2015). Lærere bør ut fra dette være varsomme når det gjelder å gi elevene full autonomi i vurderingsarbeidet, og nivå 4 behøver derfor ikke å være et mål i seg selv. Dette poenget illustreres av at elevene på Fjellskolen fikk bestemme at læreren ikke skulle foreta en formell vurdering av oppgavens første del, å presentere en litterær periode. Dersom elevene medvirker i utformingen av kriterier, bør læreren påse at de endelige vurderingskriteriene holder et tilfredsstillende nivå. Det stiller naturlig nok vesentlige krav til lærerens fagkompetanse. Læreren på Landskolen formulerer seg slik:

Rent norskfaglig og norskdidaktisk, så kan det hende at elevstemmene blir tillagt for stor vekt. Da tenker jeg hvis elevene foreslår noe som ikke er innenfor vurderingsforskriftene eller hvordan elevene faktisk bør vurderes. Så må læreren være i stand til å styre samtalen eller elevenes tanker om hva som blir en god og rettferdig vurdering for elevene.

(Tjønn, 2016, s. 63)

Oppsummering

Elevmedvirkning kan være et nyttig verktøy i undervisningen, men som annet verktøy må også medvirkningen være hensiktsmessig. Medvirkningen bør tilpasses blant annet med tanke på tidsbruk, hva som er målet for medvirkningen, og forutsetningene til den spesifikke elevgruppen. I en tid hvor elevmedvirkning ser ut til å bli sett på som noe selvsagt, er vårt håp at den foreslåtte modellen vil bidra til å nyansere dialogen rundt elevmedvirkning i praksis. I og med at de nye fagplanene legger klare føringer for elevmedvirkning i alle fag, vil vi derfor oppfordre til refleksjon: Hvordan kan vi som lærere tilpasse elevmedvirkningen til en gitt elevgruppe uten at graden av elevmedvirkning blir for høy – eller så lav at medvirkningen reduseres til å bli et honnørord?

Gjennom eget virke har vi fått erfare at elevmedvirkning i praksis kan være en stor utfordring, særlig knyttet til tidsbruk. Som lærere ser vi likevel verdien av å vise elevene ulike formuleringer i Kunnskapsløftet – slik at elevene får en viss innsikt i hva som legger føringer for lærerens vurderinger. Det er læreplanen og lokale mål, ikke elevenes antakelser og subjektive erfaringer, som bør legges disse føringene.

Et sentralt mål med elevmedvirkningen bør derfor være å inkludere elevene i et felles tolkningsfellesskap. Med fagfornyelsen skal lærere legge til rette for elevmedvirkning i alle fag. Hvordan vi skal utvikle dette tolkningsfellesskapet i samspill med våre elever, bør dermed være en naturlig del av arbeidet med de nye læreplanene.

NOTER

- 1 I alle eller de fleste fag (5) – I mange fag (4) – I noen fag (3) – I svært få fag (2) – Ikke i noen fag (1).
- 2 Resultater nasjonalt, 2018: «Er dere elever med på å foreslå hvordan dere skal arbeide med fagene?» (7. trinn: 3,4, 10. trinn: 3,0), «Får du være med og foreslå hva det skal legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes?» (7. trinn: 3,5, 10. trinn: 2,8) og «Får du være med og vurdere skolearbeidet ditt?» (7. trinn: 3,4, 10. trinn: 2,6).
- 3 Svært få elever i undersøkelsen vektla innholdet i det som skulle presenteres eller dramatiseres, i hvert fall uten lærerens drahjelp. Sentrale begreper innen f.eks. retorikk og dramasjangeren uteblir fra elevenes språkhandlinger.

LITTERATUR

- BLACK, P. & WILLIAM, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: King's College London.
- BULAND, T., RØE, M. & WENDELBOG, C. (2018). *Elevundersøkelsen 2017. Analyse av Elevundersøkelsen*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- DALE, E.L., HOPFENBECK, T.N., LIE, S. & THRONDSSEN, I. (2009). *Bedre vurdering for læring*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Hentet desember 2019 fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/bedre_vurderingspraksis_ils_rapport.pdf>
- ENGH, K.R. (2007). Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2 (91).
- FORSKRIFT TIL OPPLÆRINGSLOVA (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet desember 2019 fra <<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>>
- MELD. ST. 22 (2010–2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet*. Hentet desember 2019 fra <<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>>
- SANDVIK, L.V. (2019). Vurdering som bidrag til dybdelæring. *Bedre Skole*, 3.
- TJØNN, H. (2016). *Norsk muntlig eller muntlighet i norsk? En kritisk analyse av hva lærere og elever vektlegger i utformingen av vurderingskriterier* (Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet desember 2019 fra <<https://oda.hioa.no/nb/norsk-muntlig-eller-muntlighet-i-norsk-en-kritisk-analyse-av-hva-laerere-og-elever-vektlegger-i-utformingen-av-vurderingskriterier>>
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2007). *Et felles løft for bedre vurderingspraksis – en veiledning*. Hentet desember 2019 fra <http://bestilling.uttanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Vurdering_veiledningshefte_2.pdf>
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2015). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet desember 2019 fra <<http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>>
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2019). *Nye læreplaner – grunnskolen og gjennomgående fag vgo*. Hentet desember 2019 fra <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/Nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo/>>
- UTDANNINGSDIREKTORATET (udatert). *Temaene i Elevundersøkelsen*. Hentet desember 2019 fra <<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/>>



»» Henrik Tjønn arbeider som lektor ved Manglerud barne- og ungdomsskole. Han har mastergrad i skolerettet utdanningsvitenskap fra Høgskolen i Oslo og Akershus.



»» Henrik Galligani Ræder er stipendiat ved Centre for Educational Measurement ved Universitetet i Oslo. Hans forskningsarbeid er sentrert rundt de nasjonale prøvene, utvikling av vertikale skalaer i utdanningsammenheng og matematikdidaktikk.

Fagfornyelsen

– en anledning til å tenke
nytt om vurdering

>>> Av Frode Olav Haara og
Lene Hayden Taraldsen

Nye læreplaner skaper et behov for nye måter å vurdere på. I en 10. klasse har man prøvd ut *escape room*, og sett på muligheten for å bruke dette som vurderingsform. Et escape room krever at elevene må samarbeide om løsningen av en rekke praktiske og teoretiske oppgaver.



Fagfornyelsen vil gi elevene en utdanning for framtida. Samtidig ser vi at fagfornyelsen legger vekt på kvaliteter i elevenes utvikling og kompetanse som det vil bli utfordrende å vurdere (Jenssen, Haara og Kårstein, 2018). Det er for eksempel ikke lett å legge til rette for vurdering av elevers problemløsningskompetanse, kreativitet, samarbeid og handlingskompetanse slik eksamen organiseres i dag. I denne artikkelen vil vi bruke konseptet *escape room* som ett konkret eksempel på hvordan man kan tenke nytt om sluttvurdering, på en slik måte at elevene også på eksamen kan få vurdert egenskaper og kompetanser som presenteres gjennom fagfornyelsen.

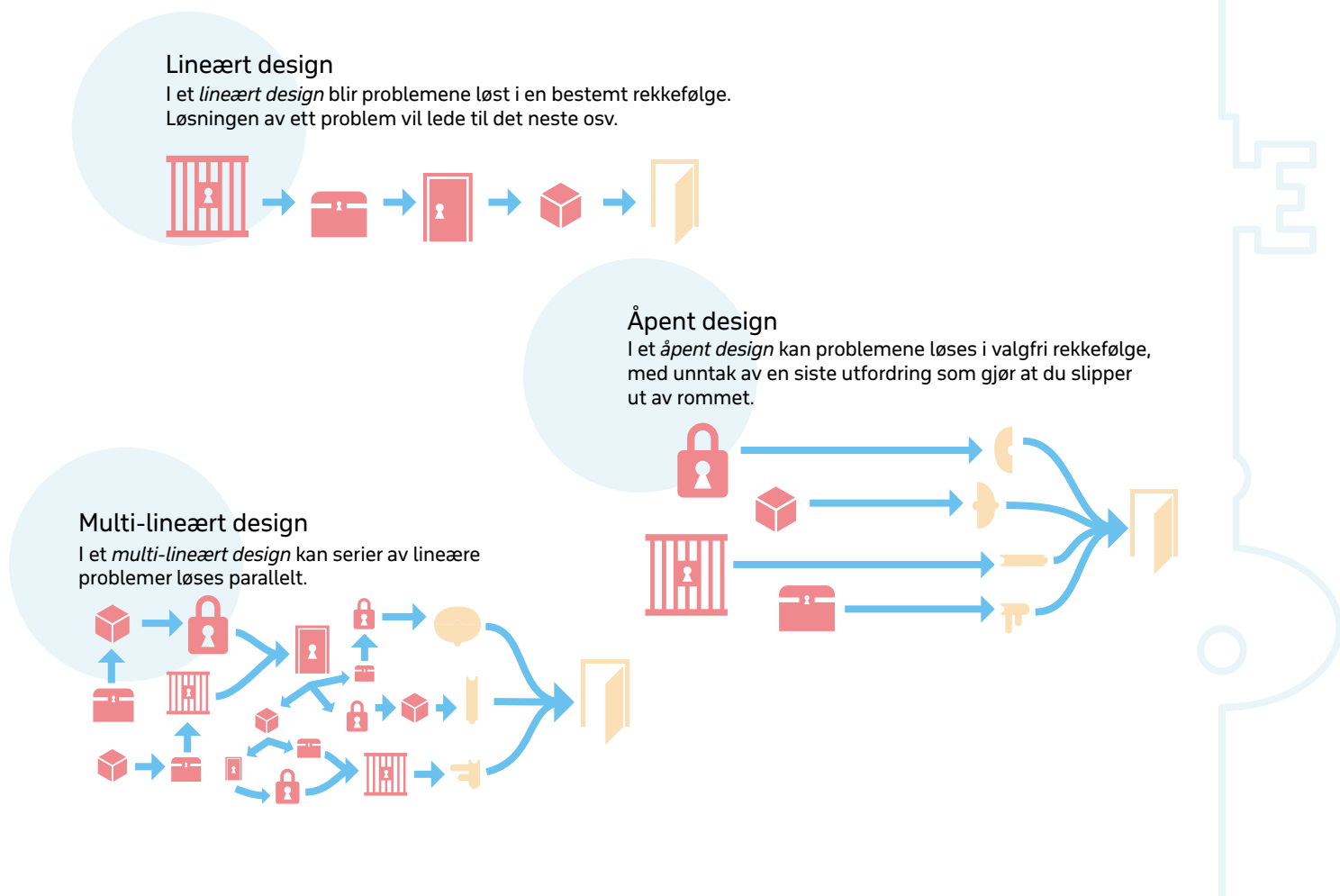
Kunnskapsdepartementet oppnevnte høsten 2018 en gruppe til å samarbeide med Utdanningsdirektoratet om å utvikle et helhetlig eksamensordningssystem for fagene som omfattes av fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I mandatet til gruppa er det klare rammer for arbeidet, blant annet står det skrevet at standpunkt karakter og eksamens karakter som sluttvurderingsform skal bestå.

Utover dette er det etter vårt syn få begrensninger for gruppas arbeid. Dette gir rom for å tenke helt nytt om eksamensordningen i grunnskolen og videregående skole, for å komme fagfornyelsen sine forventninger knyttet til både fag og tverrfaglige tema som for eksempel demokrati og medborgerskap i møte (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Vi ser av Utdanningsdirektoratets høring om endring i bestemmelser, eksamen og eksamensordninger i læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2020) at den oppnevnte eksamensgruppa i sitt innspill anbefaler at eleven «skal få mulighet til å vise kompetansen sin på flere og varierte måter», og «at det bør innføres muntlig-praktisk eksamen i flere fag, også i grunnskolen».

Escape room

Et av de mest skolerelaterte ord vi vet om, er «klasserom», og mangt et munnhell har blitt knyttet til frasen «der det er klasserom, er det ...». Vi ser med fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2018) muligheten for å knytte et nytt

Figur 1: Et escape room kan organiseres på tre måter (Wiemker, Elumir og Clare, 2015).



«rom-ord» til skolens virke; *unnslippelsesrom* (mer kjent gjennom det engelske begrepet *escape room*). Vi mener ikke med dette at skolen og klasserommet skal oppleves å være et escape room i ordets rette forstand, men vi mener at escape room kan være et konkret alternativ som kan benyttes i undervisning og på eksamen. Konseptet escape room handler om å sette deltakerne inn en kontekst der de sammen skal løse en rekke problemer for å komme seg ut av et «låst» rom.

Rommet deltakerne befinner seg i, er gjerne bygget opp rundt en historie. For eksempel kan historien være at deltakerne er samlet i en ubåt som har sunket ned på havets bunn. En rekke ledetråder skal identifiseres for å kunne finne og løse oppgaver, gåter, koder eller andre utfordringer som hindrer deltakerne i å komme seg trygt i havn. I eksemplet med ubåten kan dette være vansker knyttet til navigasjon, oppstigning (oppdrift) eller ubåtens framdrift (motor), dette for å gi problemene deltakerne møter, en autentisk ramme. Typisk er også at deltakerne har en gitt tidsfrist. Er rommet designet på en måte som er tilpasset deltakernes nivå, vil de få god progresjon i arbeidet, og historien vil framstå som troverdig. For å designe en helhetlig historie kan en tenke seg tre tilnærminger: lineært, åpent og multi-lineært design (Wiemker, Elumir og Clare, 2015).

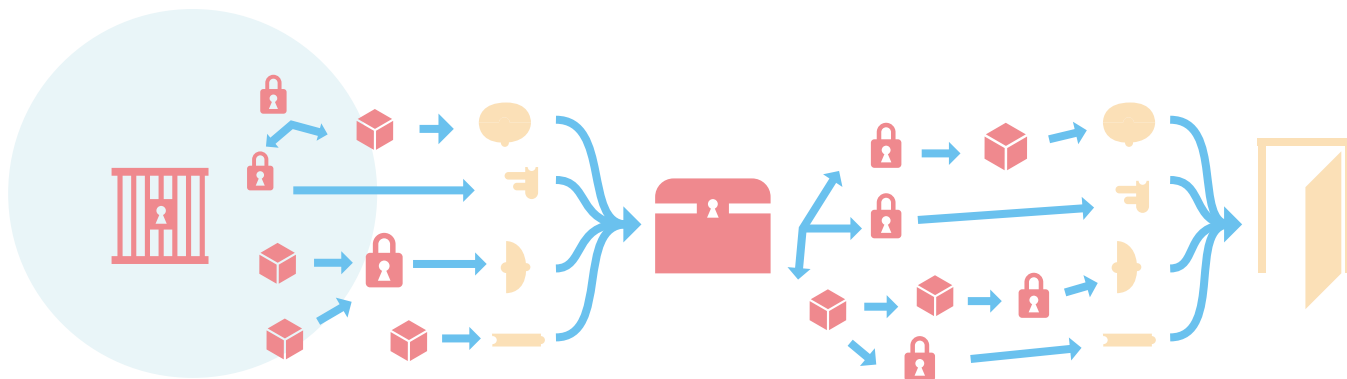
Samarbeid er en essensiell komponent i et escape room. Derfor bør problemene i rommet utformes slik at det kreves ulike egenskaper, kunnskaper og ferdigheter for å løse dem. En kombinasjon mellom kognitive og fysiske utfordringer appellerer gjerne til ulike individer. Et eksempel på et slik problem kan være et puslespill plassert inn i et mørkt skap sammen med en lyspære som kun lyser dersom en deltaker kan generere strøm ved å trække på en sykkel

et annet sted i rommet (Wiemker, Elumir og Clare, 2015). Et annet eksempel kan være at en deltaker må holde opp et speil i en bestemt stilling slik at en annen deltaker kan lese en ellers utilgjengelig og speilvendt tekst.

Escape room til bruk i utdanning

Å bruke escape room, eller *breakout room*, er ikke et nytt fenomen innen utdanning. Det finnes for eksempel ferdigproduserte utstyrs pakker tenkt for bruk i klasserommet (Breakout EDU, 2019). I likhet med de fleste læringsmetoder vil også konteksten kreve at elevene blir kjent med konseptet for at de skal kunne utnytte metoden til å lære på en god måte. Gjennom bruk av escape room fra tidlig alder kan elever etter vår mening få utvikle både sin fagspesifikke kompetanse samt egenskaper og kunnskap knyttet til problemløsning, kreativitet, samarbeid og handlingskompetanse. Elevene må i et escape room kunne sette seg inn i hva de andre i samarbeidsgruppa tenker, kommunisere med hverandre, lytte til hverandre og søke løsninger i fellesskap. Dette er kvaliteter man må legge til rette for at elevene skal utvikle i skolen, og som derfor også bør være gjenstand for sluttvurdering, enten i fag eller uavhengig av fag.

For å få et inntrykk av konseptet escape room brukt i utdanning utarbeidet og gjennomførte vi et escape room med hovedvekt på matematikk i en 10. klasse. Gjennomføringen fant sted noen dager etter at elevene var ferdig med sin muntlige eksamen våren 2019. Historien som ble benyttet, var en lokalhistorisk begivenhet, *Sagnet om St. Sunniva*. Med dette som kontekst ble det i tillegg til det matematiske hovedfokuset inkludert faglige referanser til kompetansemål i både naturfag, KRLE, norsk, engelsk og samfunnsfag. Det ble lagt mest vekt på matematikk, fordi vi ville vise elevene og deres lærere at matematikk er mer



Figur 2: Vårt design av et escape room basert på *Sagnet om St. Sunniva*, ut ifra Wiemker, Elumir og Clare (2015) sin organisering av design.

enn å løse ferdig oppstilte problemer, og innbyr til mer enn å arbeide alene kun for å tilfredsstille læreren og en fasit. Elevene ble delt inn i grupper på fire til seks personer. For at alle elevene i gruppa skulle kunne bidra på samme tid, benyttet vi et multi-lineært design bestående av to hoveddeler (se figur 2). Elevene hadde én time på å komme seg ut av «en grotte som ville gå tom for oksygen».

I den første delen skulle elevene løse fire problemer i valgfri rekkefølge. For å finne og løse problemene måtte de gjennom både kognitive og fysiske utfordringer. Et eksempel på dette fra vårt escape room var at elevene først måtte få et ark ut av en glassflaske og deretter løse et matematisk problem som var å finne på arket. Elevene måtte da finne ut hvordan de skulle få ut arket, og her var det potensielt mange ulike framgangsmåter. For å løse problemet på arket de fikk ut av flasken, var det behov for matematikk. Oppgaven var som følger:

I nummerering av sidene i en bok brukte man i alt 3289 siffer. Hvor mange sider var det i boka, når den første siden i boka ble nummerert med 1?

Løsningene elevene fant på de fire første problemene, ga en firesifret kode til låsen på en kiste. I kista møtte elevene på fire nye problemer. Disse kunne også løses i valgfri rekkefølge. Et av problemene elevene fant her, var at de skulle beregne volumet av selve kista. Elevene hadde tidligere fått utdelt en brosjyre om St. Sunniva der de kunne finne en linjal avbildet med målestokk 1:2, og i kista lå det en hysingstump. Sortering og strukturering, hukommelse, evne til å se sammenhenger og kreativitet var noen egenskaper som ble satt på prøve i forbindelse med problemet, mens elevene matematikkfaglig sett ble prøvd i målestokk og volumberegning. Når de fire problemene i kista var løst, satt elevene igjen med en ny firesifret kode; denne gang med en kode som gjorde at de kom seg ut av «grotten de var låst inne i».

Fokuset i vårt escape room var læreprosessen. Elevene måtte lete etter ledetråder og problemer i hele det fysiske rommet de var innestengt i, og siden de ble utfordret på å trekke ut og sortere relevant informasjon, var ikke nødvendigvis utfordringene som skulle løses, så enkle å finne med en gang. Problemene elevene støtte på, utfordret gruppas problemløsningskompetanse, kreativitet, samarbeid og handlingskompetanse, kombinert med fagspesifikk kompetanse. Videre var det også viktig for oss at problemene var

av ulik vanskelighetsgrad og karakter, slik at gruppa kunne legge til rette for at alle kunne oppleve å bidra og å mestre. I et escape room blir fellesskapet straks svært viktig, og man bidrar til å nå et felles mål. Dette perspektivet har mange fellestrekk med arbeid med prosjekter med autentiske problemstillinger, der man arbeider for å finne løsninger eller ordninger som oppleves som verdifulle (Jenssen, Haara & Kårstein, 2018).

I etterkant av utprøvingen svarte elevene skriftlig på noen spørsmål knyttet til det de hadde opplevd i gjennomføringen. Inntrykkene var selvsagt mangfoldige. Én elev opplevde for eksempel at det ikke var noe særlig samarbeid: «Eg følte at eg fekk kjeft heile tida», mens en annen elev opplevde at «vi gjekk på forskjellige oppgaver, men [hjelp] kvarandre undervegs». Vi vil imidlertid framheve at elevene samlet var positive til å arbeide med escape room knyttet til matematikkfaget.

Vurdering

Innledningsvis ble det nevnt at den oppnevnte eksamensgruppa har fått relativt godt armslag for å tenke nytt om metodene for prøving av kompetanse. Slik vi ser det, er kompetansebegrepet etter fagfornyelsen utvidet. I tillegg til kunnskap og ferdigheter innen de ulike kompetanseområder legges det vekt på evne til refleksjon og kritisk tenkning. Videre blir det å anvende kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente situasjoner framhevet som essensielt (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Noe vi ofte hører på lærerrom, er at hva man legger vekt på i undervisningen, avhenger av hvordan eksamen er lagt opp. Blir for eksempel ikke *utforskning* prøvd ut på eksamen, vil det etter vår mening bli mange lærere som nedprioriterer å bruke tid på dette. Vi mener av den grunn at eksamen må gi rom for å prøve elevene i hele læreplanen.

Dagens vurderingsordning ved slutten av 10. klasse består av en skriftlig eksamen i norsk, engelsk eller matematikk, og en muntlig eksamen i norsk, engelsk, matematikk, naturfag, KRLE eller samfunnsfag. Begge eksamener er individuelle. Når det gjelder muntlig eksamen, har det blitt forsøkt forskjellige løsninger for å utfordre den individuelle utspørringen, fra gruppeeksamen til utlevering av et forberedelseshefte og innføring av å lage en presentasjon av et oppgitt tema. Slik det er i dag, får kandidatene til muntlig eksamen oppgitt et tema 24 timer før eksamen. Dette temaet lager man en presentasjon til, og så holder man denne presentasjonen som første del av den muntlige

eksamen i faget man har eksamen i. Videre har kandidaten og sensorene en fagsamtale etter presentasjonen.

På muntlig eksamen i 10. klasse er det faglærers ansvar å utforme eksamensoppgaven og sammen med en ekstern sensor vurdere kandidatene. Hvis vi ser i retning av muntlig-praktisk eksamen fra videregående opplæring, ser vi at det også her er lokalt utformede oppgaver der det er innslag av praktiske øvelser. De praktiske øvelsene kan gjerne foregå i samspill med andre. Faglærer og ekstern sensor observerer her kandidatene under den praktiske gjennomføringen. Det er vanlig å bruke bestemte kriterier for å vurdere det praktiske arbeidet, i tillegg til at man har en fagsamtale med kandidaten i etterkant. Hvis vi ser for oss et escape room som en muntlig-praktisk eksamen, vil kandidatene få et større mangfold av oppgavetyper i en kontekst som kan utfordre dem på fagspesifikk kompetanse, problemløsningskompetanse, kreativitet, samarbeid og handlingskompetanse. Det vil også være mulig å legge til rette for tverrfaglighet som ramme for bruken av escape room eller som en del av et mindre problem inne i rommet. I etterkant vil det være mulig å holde en fagsamtale med kandidatene, slik at sensor kan få mulighet til å komme med oppfølgingsspørsmål.

Siden 10.-klassingene vi gjennomførte escape room med, nettopp var ferdige med sin muntlige eksamen, spurte vi dem også rett ut hva de mente om å bruke et escape room som kontekst på muntlig eksamen. Svarene sprikte, men her er et utdrag av svar som går fra det utelukkende positive til det utelukkende kritiske:

- Eg trur det kunne vore ein effektiv og artig måte å hatt eksamen på fordi det er [kjedelig] å ha presentasjon, men gøy å samarbeida.
- Fordi ein får prata og jobba praktisk med andre, samtidig som ein har det kjekt.
- Nei: Fordi at det er ikkje sikkert alle arbeider med oppgåvene, men gjer andre ting. Ja: Alle har sjanse til å gjere det dei kan best.
- Blir fort stressa av escape room. Tida og dei mange oppgåvene kan vere med på å stresse.
- Vanskeleg, det blir feil om fleire gjer i lag, fordi nokon kan ta styringa, mens andre ikkje alltid får [sagt] sitt.

De mange forskjellige svarene baserer seg på den ene erfaring hver elev har med en slik kontekst som et escape room er. Et kort blikk på mangfoldet av elevsvar viser at

det nok er mange hensyn som skal ivaretas for at escape room skal kunne brukes i en eksamensordning, men at det her er muligheter!

Hva må så til dersom escape room skal fungere som et valgbart konsept i en sluttvurdering? Først og fremst bør arbeidet med å utvikle problemløsningskompetanse, kreativitet, samarbeid og handlingskompetanse starte allerede i første skoleår i grunnskolen, og prioriteres i alle fag i alle skoleår. Det kan for eksempel prioriteres gjennom undervisning for entreprenoriell læring (Jenssen og Haara, 2019). Etter hvert som skoleårene går, og man kommer nærmere og nærmere sluttvurderingen, må man bli mer og mer kjent med den form og kontekst som et escape room har, både gjennom å prøve det selv, og å lage det for andre elever. Man skal ikke møte dette for første gang når man i en gruppe av elever i en muntlig-praktisk eksamen skal komme seg ut av et escape room. Videre må det nok være vurdering fra både en intern sensor (lærer som har undervist elevene) og en ekstern sensor, og det må utarbeides vurderingskriterier som vektlegger anvendelse og gjenkjenning av det fagfornyelsen vektlegger.

Fornye gjennom å tenke nytt

Vi sier ikke at skolen, ved å ta i bruk escape room, kan legge bort all videre diskusjon om videre utvikling av dagens eksamensordning. Derimot vil vi hevde at utvikling av eksamensordningen krever nytenking, og gjerne at det tenkes litt «utenfor boksen», i stedet for å tvile seg fram til at «det går ikke an å endre, men kanskje vi kan justere litt». Det er jo nettopp slike prosesser vi gjennom fagfornyelsen vil at elevene skal lære i skolen! De skal bli problemløsende og nytenkende, og se muligheter heller enn begrensninger (Sawyer, 2012; Thomson, 2012). Bruk av escape room i skolen er ikke et entydig svar på dette, langt ifra. Det er derimot et eksempel på hvordan elevene både kan få vise og utvikle sin problemløsningskompetanse, evne til samarbeid, kreativitet og handlingskompetanse i kombinasjon med spesifikk fagkompetanse og tverrfaglighet. Videre kan escape room som ramme for muntlig-praktisk eksamen gjøre det mulig å vurdere en større del av kompetansebegrepet i fagfornyelsen i en sluttvurdering. Som en av elevene vi spurte om eventuell bruk av escape room i skolen, sa: «Eg får testa meg i alt mogleg på ein gong». Og det er nettopp det vi ser at vektleggingene i fagfornyelsen vil kreve av eksamensordningen i skolen framover.

LITTERATUR

BREAKOUT EDU (2019). What is Breakput EDU? Hentet 12.08.19 fra: <<https://www.breakoutedu.com/learnmore>>

JENSSEN, E.S. OG HAARA, F.O. (2019). Teaching for Entrepreneurial Learning. *Universal Journal of Educational Research*, 7(8), 1744–1755.

JENSSEN, E.S., HAARA, F.O. OG KÅRSTEIN, A. (2018). *Læring gjennom pedagogisk entreprenørskap*. FoU-rapport, KS-Utdanning. Oslo: KS.

SAWYER, R.K. (2012). *Explaining Creativity – The Science of Human Innovation* (2. utg.). New York: Oxford University Press.

THOMSON, P. (2012). Creative school and system change. I: J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones & L. Bresler (Red.), *The Routledge International handbook of Creative Learning*, 333–336. New York: Routledge.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2018). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet 25.08.19 fra: <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2019a). *Ekstern gruppe skal evaluere eksamensordningen*. Hentet 16.08.19 fra: <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ekstern-gruppe-skal-evaluere-eksamensordningen/>>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2019b). *Vurderinger og foreløpige anbefalinger fra eksamensgruppa*. Hentet 16.08.19 fra: <<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/vurderinger-og-forelopige-anbefalinger-fra-eksamensgruppa/>>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2020). *Høring om endring i bestemmelser, eksamen og eksamensordninger i læreplanene*. Hentet 19.01.20 fra: <<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/horing-om-endring-i-bestemmelser-om-vurdering-eksamen-og-eksamensordninger-i-lareplanene/>>

WIEMKER, M., ELUMIR, E. OG CLARE, A. (2015). *Escape Room Games: «Can you transform an unpleasant situation into a pleasant one?»* Hentet 29.08.19 fra: <<https://thecodex.ca/wp-content/uploads/2016/08/00511Wiemker-et-al-Paper-Escape-Room-Games.pdf>>



»»» **Frode Olav Haara**, ph.d., er førsteamanuensis i matematikdidaktikk ved Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking ved Høgskulen på Vestlandet. Han har bakgrunn som lærer i grunnskole og videregående skole. Han arbeider med matematikdidaktiske problemstillinger knyttet til utdanning av grunnskolelærere.



»»» **Lene Hayden Taraldsen** er høgskolelektor i matematikdidaktikk ved Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking ved Høgskulen på Vestlandet. Hun har bakgrunn som lærer i videregående skole. Hun arbeider med matematikdidaktiske problemstillinger knyttet til utdanning av grunnskolelærere.



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

Urfolksperspektiver i fagfornyelsen

– arbeid med kompetansemål i klasserommet

Nye læreplaner gir nye muligheter, og stiller samtidig krav om faglig oppdatering hos lærerne. Læreplanen blir her fortolket, og supplert med en rekke gode kilder til bruk i undervisningen om urfolk – innenfor ulike fag.

>>> Av Helen Margaret Murray



Den nye læreplanen gir mange muligheter i undervisningen og vil stille krav til lærerens faglige oppdatering. I overordnet del av fagfornyelsen refereres det oftere til urfolk og spesielt til samene enn i Kunnskapsløftet. Hva er endret i den nye læreplanen, og hvordan kan lærere møte de nye utfordringene?

I fagfornyelsen står det under «Identitet og kulturelt mangfold» at:

Innsikt i vår historie og kultur er viktig for utvikling av elevenes identitet og skaper tilhørighet til samfunnet. (...) Den samiske kulturarven er en del av kulturarven i Norge. Vår felles kulturarv har utviklet seg gjennom historien og skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner.

Koblingen mellom samisk og norsk kulturarv er her tydeliggjort. Videre er det to avsnitt i overordnet del som tilføyer nytt innhold til fagfornyelsen:

Gjennom opplæringen skal elevene få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv (Identitet og kulturelt mangfold).

Et demokratisk samfunn verner også om urfolk og minoriteter. Urfolksperspektivet er en del av elevenes demokratiopplæring (Demokrati og medvirkning).

Det er interessant å merke seg formuleringen «mangfold og variasjon». Det finnes seks samiske språkgrupper i Norge (sørsamisk, lulesamisk, umesamisk, pitesamisk, nordsamisk og skoltesamisk), hver og en med sin egen kultur og identitet. Innenfor Sápmi er det ti språkgrupper til sammen. Spesielt for lærere som underviser i Sápmi, er det viktig at de anerkjenner det lokale samfunnet i undervisningen. Kan det være mulig å invitere noen fra lokalsamfunnet inn i klasserommet? Det finnes også et flott tilbud til skoler over hele landet som heter Samiske veivisere. Det er fire samiske ungdommer fra forskjellige områder i Sápmi som kan inviteres til ungdomsskoler og videregående skoler for å snakke med elevene om sin kultur og identitet. Ordningen er gratis for skoler.

«Urfolksperspektivet» har også blitt inkludert i overordnet del for første gang. At det står om «urfolksperspektivet» og ikke «perspektiver», ser jeg som en svakhet i planen. Det henger sammen med mangfold og variasjon at

det er flere enn ett perspektiv blant urfolk. Det løfter også fram spørsmål om hva som telles som et urfolksperspektiv. Hvilket perspektiv skal presenteres, og hvem bestemmer hva det skal være? Dette målet krever en god del av lærerne. De må holde seg oppdatert på nyheter og diskusjoner for å kunne velge ut forskjellige perspektiver til sine elever.

Det er også mange muligheter som åpner seg hvis man greier å inkludere ulike perspektiver og å skape et reelt engasjement blant elever. Fordypningsoppgaver blir ofte formulert som «Finn ut mer om ...», som fort kan lede til at elevene bare søker opp flere fakta om temaet. Istedenfor å finne ut mer om «samer», og for engelskfagets del «Sitting Bull» eller «Columbus Day», kunne oppgaven heller fokusere på *hvorfor* det har oppstått en konflikt mellom urfolk og staten, eventuelt knyttet til miljøproblematikk. I en slik oppgave kan elevene se på konflikter i Norge, for eksempel vindparkutbygging, gruvedrift i Repparfjord eller pipeline-konflikter i Nord-Amerika og drøfte forskjellige sider av saken. Dette refererer til et perspektiv på en bestemt konflikt, istedenfor et vagt urfolksperspektiv generelt.

Når man ser videre på overordnet del, er det interessant å legge merke til hvilke tema opplæringen skal dekke: historie, kultur, samfunnsliv, rettigheter, mangfold, variasjon, identitet og perspektiver. Hvordan skal lærere tilegne seg kunnskapen som trengs for å undervise og veilede i dette? Det finnes allerede noen gode kilder tilgjengelig, for eksempel har Universitet i Tromsø utviklet nettsiden *Reaidu* med informasjon om samer rettet mot lærerstudenter og lærere. Forfatteren av denne artikkelen driver nettsiden *Teach Indigenous Knowledge*, hvor undervisningsmaterieell om urfolk med ideer til opplegg legges ut (hovedsakelig på engelsk, men det kommer mer på norsk etter hvert). Nettsiden *Ovttas*, drevet av Samisk høgskole, har også ideer til opplegg og læremidler på alle trinn og i alle fag.

Lag en oversikt over læreplanmål

Så hvordan blir disse temaene dekket i fagplanene? Det kan være nyttig å lage en oversikt over læreplanmål i dine fag fra 1. klasse og oppover for å se progresjonen. Her kan man også se på eksplisitte mål, målene der urfolk er nevnt direkte, og implisitte mål, målene der hvor urfolk kan tas med som en del av et større mål (du kan finne en oversiktstabell med eksplisitte og implisitte mål i forskjellige fag på www.teachik.com). Dette er viktig for å bli bevisst hva elevene

har lært om urfolk i andre fag og i tidligere skoleår, slik at man kan bygge videre på tidligere kunnskap og samarbeide med andre fag i opplæringen om urfolk.

Verb-bruken i fagfornyelsen generelt er verdt å merke seg. Eleven skal lese, lytte, samtale om, oppleve, analysere, utforske, drøfte, tolke, reflektere og gjøre rede for. Fagplanene krever at elever tar en aktiv rolle i opplæringen. Forutsetningen er at de har nok dybde i kunnskapen til å kunne oppnå disse ferdighetene. Et eksempel fra norskfaget, læreplanmål fra 4. klasse til vg1:

- lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven
- lese samiske tekster på norsk og samtale om verdiene som kommer til uttrykk, og hvordan stedsnavn og personnavn som inneholder de samiske bokstavene, uttales
- lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler
- lese, analysere og tolke nyere skjønnlitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk
- gjøre rede for utbredelsen av de samiske språkene i Norge, fornorskingspolitikken og de språklige rettighetene samer har som urfolk

Her er det en klar utvikling både i hva elevene skal kunne gjøre med teksten, fra å lese og lytte til å reflektere, analysere, tolke og gjøre rede for, og kunnskapen de skal besitte etter oppfylt mål. For å oppnå disse målene trenger man tilgang til gode litterære tekster. Reaidu har en liste over samiske forfattere som anbefales. Ovtas anbefaler bøker for forskjellige trinn, dette er spesielt fint for å finne bøker til barnetrinnet, og det utarbeides også en liste over gode litterære tekster for undervisning på ILU ved NTNU. Samiske forlag, som *Čálliid Lágádus* (som har egen webbutikk) og *Gielem Nastedh* (sørsamiske bøker), har et utvalg barnebøker. Noen av bøkene kan være litt vanskelig å få kjøpt, men de finnes oftest enten på biblioteket eller i Nasjonalbibliotekets digitale bokhylle. Også flere apper kan være av interesse i undervisningen. *Sami Folk Tales* (Miksapix) har apper med noen samiske barnefortellinger på norsk, nordsamisk og i engelsk versjon. En annen flott app for barneskoler er *Tidsreise Sápmi*, som kan brukes til å lære

om samisk historie og kultur over hele Sápmi (relevant for samfunnsfag også).

Tverrfaglig samarbeid

I tillegg til å se på utvikling i eget fag kan det også være lurt å se på muligheter for tverrfaglig samarbeid. På tvers av fagplanene 7.–10. klasse finnes det læreplanmål om urfolk som burde åpne for samarbeid om emner. Læreplanen for 10. klasse i samfunnsfag krever for eksempel at elevene skal

- utforske og beskrive korleis menneske- og urfolksrettar og andre internasjonale avtalar og samarbeid har betydning for nasjonal politikk, livet til menneske, likestilling og likeverd
- gjere greie for fornorsking av samane og dei nasjonale minoritetane og uretten dei har vore utsette for, og reflektere over kva konsekvensar det har hatt og har på individ- og samfunnsnivå

Her er det mange fellestrekk med læreplanmål i engelsk på samme nivå. Her skal elevene

- utforske og reflektere over situasjonen til urfolk i den engelskspråklige verden og i Norge

Er det noen muligheter for å kunne samarbeide om felles tema her? Kunne man se på hvordan internasjonale avtaler har påvirket urfolks posisjon i flere land, inkludert Norge? Fornorskning har mange fellestrekk med behandling av urfolk i andre land, for eksempel i Nord-Amerika og i Australia. Er det mulig å samarbeide om disse læreplanmålene? Det finnes mange flotte nettsider med undervisningsressurser om og av urfolk. Smithsonian Museum har utmerkede sider med undervisningsopplegg om urfolk i Nord-Amerika, og Common Ground sin nettside har gode ressurser om urfolk i Australia.

Det finnes mange muligheter for bruk av film i undervisningen. Filmen *Sameblod* kan brukes til å lære om samisk historie og identitet. Temaene kan gjøres tverrfaglige ved å se på internatskolens funksjon i Australia og Nord-Amerika. Urfolksperspektiver kan inkluderes ved bruk av nettsider der mennesker forteller om sine opplevelser. Nettsidene *Samisk skolehistorie* og *Where are the Children?* (Canada) inneholder autentiske fortellinger. Film, tegneserier og fortellinger laget av urfolk kan gi eleven reell innsikt i deres kultur, identitet og perspektiver. *National*

Film Board of Canada har en egen nettside med korte filmer laget av urfolk. Noen av disse er også tilgjengelige i Norge. Tegneserien *Bear Facts* om kolonisering av Nord-Amerika anbefales (finnes også på YouTube). Når tema for engelskundervisningen er urfolk i Australia, kan tegneserien *Intergenerational Trauma Animation* anbefales (finnes på YouTube).

Implisitte læreplanmål

Så langt har vi sett på eksplisitte mål, men det finnes også implisitte læreplanmål hvor urfolk naturlig bør inkluderes. For eksempel inkluderer vg1 engelsk målet:

- utforske og reflektere over mangfold og samfunnsforhold i den engelskspråklige verden ut fra historiske sammenhenger

Selv om urfolk ikke er nevnt direkte, bør de inkluderes i dette temaet. Koloniseringen har endret samfunnsforhold i den engelskspråklige verden. Dette målet åpner for at elevene kan lære om kolonisering og hva den har betydd for urfolk i en større historisk sammenheng, fra de første kolonistenes ankomst til utviklingen av dagens samfunn. Man kan se lignende muligheter i andre fag, for eksempel i dette målet i naturfag:

- gi eksempler på hvordan tradisjonell kunnskap har bidratt og bidrar til naturvitenskapelig kunnskap

Hadde det vært naturlig å inkludere samisk og andre urfolks kunnskap og forhold til naturen i undervisning her? Fordelelen med en implisitt inkludering er at urfolk blir en naturlig del av temaene man gjennomgår i løpet av et skoleår. Med eksplisitte mål ender det ofte opp med at urfolk blir tatt som et separat tema, adskilt fra annet som gjennomgås i løpet av skoleåret, eller som et tema som kun tas opp rundt 6. februar. Med implisitte mål, for eksempel i språkfag, kan tekster om og av urfolk brukes i litterær analyse. I samfunnsfagene kan man inkludere samiske perspektiver når man gjennomgår Norges og verdens historie.

Vær kritisk til kildene!

I denne korte artikkelen har jeg prøvd å gi noen ideer til tolkning av læreplanen og til kildene som kan brukes i klasserommet til å nå læreplanmålene. Det finnes selvfølgelig mange andre gode kilder som kan brukes enn de som er nevnt her. Jeg anbefaler at kildene som er laget av urfolk

selv, brukes så langt som mulig. Internett gir mange muligheter til å få ekte urfolksstemmer inn i klasserommet. Men som alltid er det svært viktig å være kildekritisk. Ved bruk av internettkilder med innhold om urfolk bør man sjekke hvem som har laget nettsiden, og tenke over hva målet med innholdet er. Ingen lager en tekst og legger den ut offentlig uten et mål. Når jeg vurderer nettsider, synes jeg det også er viktig å se på hva man har valgt å fokusere på, og hva man har latt være å ta med. Ofte kommer hensikten med nettsiden klarere fram når man er oppmerksom på dette. Noen nettsider og undervisningsressurser, selv om de er velmente, har et overfokus på objekter og historiske fakta. Dette gjør at urfolks kultur og identitet kan fremstå som statisk og objekt-basert, men kultur er jo mye mer enn det. Slike sider kan brukes, men de bør suppleres med innhold som viser en mer dynamisk og moderne kultur.

NETTRESSURSER NEVNT I DENNE ARTIKKELEN

SAMISKE VEIVISERE <<https://samas.no/nb/Node/48>>

READIDU <<https://result.uit.no/readidu/>>

TEACH INDIGENOUS KNOWLEDGE <<https://teachik.com/>>

OVTAS <<https://ovttas.no/nb>>

ČÁLLIID LÁGÁDUS <<http://www.calliidlagadus.org/web/>>

GÍLEEM NASTEDH <<https://gielemnastedh.no/>>

SAMI FOLK TALES <<https://www.samifolktales.com/en/apps.html>>

TIDSREISE SÁPMI <<https://www.tidsreisesapmi.no/>>

NATIONAL MUSEUM OF THE AMERICAN INDIAN (Smithsonian) <<https://americanindian.si.edu/nk360/resources.cshhtml>>

COMMON GROUND (Australia) <<https://www.commonground.org.au/>>

SAMISK SKOLEHISTORIE <<http://skuvla.info/index-n.htm>>

WHERE ARE THE CHILDREN (Canada) <<http://wherearethechildren.ca/en/>>

INDIGENOUS CINEMA – NATIONAL FILM BOARD OF CANADA <https://www.nfb.ca/indigenous-cinema/?&film_lang=en&sort=year:desc,title&year=1917..2019>

BEAR FACTS (tegneserie) <https://www.nfb.ca/indigenous-cinema/?&film_lang=en&sort=year:desc,title&year=1917..2019>

INTERGENERATIONAL TRAUMA ANIMATION <<https://www.youtube.com/watch?v=vlqx8EYvRbQ>>



»»» **Helen Margaret Murray** er universitetslektor ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Før hun begynte på NTNU, var hun lærer i 18 år på videregående skoler og ungdomsskoler. Hun har arbeidet med framstillinger av urfolk i læreverk i 5 år og er nå lederen av forskningsgruppa «Indigenous Topics in Education» ved NTNU.

Et fornyet kroppsøvfag

– noen fagdidaktiske betraktninger

>>> Av Erik Aasland, Kjersti Mordal Moen
og Gunnar Mathisen

Etter fagfornyelsen skal kroppsøvfaget bli mindre idrettsrettet, og man skal i større grad legge vekt på øving og deltakelse i naturferdsel, dans og andre bevegelsesaktiviteter. Spørsmålet er om man makter å endre et fag med så sterke røtter i idretten.



Norsk skole gjennomgår en fagfornyelse, og 18. november ble det presentert nye læreplaner¹. Som forskere og lærer-utdannere i kroppsøving har vi fulgt fagfornyelsesprosessen tett² og med stor interesse. På Utdanningsdirektoratets nettside følger det med beskrivelser av *hva som er nytt i faget* (Udir, 2019). Fra denne nettressursen vil vi spesielt trekke fram to ting vi vil diskutere nærmere. For det første står det at «læreplanen vektlegger ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving i større grad enn tidligere [...]». Det er en dreining i faget til et mindre idrettsrettet fag [...]». Videre står det at «samspill med andre, øving og deltakelse i ulike aktiviteter og naturferdsel er vesentlige trekk ved kompetansen i faget». Sistnevnte punkt kobler vi til vurdering i faget, noe vi tar opp avslutningsvis i artikkelen.

Et mindre idrettsrettet fag

Resultatet av arbeidet med kjerneelementene var blant annet at faget skulle være *mindre idrettsrettet*. En relativt fersk nasjonal undersøkelse viser at elevene i norsk skole møter et relativt tradisjonelt fag med mye idrettsaktivitet og tradisjonelle undervisningsmetoder (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018). Spørsmålet er om de endringer som er gjort i ny læreplan, er nok til å flytte «idrettsfjellet» som ser ut til å stå meget støtt i faget. Tatt i betraktning kunnskapen vi har om at de som utdanner seg til å bli kroppsøvingslærere, tar utdanningen fordi «de elsker idrett», og at kroppsøvingslærerutdanningen er relativt sentrert rundt idretter (Moen et al., 2018; Mordal-Moen & Green, 2014a, b), er vi også usikre på om den nye læreplanen er radikal nok til å «tvinge frem» endringer bort fra et idrettsorientert kroppsøvingsfag. En viktig endring i den nye læreplanen er imidlertid at det ikke lenger finnes et eget hovedområde med idrettsaktivitet. Den nye læreplanen har også færre idrettsbegreper i kompetansemålene. Borte er begreper som «lagidretter», «individuelle idretter» og «fair play». Dette mener vi er et steg i riktig retning. I ny læreplan legges det vekt på at: «Lek, friluftsliv, dans, svømming, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter er en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet». Dette kan forstås som at idrettsaktiviteter i den nye læreplanen skal sidestilles med andre bevegelsesaktiviteter. En slik «sidestilling» kan også leses i kompetansemålformuleringer om at eleven skal kunne «utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom *lek, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter*»

. I den nye læreplanen spesifiseres naturligvis ikke hvilken vekt de ulike bevegelsesaktiviteter skal ha i forhold til hverandre, og det er ingen formuleringer som tyder på at idrettsaktiviteter skal ha forrang. Men det presiseres at elevene skal utforske *alle* bevegelsesaktivitetene.

Det vi mener er viktig å formidle, er at idrettsaktiviteter bør og skal være en del av kroppsøvingsfaget. Samtidig er det viktig å understreke at idrettsperspektivet ikke skal nedtones kun fordi – slik det er fremkommet i noe av debatten – noen elever ser ut til å mistrives med slike aktiviteter. For å sette det på spissen: Man kutter ikke ut lesing og analyse av noveller i norskfaget fordi elever misliker slike aktiviteter. At kroppsøvingsfaget skal bli mindre idrettsrettet, bør i stedet handle om at idrettsaktivitetene *ikke* skal brukes og gjennomføres slik de gjøres i den organiserte idretten. Idrettsaktiviteter – og andre bevegelsesaktiviteter – skal derimot brukes for å jobbe med kompetansemålene i faget. Det elevene skal lære ifølge den nye læreplanen, er å utforske, øve på, leke og reflektere over deltakelse gjennom å være i bevegelse på ulike vis.

Vi leser også ny læreplan som et forsøk på å tydeliggjøre at det *ikke* er aktiviteten/idretten (eksempel fotball eller turn) som skal læres eller trenes på, slik kompetansemålformuleringer i nåværende læreplan kan tolkes: «trene på og bruke ferdigheter i *lagidretter, individuelle idretter og*



alternative bevegelsesaktiviteter». Læreplaner som fore-skriver at elevene skal møte et bredt utvalg av aktiviteter, omtales som «smorgasbord» (Annerstedt, 2008, s. 315) eller multiaktivitetsmodell (Kirk, 2010; Penney, 2006). Multiaktivitetsmodell henviser til en undervisningsstruktur der det gjennomgås mange forskjellige idretter/aktiviteter i løpet av skoleåret som igjen fører til at hver aktivitet blir overflatisk behandlet. Hovedproblemet med en slik struktur er at lærere ikke klarer å bringe elevene videre fra et introduksjonsnivå i de ulike aktivitetene (Siedentop, 2002).

Selv om vi er usikre på om de endringene som er gjort i ny læreplan, i tilstrekkelig grad bidrar til at lærere må tenke nytt om hva man underviser i, og hvordan man underviser i faget, mener vi likevel at læreplanen kan forstås som at kroppsvinglærere i fremtidens kroppsvingsfag bør orientere seg *bort fra å undervise aktiviteter* (multiaktivitetsmodell). Det er mulig å tolke ny læreplan på en måte som kan inspirere til en undervisningspraksis som i større grad tar utgangspunkt i bestemte *temaer* (eksempelvis deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter) (Penney & Chandler, 2000). Å undervise temabasert vil blant annet bety å undervise i *lengre bolker* (kanskje opptil ti–tolv undervisningsøkter) med samme tema, der *aktivitetene/idrettene brukes som middel* (læringsaktiviteter) for at elevene skal kunne utforske, reflektere og erfare hva det eksempelvis vil si å kunne samspille med andre. En slik måte å undervise på vil kunne skape gode betingelser for *dybdelæring* i kroppsving.

Øving

Øving nevnes også som en ny endring i den nye læreplanen. Dette synliggjøres blant annet ved at flere av verbene som benyttes i kompetansemålene, indikerer at elevene skal *øve på* noe. Det er likevel grunn til å spørre om man ved å benytte begrepet «øve» innbyr til at lærere vil starte å vektlegge øving i sin undervisningspraksis. Ser vi til nåværende læreplan, benyttes begrepet «trene på» i noen kompetansemål, som for eksempel: «trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalgte lagidretter, individuelle idretter og alternative bevegelsesaktiviteter» (kompetansemål etter 10. trinn) (Udir, 2015). Hva som utgjør den store forskjellen mellom å «øve på» og «trene på», overlater både læreplanen og vi til andre å drøfte mer inngående. Men det er grunn til å spørre om det ikke lett kan forstås som å bety noenlunde det samme. Tatt i betraktning tidligere nevnte forskning som viser at faget er fanget i tradisjoner

(Moen et al., 2018), er vi usikre på om den nye læreplanen vil inspirere til å tenke (radikalt) nytt om hvordan og hva elevene skal *øve på* i faget.

Vi ønsker likevel å se litt nærmere på hvordan man kan tenke seg at det er mulig for lærere å jobbe for at elevene skal oppnå kompetanse i å øve seg. Vi henter inspirasjon fra arbeidene til svenske og norske forskere (Aggerholm, Standal, Barker & Larsson, 2018; Barker, Aggerholm, Standal & Larsson, 2018). I et forsøk på å konkretisere øvingsmodellen inn mot undervisning presenterer forskerne ulike trinn. Vi presenterer disse kortfattet. I *trinn 1* skal elevene beskrive og diskutere sin *egen bevegelseshistorikk*, det vil si at elevene får fram hva slags bevegelsesaktiviteter de har drevet med fra før, og hvilken bevegelseskompetanse de mener de har. I *trinn 2* skal elevene velge *hvilke bevegelses* de vil øve på. De må sørge for å ha gode begrunnelser for valg av bevegelser, og foreslå hvilke forandringer de forventer gjennom øvelsesperioden. I *trinn 3* skal elevene *lokalisere ressurser* (bøker, internett osv.) de vil bruke for å øve sin bevegelseskompetanse. En viktig oppgave for læreren er å være en ressursperson, en som organiserer elevene i grupper, finner egnede steder de kan øve osv. *Trinn 4* blir en periode på flere undervisningstimer der elevene øver på bevegelsene de har valgt. Som en del av dette trinnet bør elevene dokumentere deler av sine *læringserfaringer* i form av videoklipp og/eller tekst (loggbok). Her bør det framkomme refleksjoner som: Jeg lærte at (...); Jeg la merke til forskjeller når (...); Jeg synes det er vanskelig å (...). Dette kan gi både eleven og læreren et bilde av læringserfaringer gjennom perioden. I *trinn 5* skal elevene presentere «læringsferden». Her kan film eller tekstutdrag brukes for å vise meningsfulle øyeblikk under øvingen eller hvilke forandringer som fant sted under øvingsperioden. Hovedhensikten er å vise at øving har ført til læringserfaringer.

Gjennom å ta utgangspunkt i øving får elevene selv bestemme hva de vil forbedre seg på. At eleven får medbestemmelse, har betydning for om elevene oppfatter undervisningen som meningsfull eller ikke (Walseth, Engbretsen & Elvebakk, 2018). Aggerholm og kollegaer (2018) betoner imidlertid at øving også må handle om *forbedring*, og at dette innbefatter en *vertikal spenning* mellom bedre og dårligere. Øving forutsetter altså at noe oppfattes som bedre og dårligere, men forskerne understreker at – og dette er viktig – «det å være øvet henspiller ikke til forhåndsgitte standarder for hva som er en god prestasjon» (s. 202, vår oversettelse). Hva som oppfattes som bra eller

bedre, er med andre ord ikke gitt, og *kan* i så måte være åpent for forhandlinger mellom elevene og læreren. Og da er vi inne på det siste punktet vi vil diskutere; vurdering og karaktersetting i kroppsøving.

Vurdering

En rekke studier får fram at vurderingspraksis i kroppsøving er problematisk (Aasland, Walseth & Engelsrud, 2019; Annerstedt & Larsson, 2010; Leirhaug, MacPhail & Annerstedt, 2016). Ifølge Penney, Brooker, Hay og Gillespie (2009) har tradisjonell vurderingspraksis vært produktorientert, der læreren vurderer elevenes fysiske form eller dekontekstualiserte ferdigheter (eksempelvis vurdere antall treff i basketkurven). I tillegg har det også vært vanlig å vurdere og karaktersette faktorer som holdning, innsats, deltakelse og oppmøte. Penney og kollegaer argumenterer for at slike vurderingspraksiser er mer opptatt av å holde kontroll på elevene enn å vurdere deres læring. For at vurdering skal ha et læringsfokus, understreker de at vurderingen må *gjenspeile* læreplanens kompetansemål og undervisningen i faget (Penney et al., 2009). Det må med andre ord være samsvar mellom læreplan, undervisning og vurdering når det gjelder å utvikle elevenes øvingskompetanse.

Det står imidlertid også at samspill med andre i ulike aktiviteter og naturferdsel er vesentlige trekk ved kompetansen i faget. Umiddelbart virker det opplagt og forståelig hva samspill med andre betyr. Det er likevel viktig at lærere synliggjør hvordan elevene kan og skal bidra i samspill med andre for å oppnå høy måloppnåelse (Wiggins & McTighe, 2005). Uten et slikt konkretiseringsarbeid forblir vurderingspraksis utydelig for elevene, og lett noe som i stor grad baserer seg på lærerens «magefølelse» (Annerstedt & Larsson, 2010, s. 109).

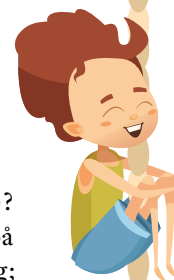
Utover å kunne spille med andre er også *deltakelse* i ulike aktiviteter et trekk ved kompetanse i kroppsøving. Men hvordan kan deltakelse være en del av kompetansen? Som allerede antydnet er mange forskere kritiske til at lærere vurderer elevenes deltakelse (Melograno, 2007; Penney et al., 2009). Melograno (2007) uttrykker blant annet at deltakelse er en forutsetning for å lære, men ikke et læringsmål i seg selv. Imidlertid påpeker Säljö (2016) at for pragmatiske og sosiokulturelle tradisjoner er meningsskaping og *deltakelse* i sosial samhandling læringens kjerne og opphav. Slike tradisjoner fremhever derfor at kompetanse ikke handler om å gjenkjenne eller reproducere noe som er kjent, men om evnen til å ta i bruk innsikter og ferdigheter på en

relevant måte i sammenhenger der de er aktuelle (Säljö, 2016). Deltakelse er slik vi leser læreplanen, gjerne koblet til øving og det å vise innsats. Å vise innsats er en viktig del av fagkompetansen i kroppsøving. Det er altså ikke elevenes deltakelse og oppmøte per se som skal vurderes, men derimot elevenes evne til å gjøre seg erfaringer ved å delta i og øve på bevegelsesaktiviteter. Forstått slik blir elevenes deltakelse et relevant aspekt for læreren å vurdere i kroppsøving.

Vi mener likevel det er på sin plass å stille noen spørsmål. Hvordan tenker man å vurdere elevene i følgende kompetansemål: «bruke egne ferdigheter og kunnskaper til å samarbeide og bidra til å gjøre andre gode i aktivitet og samspill» (Kompetansemål etter vg1)? For det første, her legges et stort ansvar på at eleven har ansvar for medelevers læring; er det «rettferdig» og riktig? For det andre, hvordan tenker man at en lærer skal vurdere dette kompetansemålet i det hele tatt? Faren er en tenkemåte der det «å gjøre andre gode» reduseres til at du sentrer ballen videre til en medelev (selv om det er opplagt at du bør gå på mål selv), eller at eleven stadig sier «kjempebra, du er så flink» til sine medelever for å oppnå høy måloppnåelse i dette kompetansemålet. Er det det vi vil?

Vi vil likevel trekke frem at det positive med ny læreplan er at den gjør et forsøk på å konkretisere hva og hvordan lærere skal jobbe med underveisvurdering i møte med elevene, samt med standpunktvurdering i faget. Hvordan dette skal gjøres, er for underveisvurdering fremskrevet etter hvert trinn (2. trinn, 4. trinn, 7. trinn, 10. trinn, vg1, vg2 og vg3), og for standpunktvurdering etter 10. trinn og vg2 og vg3. Vi opplever likevel at det blir mange gjentakelser i måten *vurdering* er fremskrevet i planen, samt at progresjonen i vurderingen ikke nødvendigvis er helt tydelig.

Når det er sagt, vil vi likevel fremheve at i et fag der et overordnet mål er å lære, sanse, oppleve og skape med kroppen, så er kanskje ikke vurdering med en standpunkt-karakter særlig hensiktsmessig. Hadde det vært mer nyskapende å kun gi underveisvurdering? Og der sluttvurdering må gjøres, kunne det vært gjort med vurderingen bestått – ikke bestått? Vi er klar over at en slik radikal endring



LITTERATUR

AASLAND, E., WALSETH, K. & ENGELSRUD, G. (2019). The constitution of the 'able' and 'less able' student in physical education in Norway, *Sport, Education and Society*, DOI: 10.1080/13573322.2019.1622521

AGGERHOLM, K., STANDAL, O., BARKER, D.M. & LARSSON, H. (2018). On practising in physical education: outline for a pedagogical model, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 197–208.

ANNERSTEDT, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303–318.

ANNERSTEDT, C. & LARSSON, S. (2010). «I have my own picture of what the demands are ...»: Grading in Swedish PEH – Problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16(2), 97–115.

BARKER, D.M., AGGERHOLM, K., STANDAL, O. & LARSSON, H. (2018). Developing the practising model in physical education: an expository outline focusing on movement capability, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 209–221.

KIRK, D. (2010). *Physical Education Futures*. London: Routledge.

LEIRHAUG, P.E., MACPHAIL, A. & ANNERSTEDT, C. (2016) 'The grade alone provides

no learning': investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers, *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(1), 21–36.

MELOGRANO, V.J. (2007). Grading and report cards for standard-based physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(6), 45–53.

MOEN, K.M., WESTLIE, K., BJØRKE, L. & BRATTLI, V.H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsovningsfaget i grunnskolen (5.–10. trinn). Høgskolen i Innlandet, Oppdragsrapport nr. 1-2018. Elverum: Høgskolen i Innlandet.

MORDAL-MOEN, K.M. & GREEN, K. (2014a). Neither shaking nor stirring: A case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education & Society*, 19(4), 415–434.

MORDAL-MOEN, K.M. & GREEN, K. (2014b). Physical education teacher education in Norway: The perceptions of student teachers. *Sport, Education & Society* 19(6), 806–823.

PENNEY, D. (2006). Curriculum construction and change. I: D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (red.), *The Handbook of Physical Education*, 565–579. London: Sage.

PENNEY, D. & CHANDLER, T. (2000). Physical Education: What Future(s)?, *Sport,*

Education and Society, 5(1), 71–87.

PENNEY, D., BROOKER, R., HAY, P. & GILLESPIE, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education, *Sport, Education and Society*, 14(4), 421–442

SIEDENTOP, D. (2002). Content Knowledge for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 368–377.

SÄLJÖ, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2015). Læreplan i kroppsoving. Hentet fra: <<https://www.udir.no/klo6/KRO1-04>>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2019). Læreplan i kroppsoving (KRO01-05). Hentet fra: <<https://www.udir.no/lk20/kro01-05>>

WALSETH, K., ENGBRETSSEN, B. & ELVEBAKK, L. (2018). Meaningful experiences in PE for all students: an activist research approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), s. 235–249.

WIGGINS, G. & MCTIGHE, J. (2005). *Understanding by Design (expanded 2nd ed)*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

ville kunne føre til at faget ble devaluert. Vårt poeng er imidlertid at det som skrives om undervis- og standpunkt-vurdering i læreplanen, ikke må bli en hvilepute og anses som en oppskrift på hva som skal vurderes, og hvordan. Den enkelte lærer og lærerkollegier må fremdeles bruke tid på tolkning av læreplanen for å kunne foreta en god, relevant og rettfærdig vurdering av elevene i kroppsoving.

NOTER

- 1 Vi bruker benevnelsen *ny læreplan* om LK2020 og *nåværende læreplan* om Ko6.
- 2 Kjersti Mordal Moen har deltatt i arbeidsgruppen som utarbeidet kjerneelementer i faget.



>>> **Erik Aasland** er ansatt som førstelektor ved Institutt for idrettsvitenskap og kroppsoving ved Universitetet i Agder. Han har doktorgrad i utdanningsvitenskap for lærerutdanning fra Oslo-Met. I avhandlingsarbeidet undersøkte han hvordan «kroppsoving» konstitueres i undervisningspraksis.



>>> **Kjersti Mordal Moen** er professor i kroppsoving ved Høgskolen i Innlandet. Hennes forskningsfelt er kroppsovningsfaget i skolen og kroppsovningslærerutdanning. Hun har ledet flere større forskningsprosjekter, og er sentral i Horizon-2020-prosjektet EDUHEALTH, et samarbeidsprosjekt mellom forskere fra Sverige, New Zealand og Norge.



>>> **Gunnar Mathisen** er dosent i kroppsoving og idrett ved UiT Norges arktiske universitet. Han underviser i kroppsovningsfaget, og forsker blant annet på fysisk aktivitet og motorisk utvikling og læring hos barn i grunnskolen.



Bevisets stilling

i matematikkundervisningen

»» Av Siv Svendsen

Det matematiske bevis blir gjerne omtalt som kjernen i matematikken. I ny læreplan kan det matematiske beviset først og fremst finnes igjen i kjerneelementet resonnering og argumentasjon. I grunnskolen blir utfordringen å presentere dette temaet på en slik måte at elevene får en alderstilpasset og anvendbar forståelse av matematiske bevis.

Skoleåret 2020/2021 iverksettes ny læreplan, og det er mange endringer knyttet til fagene og deres kompetansemål. En stor endring er innføringen av kjerneelementer. Utdanningsdirektoratet definerer kjerneelementer slik:

Med kjerneelementer mener vi både det viktigste innholdet, og det elevene må lære for å kunne mestre og bruke faget. Det kan altså være kunnskapsområder, metoder, begreper, tenkemåter og uttrykksformer. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Kjerneelementene i læreplan for matematikk definerer hva matematikk i grunnskolen skal være, og hva som inngår i det å ha matematikkkompetanse. Vi kan også si at disse kjerneelementene gjenspeiler hva matematikk er i det norske samfunn, og den matematikkkompetansen et samfunn trenger fra menneskene som bor der.

Kjerneelementene i matematikk bør også gjenspeile hva matematikere tenker på som matematikk. Reuben Hersch (1997) sier at:

Matematikk må forstås som menneskelig aktivitet, et sosialt fenomen, del av menneskets kultur, utviklet gjennom historien, og begripelig bare i en sosial kontekst. (s.xi, min oversettelse)

Dette synet er på mange måter identifiserbart i kjerneelementenes og kompetansemålenes utforming.

Majoriteten av (eller kanskje alle) matematikere tenker at bevis er det mest essensielle i matematikk, selv om de kan være uenige om hva man kan karakterisere som et matematisk bevis. Det som ikke er eksplisitt uttrykt i ny læreplan, er forestillingen om at matematiske bevis utgjør kjernen i matematikk. Ordet bevis er ikke nevnt i noen kompetansemål for trinn 1–10. Alan H. Schoenfeld (Skott, Skott, Jess & Hansen, 2018) sier at hvis problemløsning er hjertet i matematikk, så er matematiske bevis sjelen til matematikk. Med et slikt standpunkt kan man hevde at om man ikke underviser i matematiske bevis i klasserommet, så er det ikke matematikk som blir undervist i det hele tatt (Skott m.fl., 2018). Men læreplanen er ikke tydelig på bevisets stilling på trinn 1–10, og det kan derfor være relevant å se på hvilke deler av læreplanen som omhandler matematiske bevis, og hvilken rolle bevis bør ha i undervisningen.

Matematiske bevis – en form for argumentasjon

Et av kjerneelementene i læreplanen er *Resonnering og argumentasjon*:

Resonnering i matematikk handler om å kunne følge, vurdere og forstå matematiske tankerekker. Det inneber at elevene skal forstå at matematiske regler og resultat ikke er tilfeldige, men har klare grunnvingar. Elevene skal utforme egne resonnement både for å forstå og for å løse problem. Argumentasjon i matematikk handler om at elevene grunnvir framgangsmåtar, resonnement og løysingar og beviser at dei er gyldige. (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 15)

Siden dette kjerneelementet involverer *beviser*, kan vi anta at matematiske bevis blir sett på som en type argumentasjon i ny læreplan. Dette er i tråd med det mange i forskningsfeltet også sier. Nadia Douek (1999) sier at «et matematisk bevis kan betraktes som et spesielt tilfelle av argumentasjon» (s. 129, min oversettelse). Stylianides (2007) sier at bevis er matematiske argumenter med visse egenskaper.

Resonnering og argumentasjon har vært tillagt vekt i utvikling av standarder og læreplaner i andre land også. For eksempel er to av åtte standarder i USA sin Common Core State Standards Initiative (2010) å kunne «argumentere abstrakt og kvantitativt» og «konstruere holdbare argumenter og vurdere andres argumentasjon». Det står at elevene skal «forstå og bruke uttalte antakelser, definisjoner og tidligere etablerte resultater i konstruksjon av egne argumenter» (avsnitt 4, min oversettelse). Dette ligner mye på beskrivelser av hva deduktiv argumentasjon er. Og deduktiv argumentasjon er den argumentasjonsformen som danner grunnlaget for matematiske bevis. I finsk læreplan for matematikk på trinn 7–9 står det under *Matematisk tänkande och matematiska metoder* at «Eleverna funderar på och bestämmer antalet alternativ. De stärker sin förmåga att motivera och dra slutsatser. De övar att tolka och producera matematisk text. Eleverna får insikt i bevisföringens grunder och övar att avgöra sanningsvärdet för påståendesatser» (Utbildningsstyrelsen, 2019, I1).

At resonnering og argumentasjon har en fremtredende plass i ulike standarder og læreplaner, har flere begrunnelser. Én begrunnelse er at utvikling, forståelse av og det å være kritisk til matematiske resonnementer og argumenter er sentrale elementer i matematisk aktivitet og handling (Skott m.fl., 2018). En annen begrunnelse er at man gjennom resonnering og argumentasjon kan utvikle matematisk forståelse innenfor ulike områder av faget, som for eksempel tall, algebra, måling, statistikk og geometri (Skott m.fl., 2018).

I ny læreplan er altså resonnering og argumentasjon et kjerneelement, men i kompetansemålene for trinn 1–10

blir det å *argumentere* for nesten bare satt i sammenheng med geometri. Betyr dette at hvis matematiske bevis er en form for argumentasjon, så vil matematiske bevis i størst grad være knyttet til geometri i skolematematikken? Det vil i så fall være en videreføring av en tradisjon som man bør ønske seg bort fra, da bevis er kjernen i alle matematiske kunnskapsområder. For å utvide perspektivet bør kjerneelementet *Resonnering og argumentasjon* derfor tilegnes også andre prosessbeskrivelser i kompetansemålene som å forklare, beskrive og begrunne.

Produkt og prosess

Vi kan betrakte kjerneelementet *Resonnering og argumentasjon* både som en prosess og et produkt i klasserommet. Som et produkt skal elevene lære de spesifikke egenskapene som matematisk resonnering og argumentasjon har. For eksempel bør undervisningen gjøre elever i stand til å skille mellom ulike typer matematiske argumenter og hva slags type argumentasjon som blir ansett som matematiske bevis. Det å forstå egenskapene til ulike typer resonnering og argumentasjon betyr at elevene får kompetanse i å følge både lærers og medelevers argumentasjon, og de lærer å utvikle egne argumenter (Skott m.fl., 2018). Resonnering og argumentasjon kan også sees på som en prosess for å lære og forstå det matematiske innholdet i faget. Det betyr at resonnering og argumentasjon i klasserommet må være prosesser som skal forklare og skape forståelse, og ikke være noe som bare skal overbevise noen om at et matematiske argument er riktig eller feil. Undervisningen bør altså forklare elevene *hvorfor* dette argumentet er riktig eller feil. I så tilfelle bør matematisk forklaring vektlegges i klasserommet, og argumentene som brukes som bevis, bør være forklarende. Da er det mer sannsynlig at elevene oppnår høyere forståelse i faget (Skott m.fl., 2018.). Hanna (2018) ser på dette og hva som skal til for at matematikklærere definerer et bevis som forklarende. Bevis er forklarende når de «formidler nyttig innsikt til en gruppe elever på en hensiktsmessig og pedagogisk riktig måte» (s. 3, min oversettelse).

Matematisk bevis i skolematematikken

Stylianides (2007) har definert matematiske bevis på en måte som gjør dem oppnåelige for elever i grunnskolen. Han definerer matematiske bevis som matematiske argumenter som har tre ulike kriterier:

1. De bruker utsagn som er akseptert i klasserommet (sett med aksepterte utsagn) som sanne og tilgjengelige uten ytterligere begrunnelse;

2. de benytter seg av former for resonnering og argumentasjon som er gyldige og kjente for elevene; og
3. de kommuniseres med uttrykksformer (representasjonsformer) som er passende og kjente for elevene. (Stylianides, 2007, s. 291)

Disse kriteriene kan tilby en felles forståelse for hva matematiske bevis kan være i skolematematikken. Kriteriene kommuniserer også at matematiske bevis i skolen bør ha som mål å skulle forklare og skape matematisk forståelse. Disse kriteriene kan brukes gjennom hele skoleløpet, og forhindre at elever kun bruker empirisk argumentasjon til å etablere matematiske antakelser og påstander (Solem, Alseth, Eriksen & Smestad, 2017). En begrunnelse for at Stylianides (2007) definerer kriterier for bevis i skolematematikken, er at matematisk argumentasjon ikke bør være mindre valid bare fordi elevene er unge. Det bør heller være det motsatte, at elevene gjennom hele skoleløpet opplever og erfarer at det er en forbindelse mellom hvilke argumenter vi aksepterer som matematiske bevis. De bør erfare at det vi underviser i skolen, virkelig er matematikkens hjerte og sjel, for å bruke ordene til Alan H. Schoenfeld (Skott m.fl., 2018).

Elevenes bevisforståelse

Elevene kan utvikle ulik bevisforståelse basert på bevisets stilling i undervisningen. Hvis undervisningen er basert på å presentere matematiske bevis kun for å overbevise om at «slik er det», kan elevene utvikle det Harel & Sowder (1998) kaller autoritær bevisforståelse. Hvis en elev har en autoritær bevisforståelse, vil eleven akseptere et matematisk argument som bevis hvis det blir uttalt fra lærer eller står i læreboka. Typiske utsagn en elev kan bruke da er: «Det står i matteboka» eller «Læreren sa at oddetall pluss oddetall gir et partall». Hvis undervisningen lar elevene bruke argumentasjon gjennom naiv empirisme gjennom å bruke observasjoner og generalisere på bakgrunn av dem, kan eleven utvikle empirisk bevisforståelse. Ved en empirisk bevisforståelse baserer elevene argumentene sine på induktiv resonnering med bakgrunn i empiriske undersøkelser (Harel & Sowder, 1998). Et eksempel på dette er at når elever skal avgjøre påstanden oddetall + oddetall = partall, så kan svaret være: « $3 + 5 = 8$ og $5 + 7 = 12$ og $7 + 9 = 16$. Ja, det stemmer.»

Et mål i klasserommet bør være å utvikle analytisk bevisforståelse hos elevene. Denne forståelsen viser seg gjennom argumentasjon som tar utgangspunkt i for eksempel generiske eksempler, moteksempler og systematisk undersøkelse av alle tilfeller (Harel & Sowder, 1998;

Stylianides, 2007). Et eksempel på argumentasjon gjennom et generisk eksempel kan være: «Hvis du har to oddetall, for eksempel 3 og 7, så kan vi skrive dem som $2 + 1$ og $6 + 1$, altså som et partall pluss en. Da har vi $2 + 1 + 6 + 1 = 2 + 6 + 2$, altså tre partall. Når vi legger sammen partall blir summen alltid et partall, så derfor vil summen av $3 + 7$ gi et partall, 10». Eleven bruker et enkelt talleksempel og snakker om dette på en generell måte.

Bevisbasert undervisning

Det er stor forskjell på undervisning der elevene skal finne, generalisere og forklare sammenhenger og mønstre i løsningene sine, og det å reproducere allerede utviklede bevis. For at et matematisk bevis skal oppleves relevant for elevene, bør løsningene deres være et resultat av utforskende aktivitet (Skott m.fl., 2018).

Reid og Vallejo-Vargas (2017) snakker om at man må bruke en verktøykasse (toolbox) i undervisningen. Denne verktøykassen kan relateres til Stylianides (2007), første kriterium for matematiske bevis. Verktøykassen er nyttig fordi læreren må etablere at det er visse teoremer, definisjoner og antakelser som er tatt for gitt i klasserommet. Denne verktøykassen er avhengig av lærerens elevkunnskap og den matematiske kunnskapen elevene har. Det er flere måter å innføre denne verktøykassen på i klasserommet. Spesielt på lavere trinn kan det være fruktbart å synliggjøre innholdet i verktøykassen gjennom den matematiske argumentasjonen som gjøres. Et eksempel som Reid & Knipping (2010) bruker, er at hvis du ønsker at elevene skal finne vinkelsummen i et polygon, så må elevene vite at vinkler kan måles og adderes. Disse antakelsene må plasseres i verktøykassen. Samtidig kan det være elever i klasserommet som dette ikke er åpenbart for, men der dette åpenbares gjennom den argumentasjonen man bruker for å finne vinkelsummen i polygoner (Reid & Knipping, 2010).

I bevisbasert undervisning vektlegges bruk av matematiske forklaringer som er basert på deduktiv resonnering og argumentasjon. Det er imidlertid viktig å påpeke at det ikke er feil at elevene bruker både induktiv og deduktiv resonnering når de arbeider med matematikk. Faktisk er det slik at de fleste matematikere skifter mellom induktiv og deduktiv resonnering når de utforsker nye matematiske problemer. Forskere har forsøkt å beskrive denne skiftende resonneringen ved å undersøke matematikere når de står overfor et nytt problem og gjør tenkningen sin synlig ved å tenke høyt og skrive, samtidig som de løser problemet (Arzarello, Micheletti, Olivero, & Robutti, 1998; Mariotti, 2006). Man antar at denne skiftende resonneringen er en

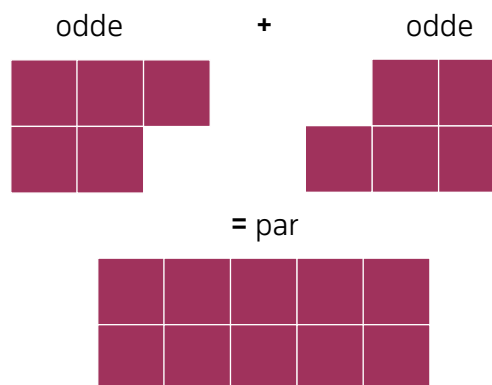
del av arbeidet med å utvikle matematisk forståelse. Derfor hører ulike typer resonnering og argumentasjon til i klasserommet.

I bevisbasert undervisning kan elevene ha lov til å ha så mange antakelser som de ønsker. Disse antakelsene bør synliggjøres for alle i klasserommet. Dette er en del av den didaktiske kontrakten som etableres i klasserommet. Hvis disse antakelsene skal kvalifisere seg til matematiske sannheter, må de ha sterk støtte fra deduktive argumenter som er evaluert av læreren (Reid & Vallejo-Vargas, 2017). Dette elementet kan relateres til Stylianides (2007) andre kriterium. Det andre kriteriet er viktig fordi vi trenger en spesifikk type argumentasjon for å validere matematikken og kalle noe et matematisk bevis. Å bestrebe og anerkjenne deduktiv resonnering og argumentasjon i klasserommet vil være å nærme seg matematikkens kjerne også på trinn 1–10.

I den didaktiske kontrakten som etableres i klasserommet, bør det ligge forventning om at vi stiller spørsmål ved hvert argument vi fremlegger. Det betyr at det forventes fra elevene at for hver konklusjon de tar, og hvert svar de får, så skal de spørre *hvorfor*. I denne kontrakten ligger det også forventning om at hvis elevene fremlegger ukorrekte svar, vil disse bli utforsket og diskutert (Reid & Vallejo-Vargas, 2017).

Ulike representasjonsformer

Selv om matematiske bevis i stor grad har blitt knyttet til kjerneelementet *resonnering og argumentasjon* i denne teksten, vil det være umulig å beskrive bevis som skal forklare og skape forståelse uten sammenheng med andre kjerneelementer. For at et bevis skal være forklarende, må det bestå av representasjonsformer som er kjent for elevene (Stylianides, 2007). Et eksempel på hvordan vi kan uttrykke $\text{oddetall} + \text{oddetall} = \text{partall}$, er en visuell representasjon som figur 1.



Figur 1

LITTERATUR

ARZARELLO, F., MICHELETTI, C., OLIVERO, F. & ROBUTTI, O. (1998). *A model for analysing the transition to formal proofs in geometry*. Innlegg holdt ved the Proceedings of the 22nd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Stellenbosch, South Africa.

COMMON CORE STATE STANDARDS INITIATIVE (2010). *Mathematics standards*. Hentet fra: <<http://www.corestandards.org/Math/Practice/>>

HANNA, G. (2018). Reflections on proof as explanation. I: A.J. Stylianides & G. Harel (red.), *Advances in Mathematics education research on proof and proving*. ICME 13 Hamburg: Springer.

HAREL, G. & SOWDER, L. (1998). Students' proof schemes: Results from exploratory studies. *American Mathematical Society*, 7, 234–283.

HERSH, R. (1997). *What is mathematics, really?* London: Jonathan Cape.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2018). *Kjerneelementer i fag*. Oslo. Hentet fra: <<https://www.regjeringen.no/contentassets/3d65927>

8ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>

MARIOTTI, M.A. (2006). Proof and proving in mathematics education. I: A. Giutierrez & P. Boero (red.), *Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education: Past, Present and Future*, 173–204. Rotterdam: Sense.

NADIA, D. (1999). *Some remarks about argumentation and mathematical proof and their educational implications*. Innlegg holdt ved the European Research in Mathematics Education Osnabrueck.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS (2014). Principles to actions. Ensuring mathematical success to all. Hentet fra: <https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/PtAExecutive-Summary.pdf>

REID, D. & KNIPPING, C. (2010). *Proof in mathematics education: research, learning and teaching*. Rotterdam: Sense.

REID, D. & VALLEJO-VARGAS, E. (2017). *Proof-based teaching as a basis for understanding*

why. Innlegg holdt ved the CERME 10, Dublin, Ireland. Hentet fra: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01865651>>

SKOTT, J., SKOTT, C. K., JESS, K. & HANSEN, H.C. (2018). *Matematik for lærerstuderende: Delta 2.0 Fagdidaktik, 1.–10. klasse* (2. udg. ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

SOLE, I.H., ALSETH, B., ERIKSEN, E. & SMESTAD, B. (2017). *Tall og tanke: matematikkundervisning på 5. til 7. trinn*: 2 (Vol. 2 :). Oslo: Gyldendal akademisk.

STYLIANIDES, A.J. (2007). Proof and Proving in School Mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 38(3), 289–321.

UTBILDNINGSSSTYRELSEN (2019). Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Kurs 7–9. Hentet fra: <<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/sv/perusopetus/419550/sisallot/466344?valittu=428782>>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2019). Kjerneelementer – fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo. Hentet fra: <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/>>

Denne representasjonen kan være mer forklarende enn en algebraisk formell representasjon selv om de begge er basert på deduktiv argumentasjon. Det er viktig å gjøre elevene trygge i å bruke ulike representasjonsformer for å gjøre resonneringen synlig. Dette er også formalisert gjennom et annet kjerneelement: *Representasjon og kommunikasjon*. Representasjonsformer og kompetanse i å bruke disse i matematikk bør få mer oppmerksomhet. Bruk av deduktiv argumentasjon, og for eksempel visuelle former for bevisgjøring, er avgjørende for at matematiske bevis skal være forklarende og skape relasjonell forståelse i matematikk.

En styrking av bevisets stilling i matematikkundervisningen på trinn 1–10 kan være med på å øke elevenes matematikkompetanse og dermed den matematikkompetanse samfunnet trenger av fremtidens borgere. Den nye læreplanen med sine kjernelementer kan bidra til dette hvis læreren får en forståelse av at matematiske bevis er nært knyttet til kjerneelementet *Resonnering og argumentasjon*, og til prosessbeskrivelser som: argumentere for, forklare, begrunne og beskrive. Når læreren på trinn 1–10 også har undervisningskompetanse som utvikler elevenes analytiske bevisforståelse, vil undervisningen kunne romme matematikkens hjerte og sjel.



» Siv Svendsen er universitetslektor i matematikdidaktikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun underviser på grunnskolelærer- og barnehagelærerutdanningen. Hennes interessefelt er matematikklærerkompetanse.



Livsmestring, mangfold, relevans

Engelskfaget etter fagfornyelsen

Fagfornyelsen vektlegger nye sider ved engelskfaget, der elevenes interesser og mulighet til selv å utforske språket er blitt viktigere. En utfordring for skolen blir å komme fram til en felles fortolkning og forberede kollegiet til læreplanens nye krav.

>>> Av Lisbeth M. Brevik,
Mona E. Flognfeldt
og Ingrid Rodrick Beiler



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Noe av det første som møter oss når vi trykker på «Hva er nytt i engelsk og engelsk for elever med tegnspråk?» på Utdanningsdirektoratets sider om Fagfornyelsen, er at språklæring og lesing er prioritert (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette er vi glade for, men det er ikke nytt i seg selv. Det som derimot er nytt, er hvordan Fagfornyelsen knytter språklæring og lesing til nye sider ved engelskfaget og vektlegger en elevaktiv og utforskende tilnærming til språk. Samtidig har elevenes interesser fått større oppmerksomhet og knyttes blant annet til livsmestring, mangfold og relevans. Dermed får det nye engelskfaget et helt nytt handlingsrom, som vi ønsker å diskutere i denne artikkelen.

Det nye handlingsrommet i engelskfaget gjenspeiles også i noen strukturelle endringer. Disse endringene vil prege lærerens undervisning, elevenes læring og utvikling i faget og måter språket kan brukes på i klasserommet. Timefordelingen i engelsk på yrkesfag endres, slik at elevene får fem timer i uken på vg1, tilsvarende det elevene får på studieforberedende. Samtidig innføres det én standpunkt-karakter fra og med 10. trinn (i stedet for en muntlig og en skriftlig karakter), som uttrykk for elevenes samlede engelskkompetanse. Forhåpentligvis gjør det at elevene blir

tryggere språkbrukere, fordi en samlet karakter gjenspeiler at ulike elever mestrer ulike ferdigheter på ulike måter.

Fra språklæring til språkbevissthet

Generelt handler engelskfaget om at elevene skal forstå og gjøre seg forstått på engelsk. Samtidig skal de lære å lære. Den tydelige prioriteringen av språklæring bidrar til at engelskfaget beveger seg fra instrumentell språklæring til språkbevissthet. I stedet for å lære språklige regler for korrekthetens skyld kan språklæringen rettes mot elevenes bevissthet rundt hvordan og hvorfor de bruker engelsk både i og utenfor skolen, og om de kombinerer engelsk med norsk eller andre språk avhengig av situasjonen og hvem de kommuniserer med (Beiler, 2019; Brevik & Rindal, 2020).

Dette krever bevissthet rundt elevenes egen bruk av språk (for eksempel uformelt språk på fritiden) og andres bruk av språk (for eksempel formelt akademisk språk i sakprosatekster, eller kreativ bruk av språk i litterære tekster). På denne måten blir språklæringen satt i direkte sammenheng med kommunikasjon og ulike typer tekster. De blir satt bedre i stand til å utvikle seg til trygge engelskbrukere.

Fortsatt innholdsfag – fortsatt lesing

Midt oppi disse endringene er det gledelig å se at engelskfaget er beholdt som innholdsfag. Det så en stund ut til at faget kunne bli redusert til et rent redskapsfag, hvor det å kunne bruke engelsk i ulike sammenhenger ville være hovedmålet. Slik ble det heldigvis ikke. At det engelske *språket* vil være et redskap for å nå mål knyttet til innhold i og på tvers av fag, er ikke overraskende, siden engelsk er et språkfag. Når Fagfornyelsen bruker formuleringer som at engelskfaget skal bidra med å legge et *grunnlag*, tyder det på en bredere og mindre instrumentell forståelse av engelskfaget. Da kan vi ikke se på engelsk bare som språkfag, men også (fortsatt) som innholdsfag, preget av mål om flerspråklig og interkulturell kompetanse, formidlet og diskutert gjennom en rekke tekster og medier (Brevik & Rindal, 2020).

Fagfornyelsen legger til grunn et bredt tekstbegrep på tvers av medier og kontekster – et spennende grep med tanke på at lesing nå skal prioriteres. Dette trekker engelskfaget i retning av norskfaget, noe som igjen styrker tverrfaglige – og

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

tverrspråklige – sider ved det nye engelskfaget. Her vektlegges det at elevene skal møte mange ulike typer tekster i løpet av skolegangen sin, både fagtekster og skjønnlitteratur, trykte og digitale, og ikke minst selvvalgte tekster og tekster de kan relatere til egne interesser. Vi vet at mange elever i stor grad møter engelsk i hverdagen sin *utenfor* skolen. Når målene allerede etter 4. trinn presiserer at elevene skal kunne lese og forstå språket i selvvalgte tekster (Kunnskapsdepartementet, 2019), åpnes det for at flere av disse tekstene kan være digitale. Ved å ta utgangspunkt i slike tekster, som er engasjerende og relevante for elevene, kan lærerne la dem få utforske tekster de er interessert i, gi dem mulighet til å *oppdage* språklige trekk, *sammenlikne* med andre tekster og dermed gradvis *utvikle sin språkbevissthet* i vid forstand (Thorne & Reinhardt, 2008).

Koblingen mellom kjerneelementene

Kjerneelementene signaliserer hva som er det viktigste og mest sentrale elevene skal lære i hvert fag. Engelsk og engelsk for elever med tegnspråk har tre kjerneelementer: *kommunikasjon, språklæring og møte med engelskspråklige tekster*. Fordypning i engelsk har fire – de to første over, mens det siste er byttet ut med to andre: *språk og teknologi* og *interkulturell kompetanse*. Interkulturell kompetanse er et sentralt begrep innenfor språkdidaktikk og brukes for første gang i det nye engelskfaget (Hoff, 2014; Lund, 2008). Som kjerneelement har språklæring en spesielt viktig rolle som forutsetning for at elevene skal kunne kommunisere på engelsk og ha utbytte av møter med ulike typer engelskspråklige tekster. I fordypning i engelsk handler disse tekstmøtene i enda større grad om digitale tekster i skjæringspunktet mellom språk og teknologi, og de er eksplisitt knyttet til elevenes utvikling av interkulturell kompetanse.

Vi kan ikke ta for gitt at elevene oppfatter disse sammenhengene, selv om læreren legger vekt på å skape dem. Kjerneelementene bidrar dermed til å synliggjøre den viktige koblingen mellom språklæring og lesing i engelsk. Vi mener at selve kjernen er *koblingen* mellom de ulike elementene, ikke bare kjerneelementene i seg selv. Det er her det nye engelskfaget virkelig kan skapes.

Både to og tre tverrfaglige temaer i engelsk

Hvis kjerneelementene signaliserer hva som er kjernen *innad* i engelskfaget, signaliserer de tverrfaglige temaene hvordan det skal skapes sammenhenger *mellom* fag.

Overordnet del presiserer at «målene for hva elevene skal lære innenfor temaene, uttrykkes i kompetansemål for fag der det er relevant» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13). Det er altså ikke nok å arrangere tverrfaglige temaer eller prosjekter i ny og ne.

De tverrfaglige temaene er trukket fram på bakgrunn av samfunnsutfordringer som er høyst aktuelle, og som krever handling nå og i tiden som kommer. Engelskfaget endte til slutt opp med alle de tre temaene. I engelsk og engelsk for elever med tegnspråk har vi fått to: *folkehelse og livsmestring* og *demokrati og medborgerskap*. Fordypning i engelsk har fått disse to pluss *bærekraftig utvikling*.

Som helt sentrale innholdsområder er det naturlig at de tverrfaglige temaene skal ha en fremtredende rolle som integrert i engelskfaget. Det var ingen overraskelse at *demokrati og medborgerskap* kom med; dette har alltid vært et sentralt tema i engelskfaget. *Bærekraftig utvikling* er heller ikke nytt slik det er definert i engelskfaget. I fordypning i engelsk handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om å legge til rette for at elevene kan innhente og kritisk vurdere informasjon fra ulike engelskspråklige kilder. Det tverrfaglige temaet som kanskje oppleves som mest nytt for engelskfaget, er nok *folkehelse og livsmestring*.

Livsmestring

I overordnet del beskrives (folkehelse og) livsmestring som å forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv, som det å kunne håndtere motgang og medgang og personlige og praktiske utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Dette tverrfaglige temaet åpner for at elevene får møte relevante tekster – både skjønnlitterære og faglige – fra ulike steder, kulturer, sjangre og medier. Ved å lese slike tekster kan elevene ta del i andres erfaringer og få nye perspektiver på seg selv og andre, samtidig som de legger et grunnlag for å forstå og selv uttrykke seg på engelsk.

Det at man legger vekt på elevenes evne til å uttrykke «følelser, tanker, erfaringer og meninger», kan også sees som en anerkjennelse av den økende betydningen engelsk språk har i mange elevers hverdag. Vi kan tenke på bruken av engelsk i sosiale medier, men like fullt på deltakelse på internasjonale demokratiske arenaer. Eksempelvis har Greta Thunberg fanget internasjonale mediers oppmerksomhet og oppmuntret både unge og eldre til handling verden rundt ved å gi et – ofte engelskspråklig – uttrykk for mange ungdommers bekymringer rundt klimaendringer.

Hun er et godt eksempel på en «trygg engelskbruker», som er målet for opplæringen i det nye engelskfaget. I den grad elevers hverdag påvirkes av faktorer som krysser landegrenser, vil også deres mulighet til å samhandle internasjonalt ha betydning for oppfatninger av egen evne til å påvirke fremtid og livsvilkår. I mange tilfeller innebærer slik samhandling at kommunikasjon foregår på engelsk.

Mangfold

Den tydeligste endringen når det gjelder mangfold i det nye engelskfaget, er at språklig mangfold nå innlemmes som ressurs, til forskjell fra tidligere, hvor det i større grad ble sett på som et problem. Se både Brøyns intervju med Joke Dewilde (Brøyn, 2019) og Beilers artikkel i *Bedre Skole* (Beiler, 2019). I det nye engelskfaget understrekes betydningen av minst to dimensjoner av mangfold: kultur og språk, som begge er tett knyttet til identitet. Dette fremheves i verdigrunnlaget, i kjerneelementet *møte med engelskspråklige tekster* og i arbeidet med interkulturell kompetanse.

Den enkelte elevens oppfatninger betegnes som «kulturavhengige», og arbeidet med å hjelpe elever til å forstå slike sammenhenger mellom egne holdninger og samfunnet de har vokst opp i, skaper et viktig grunnlag for å forstå egne og andres verdier, holdninger og oppfatninger. Interkulturell kompetanse bidrar til elevenes forutsetninger for å forstå mennesker i andre deler av verden. Søkelyset er dermed flyttet fra den tidligere vektleggingen av «engelskspråklige land», men er også aktuell for elevene som medborgere i eget samfunn. Som i den tidligere læreplanen får urfolk som gruppe særskilt oppmerksomhet.

Den andre dimensjonen som fremheves, er *språklig* mangfold i klasserommet. Fagfornyelsen legger opp til at alle elever skal få oppleve tilhørighet og respekt, og at forskjellene mellom dem blir verdsatt. Identitetsutvikling og danning står med andre ord sentralt i det nye engelskfaget. Når vi ser dette og behovet for dybdelæring i sammenheng, taler det for at alle elever får ta utgangspunkt i den språkkompetansen de har (Flognfeldt, 2018). For virkelig å legge til rette for dybdelæring i engelsk er det viktig at lærere oppmuntrer alle elevene til å ta hele sitt språklige repertoar i bruk, noe som åpner for å la elevene få bringe inn flere språk enn engelsk og norsk i klasserommet (Beiler, 2019; Brevik & Rindal, 2020; Krulatz, Dahl & Flognfeldt, 2018).

Hvis elevene bruker andre språk enn norsk hjemme, betyr ikke dette at lærerne må kunne disse. Det som er

viktig, er at alles språkkompetanse anerkjennes. Dette gjelder ikke bare elever med språklig minoritetsbakgrunn; alle elever skal få oppleve flerspråklighet som ressurs, enten det er fremmedspråk de lærer på skolen, eller språk de har lært uformelt via kommunikasjon med venner og familie. Presiseringer i kompetansemål i det nye engelskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019) om å oppdage likheter mellom språk, kan da forstås ikke som et mål i seg selv, men som en språklæringsstrategi (Beiler, 2019).

Relevans

Tidligere har relevans ofte vært knyttet til yrkesretting. Det nye engelskfaget legger vekt på at elevene skal oppleve at det å lære engelsk ikke bare er relevant for yrkes- og samfunnsliv, men også for den ungdomskulturen de identifiserer seg med. Relevans dreier seg om at alle elever skal få oppleve at deres erfaringer, behov og interesser knyttes til bruk av engelsk både i og utenfor klasserommet, i koblingen mellom den virtuelle og den virkelige verden. Dette betyr ikke at det virkelige eller det virtuelle kun tilhører livet på eller utenfor skolen. Det handler om *både* den virkelige og den virtuelle verden elevene møter på skolen, på samme måte som elevene beveger seg i den virkelige og den virtuelle verden utenfor skolen. Det nye er at møtet mellom disse to verdenene nå trekkes inn i klasserommet på en annen måte enn tidligere, og i større grad knyttes til elevenes interesser.

Et av signalene er at ordet *spill* har kommet inn i kompetansemålene i fordypning i engelsk og på vg1 i engelsk og engelsk for elever med tegnspråk. Dette oppfattes av noen som at elevene skal spille i engelsktimene, mens andre argumenterer for at elevenes spilling utenfor skolen skal kobles til det som skjer i klasserommet (se Ahmadian, Brevik & Sundqvist i *Bedre Skole*, 2019). For eksempel kan engelsklærere legge opp til at elevene snakker om hva de spiller på fritiden – eller har spilt tidligere – hvordan og hvorfor de spiller, og hvordan dette bidrar til at de utvikler engelskkompetansen sin på en måte som er relevant for dem. Det kan også handle om å la elevene spille engelskspråklige spill som en del av hjemmearbeidet i faget, og så snakke om det på skolen. Dette er engelskspråklig kommunikasjon *om* spill, uten at spillingen blir en del av timen. En annen måte å koble elevenes interesser utenfor skolen med engelskundervisning er å bruke det de vet om språk og narrative strukturer fra onlinespill, TV-serier og «tutorials» på YouTube (se Brevik & Garvoll i *Bedre Skole*, 2019).

Ved at elevene får trekke på sine erfaringer med digitale medier både i den virtuelle og den virkelige verden, kan de se hvordan deres kompetanse utenfor skolen er relevant også i skolesammenheng.

Fagspesifikke ferdigheter

Det at de grunnleggende ferdighetene i engelskfaget er redusert fra fem til fire (regning er ute), bidrar til å forsterke fokuset på elevenes *språkferdigheter*. Samtidig er det nytt at de grunnleggende ferdighetene i engelskfaget klart beskriver utviklingsprosessen knyttet til hver ferdighet, der startpunktet og det livslange målet er forklart. Dette har tidligere vært beskrevet på tvers av fag i rammeverket for grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017b). At utviklingen av språkferdigheter nå gjøres fagspesifikk, er spesielt nyttig for lærere som har ansvar for begynneropplæringen, og som skal bidra til at elevene kan få en god start på læringsprosessen i engelsk.

En annen fagspesifikk endring gjelder undervisvurdering i engelsk (og andre fag), der det understrekes at elevene skal ha rom til å prøve og feile – og prøve igjen – både alene og sammen med andre. For alle som jobber med opplæring i engelsk, er det ingen overraskelse at språk utvikles best i samspill med andre, og at det å ha rom for å feile og prøve igjen bidrar til lærelyst og mestring. Det er likevel nytt at dette presiseres som en del av undervisvurderingen i faget. Dette gjør det helt nødvendig å skape et tolkningsfellesskap blant lærerne – ikke bare innad på skolene, men også innad i engelskfaget.

Læreres tolkningsfellesskap

Det er utvilsomt mange sider ved det nye engelskfaget som kan diskuteres – og skolene er allerede godt i gang med å pakke ut, diskutere og integrere de nye sentrale begrepene i Fagfornyelsen. Ofte er dette i dialog med lærerutdannere som deltar med å dele innsikter fra nyere forskning og teori i tilknytning til ulike språksyn, språk- og litteraturredidaktikk, idéer til gode utforskende samtaler, elevaktive, kreative arbeidsmåter og flerspråklig pedagogikk.

Når det å skape og oppleve sammenhenger er holdt fram som et ideal for opplæringen – mellom overordnet del og læreplanen i engelsk, mellom tverrfaglige temaer og kjerneelementer i faget og mellom språkferdigheter

– blir det desto viktigere for lærere å kunne samarbeide. Det å ha en arena for å diskutere og bistå hverandre i å ta hele læreplanverket i bruk blir helt sentralt, ikke bare å finne gode aktiviteter ut fra kompetansemålene i engelsk på ulike trinn. Dette er utvilsomt et godt tidspunkt for å reflektere over egen praksis sammen med kolleger: Hva har du spesielt god erfaring med i engelskundervisningen din, og hva opplever du som vanskelig å få til? Hva bør du beholde av gode praksiser fordi det allerede er i tråd med det nye engelskfaget, og hva bør utvikles?

Vi utfordrer engelsklærere til å diskutere de tre hovedtemaene vi har trukket fram her – livsmestring, mangfold og relevans. Vi trekker fram disse tre elementene fordi de er tillagt ny betydning i det nye engelskfaget, samtidig som de er tett knyttet til de prioriterte områdene språklæring og lesing. Aktuelle spørsmål som utgangspunkt for diskusjoner i kollegiet kan være:

- Hvilke endringer vil dere prioritere i arbeidet med språklæring og lesing?
- Hvordan vil dere se etter og jobbe med livsmestring, mangfold og relevans i engelsk?
- Hvordan vil dere fremme språkbevissthet og identitetsutvikling i engelsk, knyttet til det virkelige og virtuelle samfunnet?
- Hvordan få elevene til å ta eierskap til det å lære å lære i engelsk?

Hult (2018) minner oss på at et hvilket som helst læreplanverk må tolkes lokalt av lærere, basert på egne erfaringer, kunnskap og kjennskap til egne elever. Dette gir engelsklærere et stort ansvar for å holde seg oppdatert på teori, forskning og innovative didaktiske metoder som grunnlag for egen praksis. Samtidig gir dette et handlingsrom for å tilpasse engelskundervisningen ut fra elevenes styrker og behov. Fram mot innføringen av den nye læreplanen og i tiden etterpå blir det derfor viktig at engelsklærere bygger et tolkningsfellesskap og utvider det didaktiske repertoaret sitt. Det kan også skape grunnlag for tverrfaglig samarbeid på tvers av engelsk og andre språkfag, inkludert norsk, både bokmål og nynorsk, norsk tegnspråk, kvensk, samisk, fremmedspråk og morsmålsopplæring.

LITTERATUR

AHMADIAN, S., BREVIK, L.M. & SUNDQVIST, P. (2019). Jentene bruker engelsk til å snakke om fag – guttene bruker engelsk til alt mulig. *Bedre Skole*, 3, s. 82–87.

BEILER, I.R. (2019). Flerspråklige strategier i engelsk skriveundervisning. *Bedre Skole*, 4, s. 28–31.

BREVIK, L.M. & GARVOLL, K.K. (2019). Engelsk og online-spill. *Bedre Skole*, 2, s. 67–71.

BREVIK, L.M. & RINDAL, U. (2020). *Teaching English in Norwegian Classrooms. From research to practice*. Oslo: Universitetsforlaget.

BRØYN, T. (2019). Læreren må våge å legge fra seg ekspertrollen, det er elevene som er eksperter på sine egne språk. Et intervju med Joke Dewilde, *Bedre Skole*, 4.

HULT, F.M. (2018). Engaging pre-service English teachers with language policy. *ELT Journal*, 72(3), s. 249–259. <https://doi.org/10.1093/elt/ccx072>

FLOGNFELDT, M.E. (2018) Teaching and Learning English in Multilingual Early Primary Classrooms. I: K. Palm & E. Michaelson (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 229–248). Oslo: Universitetsforlaget.

HOFF, H.E. (2014). A critical discussion of Byram's model of intercultural communicative competence in the light of *bildung* theories. *Intercultural Education*, 25(6), s. 508–517.

KRULATZ, A., DAHL, A. & FLOGNFELDT, M.E. (2018). *Enacting Multilingualism: From research to teaching practice in the English Classroom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2017b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Reviderte matriser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2019). *Læreplan i engelsk*. Fastsett som forskrift av Kunnskapsdepartementet 15.11.2019. Gjelder fra 01.08.2020. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

LUND, R.E. (2008). Intercultural competence – an aim for the teaching of English in Norway? *Acta Didactica Norge*, 2(1).

THORNE, S.L. & REINHARDT, J. (2008). «Bridging activities», new media literacies, and advanced foreign language proficiency. *CALICO Journal* 25(3), s. 558–572.



»»» **Lisbeth M. Brevik** er førsteamanuensis i engelsk fagdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Hun forsker på betydningen av elevers bruk av engelsk i og utenfor klasserommet, blant annet gjennom videoopptak av klasseromsundervisning og online gaming. Hun har lang erfaring som lærerutdanner og engelsklærer på ungdomstrinnet og i videregående skole.



»»» **Mona E. Flognfeldt** er førstelektor i engelsk språk og språkdidaktikk ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier ved OsloMet – storbyuniversitetet. Hun har lang erfaring som lærerutdanner og arbeider for tiden mest med videreutdanning for engelsklærere. Hun har skrevet lærebøker for barnetrinnet i grunnskolen og for lærerutdanningen. Hun forsker på ulike sider ved flerspråklighet i engelskfaget i begynneropplæringen.



»»» **Ingrid Rodrick Beiler** er doktorgradsstipendiat i engelsk fagdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Hun forsker på engelsk skriving på ungdomsskolen og i videregående skole og betydningen av flerspråklighet for engelskfaget. Hun har også erfaring som engelsklærer og lærerutdanner fra USA, Midtøsten og Norge.

ANNONSE



30 ÅR FORTJENER FEIRING

Har du en ansatt som fortjener heder?

Medaljen for lang og tro tjeneste tildeles verdssatte arbeidstakere med minst 30 år ved samme arbeidsgiver. Det er arbeidsgiver som søker og som står for overrekkelsen.



MEDALJEN FOR LANG OG TRO TJENESTE

Tlf: 64 83 20 00 • norgesvel@norgesvel.no • www.medaljen.no

Læringsanalyse i praksis

Læringsanalyse er i vinden, og svært mye blir skrevet om dette internasjonalt. Praktiske prosjekter rettet mot grunnutdanningen har likevel vært en sjeldenhet. I AVT-prosjektet har man sett på hvordan elevdata fra ulike private leverandører av pedagogisk programvare kan samles på en slik måte at de kommer eleven til gode.

»»» Tekst og foto: Tore Brøyn

På KS sine hjemmesider kunne man lese følgende ingress 11. oktober i fjor: «Tenk deg et skreddersydd undervisningsopplegg for hver enkelt elev, basert på elevens nåværende kunnskap og tidligere prestasjoner. For krevende å få til? Ikke hvis vi bruker teknologien på en smart måte!». Det dreide seg om en presentasjon av AVT-prosjektet, et samarbeidsprosjekt mellom KS, Oslo kommune og senteret for læringsanalyse, SLATE, i Bergen. I tillegg til disse er åtte leverandører av digitale læringsressurser involvert.

Samtidig heter det i rapportens konklusjon at «ambisjonene for prosjektet og realiteten for gjennomføring har stått lang fra hverandre». Så hva er det vi her snakker om, et solid første skritt på vei mot den digitale himmel eller en formålsløs famling i mørket? Ingen av delene, sier Bjarte Rørmark, assisterende avdelingsdirektør for pedagogisk utvikling og kvalitet i Utdanningsetaten.

– Vi kaller dette grunnforskning. Det er lite som er gjort av verdi på dette feltet tidligere. Det har derfor

vært et nybrottsarbeid, og vi visste at vi ville støte på hindringer, sier han.

Ville ta grep om elevenes læringsdata

Utgangspunktet for forskningsprosjektet var at man hadde sett at private aktører var i gang med å samle inn og bruke data fra elevenes digitale aktiviteter til å forbedre sine egne læringsprogrammer.

Man tenkte ifølge Rørmark at det er lite hensiktsmessig at eleven legger igjen alle sine data hos en aktør, og at disse dataene ikke vil kunne bli tilgjengelige senere ved andre anledninger. Hvis eleven bytter til et annet program, så vil hun starte fra bunnen igjen. Med andre ord, elevens data blir brukt til å utvikle produktet, men man utnytter ikke potensialet i elevenes data til å utvikle eleven selv.

I dette utviklingsprosjektet valgte man så et avgrenset felt, nemlig fagområdet *tall og algebra* i grunnskolen, der man ønsket å se på mulighetene for at de ulike leverandørene kunne

gi fra seg elevdata slik at disse kunne brukes til å fremme elevens læring, både som tilbakemeldinger til lærer og elev, men også som noe eleven kunne ha med seg når hun tok fatt på læringsprogrammer fra andre leverandører.

Et utviklingsprosjekt i tre deler

Prosjektet ble tredelt. Sentralt i den første delen var å plassere fagområder og tema inn i en felles struktur, en nødvendig forutsetning dersom de ulike aktørene skulle kunne dele data. Dette såkalte *fagkartet* utgjorde da et knutepunkt mellom læreplanmål og de ulike delene innenfor de ulike leverandørenes læringsprogrammer.

Prosjektets andre del skulle legge til rette for integrering av aktivitetsdata mellom leverandørene, og ivareta personvern og informasjonssikkerheten, det vil si hvem som skulle ha rett til å se hva.

Den tredje og siste delen var ment å bli en modell for identifisering av elevens faglige nivå og kunne gi anbefalinger om relevante læringsressurser som



Fra venstre: Assiserende avdelingsdirektør i Utdanningsetaten i Oslo, Bjarte Rørmark, Spesialrådgiver Lene Karin Wiberg i KS og fagkonsulent Brian Jørgensen i Utdanningsetaten i Oslo.

beskriver hvilke områder i fagkartet eleven mangler kompetanse og gi anbefalinger om hva eleven må arbeide videre med.

Godt samarbeid, men krevende teknisk

Gjennomføringen bød imidlertid på en rekke overraskelser, både i positiv og negativ forstand. Man kom ganske langt på vei når det gjaldt å utvikle fagkartet, men det skulle i praksis vise seg å bli vanskelig for leverandørene å bli ferdig med å knytte sin programvare opp mot fagkartet. Dette viste seg å være et krevende arbeid, og programvareutviklerne har ikke alltid så mye ressurser å sette inn. Resultatet var at bare to av de åtte aktørene klarte å få dette arbeidet ferdig i tide, og det øvrige arbeidet innenfor prosjektet kom til å lide under dette.

– Vi hadde trodd at hovedutfordringen skulle være at leverandørenes holdning til det å skulle dele data, men dette viste seg å gå ganske greit. Vi ble derimot overrasket over at det var i

det tekniske hovedhindringen skulle ligge, at det skulle bli så vanskelig å få gjort klar de eksisterende produktene slik at vi kunne hente data ut fra dem, sier Rørmark.

Når det gjaldt å håndtere tilgang på data på en sikker måte, så har prosjektet langt på vei vært en suksess, ikke minst på grunn av mulighetene som ligger i den siste versjonen av Feide¹. Men også her har man hatt store utfordringer med å finne ut hva som faktisk er lov og hva som ikke er lov innenfor et lovverk som ble laget i en tid der tekniske hjelpemidler stort dreide seg om bruk av lommekalkulator. Ifølge Rørmark har man kunnet spille inn viktige problemstillinger til både opplæringslovutvalget, Utdanningsdirektoratet og andre sentrale aktører

Når det gjelder den siste delen, som skulle kunne komme eleven direkte til nytte gjennom konkrete anbefalinger, så har man ikke kommet i land med dette. Ettersom leverandørene ikke ble ferdige med å knytte sine læringsprogrammer opp mot fagkartet, så

mangler man foreløpig tilstrekkelige data til at man kan finne ut hvordan dette skal kunne fungere.

Videreføring av prosjektet

Men man har på ingen måte gitt opp. Spesialrådgiver Lene Karin Wiberg fra KS forteller at man er i full gang med oppfølgingsprosjektet AVT2. De samme aktørene som var med i AVT er fortsatt med, i tillegg har man fått med private aktører som ikke var med i første omgang. Prosjektet skal nå også ha med flere kommuner. Jo flere elever som er med, jo større mulighet er det for å få tilgang på den mengden data man trenger for å få prosjektet i havn.

Når det gjelder arbeidet som kreves fra de enkelte leverandørene, så har man nå fått mulighet til å kompensere dem for deler av arbeidet. Tidligere ble dette gjort på helt frivillig basis.

– Vi håper dette skal kunne forplikte leverandørene i større grad, og bidra til at de blir ferdige i tide, sier Rørmark. Nye læreplaner har faktisk gjort kravene til fagkartet enklere.

Men han forteller at man nå prøver å legge inn også andre ferdigheter, for eksempel elevens leseferdighet, som jo har ganske mye å si når man skal løse matematikkoppgaver.

Bjarte Rørmark legger til at man underveis også har sett et behov for å se på finansieringsordningen når det gjelder bruk av programvare. Slik det er nå, betaler gjerne skolen eller kommunen for bruk av programvare i et helt år. Hvis en enkeltelev har behov for å ta i bruk et annet program, så kan veien bli lang.

– Vi ønsker derfor å prøve ut andre muligheter for betaling, for eksempel per dag eleven faktisk bruker programmet. Dette vil gi mulighet til økt fleksibilitet. Men det er mange hensyn å ta her, blant annet opphavsrett og forutsigbarhet for leverandørene. Dette er et følsomt tema, sier Rørmark.

Et viktig bidrag til læringsanalyse i grunnutdanningen

Rørmark oppsummerer med at man nå sitter igjen med mye positivt etter første del av prosjektet.

– Vi har blant annet klart å utvikle en leverandøruavhengig og sikker infrastruktur som åpner for at elevenes aktivitetsdata følger eleven på tvers av innholdsleverandører. Tidligere forskning om læringsanalyse har i hovedsak rettet seg mot universitets- og høgskolesektoren, så denne forskningen gir et viktig bidrag til læringsanalyse i grunnutdanningen. Vi har også lært mye om hvordan dataene må være for å gi mening, og den praktiske tilnærmingen i dette prosjektet har brakt forskningsfeltet og praksisfeltet nærmere hverandre, sier han.

NOTE

¹ FEIDE er tjeneste for enhetlig identitetsforvaltning i norsk utdanningssektor



Barbara Wasson (t.v.)
og Cecilie Hansen ved
SLATE.

Lærere ønsker programvare som ennå ikke fins

»»» Tekst og foto: Tore Brøyn

Norge har kommet langt på personvern, men kort når det gjelder å utvikle læringsprogrammer som kan observere og analysere elevenes aktivitet og gi utfordringer tilpasset elevens nivå.

Barbara Wasson er professor og leder ved SLATE (Centre for the Science of Learning & Technology) ved Universitetet i Bergen. Cecilie Hansen er forsker ved den samme institusjonen, og de har sammen vært deltakere i AVT-prosjektet og erfart at dette har bidratt til mye læring.

– Vår oppgave er å forske på læringsanalyse, ikke å utvikle produkter, men vi syntes dette var et interessant prosjekt å gå inn i ettersom vi så at her var det muligheter

for mye læring, sier Wasson.

Personvern

Forskerne mener erfaringene med håndtering av data og personvern har vært svært positive. På dette feltet har Norge kommet svært langt, og vil kunne inspirere andre. Men når det gjelder å utvikle adaptive læringsprogrammer, det vil si programvare som kan observere og analysere elevens aktivitet for å tilpasse læremidlene etter nivå, så står det ikke like bra til. Ifølge de

to forskerne har Nederlanderne for eksempel kommet mye lengre enn oss på dette feltet.

– Verktøyene lærerne har til rådighet er gjerne laget for læring, men lærerne bruker dem for mengdetrening, øving, terping og pugg, sier Hansen.

En viktig grunn til at vi ikke er kommet lenger på dette feltet er nok at dette er et krevende felt. Wasson bruker et enkelt subtraksjonsstykke som eksempel: $97 - 48 = 49$. Å registrere om eleven legger inn rett eller feil

svar, er ingen sak. Men et adaptivt læringsprogram må kunne forholde seg til alt som kan gå feil. Eleven kan for eksempel forveksle subtraksjon med addisjon. Det kan hende hun sliter med tieroverganger, osv. I alt er det i et enkelt stykke som dette 60 ulike kompetanser som må til for å kunne identifisere hva eleven gjør, dersom man skal forstå hva som har gått feil.

– Det er ytterst få leverandører som går ned til dette nivået. Men lærerne vi intervjuet sa: Jeg er ikke interessert i rett eller galt svar, jeg vil vite noe om løsningsprosessen. Med

andre ord, lærere etterlyser mer komplekse verktøy enn det som fins på markedet, sier Wasson.

Elevdata

En annen utfordring er å få inn tilstrekkelig med data til å kunne danne algoritmer. Man er avhengig av å ha tilstrekkelig mange elever som holder på med programvaren. Men så skal dataene samles inn innenfor en viss periode, og da er det ikke sikkert at det passer med lærerens opplegg at elevene skal holde på med akkurat denne programvaren akkurat da. Dessuten er man avhengig av at eleven bruker programvaren over

tid, det holder gjerne ikke med 2–3 dager.

Et annet viktig spørsmål er om dataene man får inn gir et godt nok grunnlag for vurdering av elevens kompetanse. AVT-oppgdraget handlet også om å «øke lærernes vurderingskompetanse», og det har vært uklart om man med dette snakker om formativ vurdering eller sluttvurdering.

Sluttvurdering

I sluttrapporten fremgår det at leverandørene av programvare selv er svært skeptiske til å bruke programmene på denne måten, og forskerne ved SLATE skjønner skepsisen.

– Sluttvurdering trenger helt andre verktøy. Hvis vi ser på nasjonale prøver, som er svært grundig testet, så er det testet på et stort antall elever. Det må lages en mengde oppgaver som testes ut og analyseres. Mange av oppgavene vil aldri bli tatt i bruk fordi testene viser at de ikke fungerer. Det sier seg selv at mindre leverandører av programmer ikke vil ha ressurser til å teste ut oppgaver så nøye. Det har dessuten vært vanskelig å få vite hvordan programmene er kvalitetssikret, det er konkurransefaktorer som kommer inn her, og det er helt naturlig, sier Hansen.

ANNONSE



Foto: Adobe Stock

Har du behov for nye medarbeidere?

På Lærerjobb.no kan du utlyse ledige stillinger!

Stillingsannonsen blir eksponert her:

- Stillingsutlysning på Lærerjobb.no
- Stillingskarusellen på utdanningsnytt.no
- Lenke i nyhetsbrevet fra utdanningsnytt.no
- På Facebook-siden: facebook.com/laererjobb.no

For spørsmål og bestilling
kontakt Mona Jørgensrud

Epost: mj@hsmedia.no

Telefon: 911 73 473

Lærerjobb.no

STILLINGSPORTALEN I UTDANNINGSSEKTOREN

Forsøk i skolen

»»» Av Astrid Marie Jorde Sandsør

Randomiserte forsøk er en forskningsmetode som kan avdekke sannsynlige årsaksforklaringer, og dermed si om tiltak virker eller ikke. To større forskningsprosjekter bruker denne metoden for å avdekke hvilken effekt lærertetthet har på elevenes læring.

Det foregår forsøk i skolen hver dag. Læreren, skolen eller nasjonale myndigheter prøver noe nytt. Om det fungerer godt, kan det være at man fortsetter med det, men om det ikke fungerer like godt, kan man justere eller gå tilbake til det man gjorde før. På denne måten er forsøk en sentral del av utviklingen av en god skole. Allikevel kan det noen ganger være ønskelig at slike forsøk gjennomføres på en systematisk måte ved hjelp av såkalte randomiserte kontrollerte forsøk som kan gi oss gode svar på årsakssammenhenger. Forsøkene gir oss svar på om noe fungerer (er det en effekt?), hvor godt det fungerer (hvor stor er effekten?), og hva som skal til for at det fungerer best mulig (hva kjennetegner skolene med størst effekt?). Slike forsøk kan gjennomføres på enkelte skoler i kortere perioder, men de kan også involvere hundrevis av skoler og tusenvis av elever og pågå over flere år. Resultatene kan bidra til den pågående skoleutviklingen, spesielt i de tilfellene hvor vi er usikre på om eller hvordan noe bør gjøres.

Lærertetthet som eksempel

For å illustrere hvordan randomiserte forsøk fungerer, kan vi bruke betydningen av flere lærere for elevenes læring som eksempel. Det vi egentlig ønsker svar på er: Hvordan påvirkes en elev av at klassen får en ekstra lærer? Helst skulle vi gjerne sett hvordan det gikk med eleven dersom hun gikk i en klasse med én lærer, og så sett hvordan det gikk med den samme eleven dersom hun istedenfor gikk i en klasse med to lærere. Problemet er naturligvis at samme elev ikke kan oppleve begge deler, i hvert fall ikke på samme tid – enten har klassen én lærer, eller så har klassen to lærere: Vi kan aldri observere den *kontrafaktiske situasjonen*.

Et randomisert forsøk prøver å komme så nær denne tenkte situasjonen som mulig. Dette gjør man ved å ha

en tiltaksgruppe der klassen får to lærere og en sammenligningsgruppe der klassen fortsatt bare har én lærer. Så sammenligner man hvordan det går med elevene i hver av gruppene.

For at sammenligningsgruppen virkelig skal være sammenlignbar, må den være så lik tiltaksgruppen som mulig før forsøket setter i gang. Dette oppnår vi ved å ha en stor nok gruppe, og så sørge for at det er *helt tilfeldig* hvem som havner i tiltaksgruppen, og hvem som havner i sammenligningsgruppen. Dersom gruppen er stor nok, vil gruppene være sammenlignbare når det gjelder både ting vi vet, for eksempel kjønn, innvandrerbakgrunn og foreldres utdanning; og ting vi vet mindre om, for eksempel hvor motiverte elevene er, eller hvor engasjert læreren og skolen er. I fravær av tiltaket kan vi anta at begge gruppene ville ha utviklet seg nesten helt likt, fordi de er nesten helt like. Hvis vi da observerer en forskjell mellom gruppene etter at tiltaksgruppen får en ekstra lærer, så kan vi med større sikkerhet si et det er *effekten* av å ha en ekstra lærer.

Et godt utviklet randomisert kontrollert forsøk bør ta utgangspunkt i tidligere kunnskap. Det finnes allerede en betydelig litteratur som undersøker den kausale effekten av økt lærertetthet og/eller redusert klassestørrelse på elevprestasjoner ved hjelp av eksperimentelle eller kvasi-eksperimentelle metoder. Den mest kjente studien om klassestørrelse er Tennessee STAR prosjektet fra 80-tallet i USA som fordelte elever tilfeldig til én av tre grupper: mindre klasser (13–17 elever), vanlige klasser (20–25 elever) eller vanlige klasser med en lærerassistent. En rekke studier har sett på effekten av dette eksperimentet både på kort og på lang sikt (se f.eks. Schanzenbach (2006), Krueger & Whitmore (2001), Chetty et al. (2011) og Dynarski, Hyman & Schanzenbach (2013)), og forskningen viser i

all hovedsak en positiv effekt på elevenes skoleresultater. Effekten er størst for elever fra lavinntektshjem eller med minoritetsbakgrunn.

I Norge har flere studier benyttet den tidligere klas-sedelingsregelen som et kvasieksperiment for å studere betydningen av klassestørrelse. Leuven, Oosterbeek & Rønning (2008), Falch, Sandsør & Strøm (2017) og Leu-ven & Løkken (2018) finner ingen effekt av redusert klas-sestørrelse på karakterer, år med utdanning eller inntekt. Iversen og Bonesrønning (2013) finner imidlertid en liten positiv effekt på skoleresultater på barnetrinnet hos barn av foreldre med lavere utdanningsnivå og barn som vokser opp med skilte foreldre.

Kirkebøen, Kotsadam, Raaum, Andresen & Rogstad (2017) bruker et kvasieksperiment for å se på effekten av en økning i lærertetthet på ungdomstrinnet. De utnytter at tildelingen av ressurser til flere lærere knyttet seg til to klare kriterier (høy gruppestørrelse og lave grunnskolepoeng) som gjør at de kan sammenligne skoler rett over og rett under de to grensene. Resultatene viser at skolene ansatte flere lærere, men at lærerne ikke bidro til å øke elevenes læringsutbytte (grunnskolepoeng, eksamenskarakterer, nasjonale prøver, fravær og fullføring) eller elevenes selv-rapporterte trivsel i Elevundersøkelsen.

Studiene fra Norge viser som regel ingen eller liten effekt av økt lærertetthet og/eller redusert klassestørrelse, mens resultatene internasjonalt er noe mer varierte. Samtidig er det tendenser til at effekten er større for barn fra utsatt bakgrunn og yngre elever, i tillegg til at flere studier har pekt på at det er avgjørende hvordan ekstra lærere benyttes (se f.eks. Andersen, Beuchert, Nielsen & Thomsen (2018) og Solheim & Opheim (2019)).

To nye norskeforskningsprosjekter

Høsten 2016 startet to store randomiserte forsøk som begge hadde som mål å undersøke effekten av å få flere lærere inn i skolen. Det ene er «Two Teachers», som inkluderer 150 skoler og bruker lærerressursen i leseopplæringen (avslut-tet våren 2018). Ved hver skole er det en tiltaksklasse som har hatt en ekstra lærer i 1. og 2. klasse og en sammenlig-ningsklasse (Solheim, Rege & McTigue, 2017).

Det andre forsøket er «1+1-prosjektet» som inkluderer 160 skoler og bruker den ekstra lærerressursen til smågrup-peundervisning i matematikk på 2.–4. trinn (avsluttes våren 2020). Halvparten av skolene er tiltaksskoler og halvparten

er sammenligningsskoler (Bonesrønning m.fl., 2018). Om-fanget innebærer at mer enn 1 av 10 barneskoler i Norge deltar i ett av forsøkene.

Å ha tilfeldig fordeling til gruppene og å ha nok delta-kere sikrer at forsøket har muligheten til å fange opp en målbar effekt, men for å vite hva vi eventuelt finner en ef-fekt av, er det viktig å være klar over hvordan forsøket er organisert, og hvordan det gjennomføres. «1+1-prosjektet» innebærer for eksempel at skolene ikke bare får en ekstra lærer, men at læreren brukes i tråd med retningslinjene i prosjektet. Utvalgte trinn (og klasser) får en ekstra lærer som skal brukes til smågruppeundervisning i matematikk i alle matematikktimene. Alle elevene skal delta i to perioder med smågruppeundervisning i løpet av året, og smågrup-pene skal ikke overstige seks elever. For hver skole som går litt bort fra retningslinjene, risikerer vi å ikke fange opp effekten av forsøket. Vi risikerer å konkludere med at smågruppeundervisning i matematikk ikke har effekt, ikke fordi det ikke har det, men fordi skolene ikke har drevet med det.

Så hva er det da vi måler effekten av en ekstra lærer på – hvilke ulike utfall er det vi vil se på? I 1+1-prosjektet er det utviklet matematikktester som elevene i både til-taksgruppen og sammenligningsgruppen tar underveis i prosjektperioden. I tillegg bruker prosjektet data fra SSB til å undersøke hvordan elevene som deltar i forsøket, gjør det på nasjonale prøver. Kjennetegn ved skolen og infor-masjon om elevens kjønn og foreldrenes utdanningsnivå, i tillegg til informasjon om smågruppesammensetning og mengden smågruppeundervisning kan hjelpe oss med å belyse hvordan ulike grupper påvirkes av forsøket. Spør-reundersøkelser til lærere og skoleledere hjelper oss til å forstå hvordan forsøket er gjennomført, og til å tolke resultatene. For å kunne gjennomføre forsøket og koble sammen informasjonen som samles inn om barna som del-tar, trenger vi samtykke fra elevenes foresatte. Det er viktig at så mange som mulig, både i tiltaks- og sammenlignings-gruppen, samtykker til deltakelse. Hvis ikke kan det være at vi fanger opp effekten av manglende eller skjevfordelt informasjon heller enn effekten av selve forsøket.

Er det dermed sagt at dette er den beste bruken av en ekstra lærer, eller at dette er måten vi kan være sikre på å fange opp effekter av et tiltak med økte lærerressurser på? Nei, ikke nødvendigvis. Store randomiserte forsøk utfor-mes gjerne basert på vellykkede tiltak i andre kontekster

eller pilotstudier med lovende resultater. Vi ønsker å prøve ut noe vi tror vil gi resultater. Når forsøket så evalueres, er det viktig at vi vet nok om hvordan forsøket har blitt gjennomført, slik at vi kan forklare hvorfor forsøket gir effekt – eller eventuelt hvorfor det ikke har gjort det.

Er det verd strevet?

Prosjektene krever mye av lærerne, skolene, skoleeiere (kommunene/fylkeskommunene) og forskningsmiljøene. Samtykker skal samles inn, spørreundersøkelser skal besvares, elever skal ta ekstra prøver, prosjektet skal gjennomføres som avtalt, og informasjonen om alt dette skal ut til skolene, til lærerne og videre til foreldrene. Dette kommer oppå andre oppgaver i en allerede hektisk hverdag. I tillegg kan det være at sammenligningsgruppen opplever en økt arbeidsbyrde i forbindelse med prosjektdeltakelse uten at de nødvendigvis føler at de får noe igjen for det. Da kan det være lett å lure på hvorfor i all verden man skal holde på med forsøk i en slik skala. Er det virkelig noe mer å hente? Lærer vi noe nytt?

Ja, det er nettopp det vi gjør! Forskning fra andre land kan gi oss indikasjoner på hva som fungerer, men vi kan ikke vite om det fungerer i en norsk kontekst. Kvalitativ forskning kan gi oss viktig innsikt i hva som er viktig for at noe fungerer, men kan ikke gi oss klare svar på årsakssammenhenger, fordi man ikke har nok observasjoner (og dette er heller ikke hensikten). I Norge har vi gode data som gjør at vi kan følge elever gjennom skolesystemet og videre ut i arbeidslivet, og vi kan se dette i sammenheng med et bestemt tiltak (longitudinelle studier). Men dette i seg selv er som oftest ikke nok til å gi oss sikker informasjon om hva tiltaket betyr for elevenes læring. I noen tilfeller er vi heldige nok til å finne en troverdig kilde til tilfeldig variasjon som gir oss det vi kaller kvasiekperimentelle studier. Disse studiene er gode på å vise årsakssammenhenger, men hvem som opplever tiltaket, og hvordan det har blitt gjennomført, ligger som oftest utenfor vår kontroll. Når alle disse andre kildene peker i samme retning, kan vi likevel være nokså sikre på at en årsakssammenheng finnes. For eksempel er det stor enighet om at gode lærere er viktig. Når derimot funnene er uklare eller forskjellige avhengig av metode og kontekst, er det nettopp store randomiserte forsøk som kan være med på å gi oss svarene vi enda ikke har. Betydningen av ekstra lærere er nettopp et slikt spørsmål, og som forsker i 1+1-prosjektet ser jeg frem til å



1+1-prosjektet

- Hensikten er å undersøke hva som skjer med elevenes matematikkferdigheter dersom de får en ekstralærer som brukes til å gi elevene undervisning i smågrupper.
- Forsøket består av 160 skoler fra 10 kommuner; Asker, Bærum, Bodø, Drammen, Sandefjord, Sarpsborg, Stavanger, Trondheim, Tromsø og Ålesund.
- De deltakende skolene fordeles tilfeldig i to like store grupper – én forsøksgruppe og én sammenligningsgruppe. Skolene i forsøksgruppen får ressurser til å ansette en ekstra lærer til å gjennomføre smågruppeundervisning i matematikk, mens skolene i sammenligningsgruppen fortsetter som før.
- Tidsperiode for tiltaket er høsten 2016 til våren 2020.
- Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) gjennomfører prosjektet i samarbeid med Institutt for samfunnsforskning (ISF) og Senter for økonomisk forskning (SØF). Prosjektet er finansiert av Norges forskningsråd, som del av programmet Lærertetthet og læringseffekt [LÆREEFFEKT].
- Hjemmeside:
<https://1pluss1prosjektet.no/>



kunne vite om en ekstra lærer til smågruppeundervisning i matematikk kan være med på å øke elevenes prestasjoner. Dersom det er tilfellet, vil forskningen kunne vise at flere lærere kan ha betydning for elevenes læring, men at det også er avgjørende *hvordan* ressursen benyttes. Resultatene vil være viktige både for Norge og internasjonalt, og vil bidra til mer kunnskap om hva som bidrar til god læring,

Two teachers

- Hensikten er å undersøke effekten av økt lærertetthet i den første leseopplæringen: Fører systematisk arbeid med skolebasert kompetanseutvikling og implementering av forskningsbaserte undervisnings tiltak til at lærerne blir bedre til å utnytte at de er flere lærere i klasserommet?
- Forsøket består av 150 skoler fra ni fylker i Sør-Norge.
- På hver skole er det en forsøksklasse og en sammenligningsklasse. Deltagerkolene får midler til å ansette en ekstra lærer i lese- og skriveopplæringen, og denne lærerressursen følger forsøksklassen fra 1. til 2. trinn. Skolene deles tilfeldig opp i tre grupper som avgjør om [1] skolene kun får en ekstra lærer, om [2] lærerne også skal arbeide systematisk med kompetanseutvikling i lese- og skriveopplæringen, og om [3] skolene i tillegg får føringer for hvordan den ekstra lærerressursen skal brukes i undervisningen.
- Tidsperiode for tiltaket er høsten 2016 til våren 2018.
- Lesesenteret gjennomfører prosjektet i samarbeid med Læringsmiljøsentret og Handelshøgskolen UiS. Prosjektet er finansiert av Norges forskningsråd, som del av programmet Lærertetthet og læringseffekt [LÆREEFFEKT].
- Hjemmeside:
<https://lesesenteret.uis.no/two_teachers/>

og hvordan skolen kan utnytte knappe lærerressurser best mulig.

1+1-prosjektet avsluttes til våren, mens Two Teachers allerede er avsluttet. Forskerne er godt i gang med analyser, og begge prosjektene vil snart gi oss viktige svar på effekten av økt lærertetthet på elevenes læring. Har forsøkene fungert, og hvor godt har de fungert? Og hva skulle til for at de fungerte best mulig? Svarene kan bidra til å gjøre skolen bedre.

LITTERATUR

ANDERSEN, S.C., BEUCHERT, L., NIELSEN, H.S. & THOMSEN, M.K. (2018). The effect of teacher's aides in the classroom: Evidence from a randomized trial. *Journal of the European Economic Association*.

BONESRØNNING, H., FINSERAAAS, H., HARDOY, I., IVERSEN, J.M.V., NYHUS, O.H., OPHEIM, V., SALVANES, K.V., SANDSØR, A.M.J. & SCHØNE, P. (2018). *Pre-Analysis Plan. The Effect of Small Group Instruction in Mathematics for Pupils in Lower Elementary School: Results from a Randomized Field Experiment*.

CHETTY, R., FRIEDMAN, J.N., HILGER, N., SAEZ, E., SCHANZENBACH, E.W. & YAGAN, D. (2011). How does your kindergarten classroom affect your earnings? Evidence from project STAR, *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 126, s. 1593–1660.

DYNARSKI, S., HYMAN, J. & SCHANZENBACH, D.W. (2013). Experimental evidence on the effect of childhood investments on postsecondary attainment and degree completion, *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 32, s. 692–717.

FALCH, T., SANDSØR, A.M.J. & B. STRØM (2017). Do smaller classes always improve students' long-run outcomes? *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 79(5), s. 654–688.

KIRKEBOEN, L.J., KOTSADAM, A., RAAUM, O., ANDRESEN, S. & ROGSTAD, J. (2017). *Effekter av satsing på økt lærertetthet*, Rapport 2017/39, Statistisk sentralbyrå.

KRUEGER, A.B. & WHITMORE, D.M. (2001). The effect of attending a small class in the early grades on college-test taking and middle school test results: evidence from project STAR, *Economic Journal*, Vol. 111, s. 1–28.

LEUVEN, E. & LØKKEN, S.A. (2018). Long-Term Impacts of Class Size in Compulsory School. *Journal of Human Resources*, 0217-8574R2.

LEUVEN, E., OOSTERBEEK, H. & RØNNING, M. (2008). Quasi-experimental Estimates of the Effect of Class Size on Achievement in Norway, *Scandinavian Journal of Economics*, 110, s. 663–693.

SCHANZENBACH, D.W. (2006). What have researchers learned from Project STAR?, *Brookings papers on education policy*, s. 205–228.

SOLHEIM, O.J., & OPHEIM, V. (2019). Beyond class size reduction: Towards more flexible ways of implementing a reduced pupil-teacher ratio. *International Journal of Educational Research*, 96, s. 146–153.

SOLHEIM, O.J., REGE, M. & MCTIGUE, E. (2017). Study protocol: «Two Teachers»: A randomized controlled trial investigating individual and complementary effects of teacher-student ratio in literacy instruction and professional development for teachers. *International Journal of Educational Research*, 86, s.122–130.



»»» **Astrid Sandsør** er ph.d. fra Økonomisk institutt ved Universitetet i Oslo og er ansatt som forsker 2 ved NIFU. Hun er prosjektleder for «Evaluering av norm for lærertetthet» og NFR-prosjektet «Educational resources and student performance», i tillegg til å ha en sentral rolle i 1+1-prosjektet.

Face- book

min kollega,
min oppslagstavle og
min etterutdanning

»» Av Jorryt van Bommel, Christina Olin-Scheller,
Yvonne Liljekvist og Ann Christin Randahl

Oversatt fra svensk av Tore Brøyn

En svensk undersøkelse viser at lærere først og fremst bruker lærerfora på Facebook til å diskutere faglige spørsmål. Samtidig som lærerne her får en god mulighet for faglig utveksling, kan det være et problem dersom dagens etterutdanning skal være noe som skjer utenfor kollegiet på skolen.

Studier viser at lærere opplever at det er vanskelig å få tid til planlegging og etterarbeid innenfor arbeidstiden, og at de derfor må gjøre dette på fritiden (Nordgren et al., 2019). Resultater fra vår studie, der vi har fulgt 6 Facebook-grupper med tema matematikk og svensk, viser at Facebook er en ressurs innenfor dette arbeidet. De gruppene vi har fulgt, har tusenvis av medlemmer, og vår studie viser at mange lærere bruker Facebook både før og etter arbeidstid (van Bommel, Liljekvist, Olin-Scheller, 2018). Aktiviteten er relativt høy i helger og på andre fridager, ca. 20 prosent av alle innlegg postes da. Halvparten av innleggene gjøres før kl. 08.00 og etter kl. 17.00.

Vi må tro at dette er fordi for- og etterarbeid legges til fritiden, og at man søker hjelp hos de kollegaene som finnes på plattformen. Facebook er med andre ord et sted der lærere går for å finne faglig støtte og/eller for å kunne støtte andre i sitt oppdrag som lærer (Liljekvist, van Bommel, Olin-Scheller, 2017).

Våre resultater viser at det lærere samler seg rundt på Facebook-sidene, er faglige spørsmål. De oppsøker altså det sosiale mediet som lærer, og finner der et profesjonsfelleskap (Randahl, Olin-Scheller, van Bommel, Liljekvist, 2017; Randahl, 2018). Ingen av gruppene vi har fulgt, gir særlig rom for å ta opp spørsmål som ikke er koblet til henholdsvis svensk eller matematikk. Vi mener at våre resultater tyder på at lærere har et stort behov for fora der de kan føre fagdidaktiske samtaler.

På Facebook kan lærere søke svar på spørsmål som man møter i klasserommet i hverdagen – man kan få tips om litteratur, innhold til timen og oppgaver til elevene. Man kan også diskutere vurderingsspørsmål og sammen reflektere over praktiske løsninger på hvordan man kan organisere og gjennomføre ulike opplegg. Kort sagt: hvordan planlegge og gjøre etterarbeid. Lærere har riktignok alltid brukt kollegaene sine som en ressurs for å løse sine hverdagsproblemer i undervisningen, men med Facebook skjer dette raskere og mer effektivt, ettersom de kan nå mange flere kollegaer enn det som ville være mulig i det «analoge» fellesskapet.

Vise hva man gjør og få respons

Vår studie viser også at Facebook tilbyr en mulighet for lærere til å vise og fortelle sine kollegaer hva man gjør i sitt klasserom. Av de innleggene som gjøres, kan cirka halvparten kalles «tilbud»: Med dette mener vi at planlegging av timer, materiell og beskrivelse av hva man opplever som vellykkede timer, deles med gruppen uten at det kommer som svar på spesifikke spørsmål. Disse tilbudene er tett koblet opp mot ønsket om å få en positiv bekreftelse fra

sine kollegaer – hvilket man da også gjerne får, gjerne med oppmuntrende heiarop og bilder. Tidligere har man bare kunnet dele sine erfaringer med en relativt begrenset gruppe av lærere – om det da overhodet har vært praktisk mulig å nå kollegaer og finne en anledning til denne typen erfaringsutveksling.

Flere lærere forteller at de er den eneste med sitt fag på sin skole, mens andre mener at kollegene på skolen ikke er interessert i å diskutere didaktikk og fag. Sosiale medier, som Facebook, muliggjør derfor at lærere, på en eller annen måte, og med et helt annet publikum enn tidligere, kan dele – men også synliggjøre – det som av og til kalles skolens «svarte boks», altså det som skjer innenfor klasserommets fire vegger.

Våre resultater viser tydelig at aktiviteten i gruppene vi har sett på, i høy grad er fagdidaktisk. Men muligheten for å føre mer dype diskusjoner rundt fag, undervisning eller skole, er likevel begrenset. Resultatene peker imidlertid mot at lærerne bruker de store Facebook-gruppene som en felles møteplass, for så å vende seg mot eller skape mindre grupper der diskusjonene kan føres på en annen måte.

Vi ser også at innholdet lenkes til andre sosiale medier, hjemmesider og blogger der diskusjoner om spesifikke fagdidaktiske spørsmål kan belyses på andre måter. For lærere innebærer dette mediale landskapet at man på individnivå både kan og må navigere i et rikt, men også hele tiden foranderlig, profesjonsfelt. På den ene siden gir dette lærerne en anledning til å selv designe sin profesjonsutvikling, noe vi må se på som en verdifull mulighet; på den andre siden kan det skape stress og gjøre det vanskelig å få oversikt over hva som fins «der ute».

Vår tids etterutdanning?

Til slutt kan vi nevne at våre resultater viser at aktiviteten i mange grupper karakteriseres av å forholde seg til skolefagene, i dette tilfellet svensk og matematikk, på en relativt tradisjonell måte. I lærernes innlegg kommer det fram spørsmål om hvordan man kan tolke og forholde seg til styringsdokumenter, nasjonale prøver og andre pålegg fra politikere og utdanningsetater. Dette aktualiserer spørsmålet om hvilken rolle den formelle videreutdanningen skal spille når det gjelder lærernes etterutdanning. Er det rett og slett slik at Facebook har kommet inn og overtatt dette feltet?

Vi mener at selv om den uformelle etterutdanningen skjer ved hjelp av sosiale medier, så er den formelle sentrale etterutdanningen fortsatt viktig. I sosiale medier er det individenes og ofte den enkelte skoles behov som bestemmer

hva som tas opp. Dette kan ikke erstatte den etterutdanning som arrangeres og gjennomføres på regionalt og nasjonalt nivå, der et viktig mål er å løfte lærerens blikk fra «meg og mitt» til å sette erfaringer inn i en større sammenheng.

Selvsagt må også statlige satsinger gjøres for å implementere og støtte læreres kompetanseutvikling i relasjon til ulike skolepolitiske beslutninger. I denne sammenhengen spør vi oss også om hvilken betydning det har at man møtes fysisk og snakker sammen ansikt til ansikt. Skoleutvikling bygger på at lærere på samme arbeidsplass samarbeider og gjennom dette utvikler et profesjonelt samarbeid rundt undervisningen. Dette kan ikke de Facebook-gruppene som vi har studert, tilby. Det Facebook likevel *kan* tilby, er en mulighet for den enkelte lærer til enkelt å kunne å dele felles erfaringer i forbindelse med fag eller undervisningsopplegg, og slik oppleve arbeidet som meningsfullt og inspirerende. Og det er jo ikke så verst!

Mer informasjon om dette prosjektet finner du på:
<https://www.kau.se/matematik/forskning/vr-projekt-facebook>

LITTERATUR

- VAN BOMMEL, J., LILJEKVIST, Y. & OLIN-SCHELLER, C. (2018). Capturing, Managing and Analyzing Teachers' Informal Professional Development on Social Media. Working Papers in Mathematics Education. Hentet fra: <<http://diva-portal.org/smash/get/diva2:1163219/FULLTEXT02.pdf>>
- LILJEKVIST, Y., VAN BOMMEL, J. & OLIN-SCHELLER, C. (2017). Professional Learning Communities in a Web 2.0 World: Rethinking the conditions for professional development. I: I.H. Amzat, N.P. Valdes & B. Yusuf (Eds.). *Teacher empowerment toward professional development and practices: perspectives across borders*. New York, NY: Springer.
- NORDGREN, K., KRSITIANSSON, M., LILJEKVIST, Y. & BERGH, D. (2019) Lärares planering och efterarbete av lektioner: Infrastrukturer för kollegialt samarbete och forskningssamverkan. *Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik*. 2019:35 Karlstad: Karlstad university studies. Hentet fra: <<http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1298162/FULLTEXT01.pdf>>
- RANDAH, A.-C., OLIN-SCHELLER, C., VAN BOMMEL, J. & LILJEKVIST, Y. (2017). Svensklärare på sociala medier: En ämnesdidaktisk analys av tre svensklärargrupper på Facebook. I *Textkulturer*, s. 259–276. Karlstad: SMDI.
- RANDAH, A.-C. (2018) Språkhandlingar i professionella lärandegemenskaper på Facebook I: *Grammatik, kritik, didaktik: nordiska studier i systemisk-funktionell lingvistik och socialsemiotik* / Hipkiss, Anna Maria (red.). Trettonde nordiska konferensen för systemisk-funktionell lingvistik och socialsemiotik (NSFL 13), 12–13 October 2017, 117–127: Göteborg. Hentet fra: <https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/56444/2/gupea_2077_56444_2.pdf>

»»» **Jorryt van Bommel** er dosent i matematikdidaktikk ved Karlstads universitet. Her driver hun forskning på læreres profesjonelle utvikling, i tillegg til forskning på matematikk og problemløsning i småskolen.

»»» **Christina Olin-Scheller** er professor i pedagogisk arbeid ved Karlstads universitet. Hennes forskningsfelt er unges lesing og skriving innenfor et nytt medielandskap, i tillegg til spørsmål rundt leseopplæring og leseutvikling.

»»» **Yvonne Liljekvist** er dosent i matematikdidaktikk ved Karlstads universitet. Et av hennes forskningsfelt er matematikklæreres profesjonelle utvikling, der hun ser spesielt på relasjoner mellom faget og prosesser som å undervise, studere – lære.

»»» **Ann Christin Randahl** er lektor i didaktikk ved Göteborgs universitet og postdoktor ved Karlstads universitet. Hun interesserer seg spesielt for tekst og språk, med vekt på elevens skriving og læreres læring i kollegiet.

– Mange har drømt om en delingsplattform for alle skoler, men ingen har lyktes med dette, sier Øystein Imsen.

Profesjons- felleskap gjennom Facebook

»»» Tekst og foto: Tore Brøyn

Læreres samarbeid gjennom sosiale medier gir enorme muligheter for faglig utvikling. Men det har vist seg vanskelig å utnytte teknologien tilsvarende for profesjonsutvikling i skolens regi.

I læreplanverkets overordnede del står det at skolens ledelse skal gi retning for å tilrettelegge lærernes læring og utvikling, og lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne.

Øystein Imsen er inspektør ved Kjenn skole i Lørenskog og syns det er veldig bra at man har fått inn i fagfornyelsen at skoleutvikling skal være skolebasert, men at den digitale teknologien bryter med det man hadde tenkt da man lagde de nye læreplanene.

– Det er bra at man endelig har anerkjent at skoler er egne klynger av profesjonelle, men det er mulig at overordnet del allerede er utdatert på dette punktet. For jeg skjønner ikke hvordan skoleledelsen skal kunne ta hånd om profesjonsfelleskapet når dette ikke skjer på skolen, men tvert imot i sosiale medier, på kveldstid og utenfor skolen, sier han.

Ifølge Imsen bygges profesjonsfelleskapene nå langt raskere i sosiale medier enn de gjør på skolen. Lærere

henter inspirasjon fra andre lærere og andre skoler, gjerne i andre land, som Danmark, Sverige eller USA. Disse fellesskapene blir sterkere og sterkere over tid.

– Det er fascinerende å se hvordan folk øser av sin kunnskap i sosiale medier, og det er bra. Jeg tror det er et enormt potensial for profesjonsfelleskap. Dette fungerer langt bedre enn å sende folk på kurs, og skoleledere må forvente at lærere deltar i dette. Men fordi lærere ikke har tid til å delta før på kvelden eller om natten, så har vi den situasjonen at profesjonsfelleskapet utvikles først og fremst når lærerne ikke er på skolen. Et annet problem er at ikke alle lærere er med på dette, sier han.



Får ikke til å lage noe tilsvarende på skolene

Imsen er selv blant de mer aktive på sosiale medier og syns det er bra at lærerne utnytter denne muligheten, men han skulle gjerne sett at man kunne utvikle et tilsvarende fellesskap på skolen.

– Mange har drømt om en delingsplattform for alle skoler, men ingen har lyktes med dette. Jeg har selv prøvd å gjøre noe med dette, prøvd å få folk til å snakke, åpne opp for sin tause kunnskap basert på verdier og erfaring. Jeg har vært med på forsøk med å få til diskusjoner på samarbeidsplattformer som *Teams* eller *Slack*, men vi har ikke fått det til. Vi ser at det i en skolesituasjon blir andre normer som hersker enn de man ser

på Facebook. Vi får ikke fram de følelsene og engasjementet her som vi ser på Facebook, sier han.

Lærere ønsker fred i arbeidsdagen sin

Imsen tror dette kan være fordi de som arbeider i skolen, legger vekt på å ha fred i arbeidsdagen. Derfor velger mange heller å tie enn å diskutere faglige uenigheter. På sosiale medier ser det derimot ut til at lærere føler seg friere, kanskje nettopp fordi de der kan føre diskusjoner med folk de ikke kjenner.

– Jeg tror dessuten en viktig motivasjonsfaktor for dem som deltar, er anerkjennelse. Man kan være konge på nettet, mens man på arbeidsplassen er ganske usynlig, sier Øystein Imsen.

Profesjonsfellesskap og skoleutvikling

[...] Skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg.

(Fra kap. 3.5 i overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen)



En analyse av **metoden STL+** slik den er beskrevet i håndboka

»»» Av Iris Hansson Myran

Å skrive seg til lesing med talesyntese (STL+) er en metode som mange skoler og kommuner har valgt å satse på, og kan sees som en videreutvikling av Arne Tragetons STL-metode. En analyse viser imidlertid at ulikhetene mellom de to metodene er større enn man først kan få inntrykk av.

Formålet med denne artikkelen er å vurdere hvordan skriveopplæringen blir framstilt og hvilke språksyn som kommer til syne i boka *STL+ Håndbok. Å skrive seg til lesing med talesyntese – Sandvikenmodellen* (Wiklander & Sjödin, 2016). Jeg ønsker i tillegg å se på hvor tro STL+ er mot sin opprinnelse (STL).

Hvordan oppsto metoden å skrive seg til lesing?

For å forstå hva STL+ er, har jeg gått tilbake til metodens opprinnelse. I forordet til håndboka blir det informert om at opprinnelsen til STL+ er Arne Trageton sin metode «å skrive seg til lesing». Metoden har med andre ord sine

røtter hos Trageton. Da PC ble et mulig skriveredskap, ønsket han at elevene raskt skulle bli kjent med alle bokstavene gjennom å få leke på tastaturet (Trageton, 2003, s. 80). Datamaskinen skulle være tilgjengelig på lik linje med byggeklosser, spill og fargeblyanter. Det var minimalt med formell instruksjon. Det skulle med andre ord være læring gjennom lek. Dette var i tråd med Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97), som på den tiden var den rådende læreplanen. Der sto det at elevene skulle ta bokstavene i bruk i egen takt. Elevene ble oppfordret til å utforske og bruke den kunnskapen de hadde om bokstaver og lyder, og denne kunnskapen kunne de så bruke til å konstruere sin egen stavemåte (Trageton, 2003, s. 102).

For å stimulere til samarbeid, og med tanke på at vi lærer språk i samspill med andre, framhevet Trageton viktigheten av at det alltid burde være to elever på hver maskin, slik at de kunne støtte hverandre både teknisk og faglig når de utforsket skriften (Trageton, 2003, s. 90). Trageton anbefalte at den formelle håndskriftsopplæringa og opplæring i sammenhengende skrift burde utsettes, men at de store trykkbokstavene kunne brukes som supplement til PC-skriving. Det var ikke for å neglisjere håndskrifta, men det var for å ta hensyn til elever med motoriske vansker. Tanken var at opplæringa i sammenhengende skrift ville gå forttere dersom man ventet til elevene var mer motorisk utviklet (Trageton, 2003, s. 191, s. 202 og 2014, s. 183).

I Sverige innførte Mona Wiklander i 2004 «att skriva sig till läsning» ved å legge til talesyntese, som på svensk forkortes til ASL. Wiklander hadde erfaring med å bruke syntetisk tale i spesialundervisningen og ønsket nå å videreføre disse erfaringene til ordinær undervisning.

Ulike syn på skriving

Hvordan vi forstår språk, har betydning for hvordan vi gir opplæring i språk, og jeg vil i det følgende presentere ulike perspektiv på skriveopplæring. I denne artikkelen vil jeg på den ene siden vise til det jeg kaller et funksjonelt språksyn, som vektlegger formål og meningsskaping. På den andre siden vil jeg omtale det jeg karakteriserer som et formelt språksyn, hvor fokuset i skriveopplæringen er rettet mot skriftens formside.

Funksjonelt språksyn

De yngste skriverne har gjerne et tydelig formål med det de vil uttrykke. Det kan være at de har et ønske om å skrive en hilsen, en liste eller en invitasjon (Evensen, 2013). En funksjonell tilnærming til skriveopplæring vektlegger språklig samhandling i meningsfylte kontekster, og ifølge Lars

Sigfred Evensen kan skrivekompetanse defineres som det å kunne ytre seg skriftlig på en forståelig og hensiktsmessig måte, tilpasset ulike situasjoner og ulike formål (Evensen, 2010). En slik forståelse av skrivekompetanse vektlegger skrivingens formål. Allerede fra skolestart må elevene få eksperimentere med egen skriving før de formelt har lært seg alle bokstavlydene (Hagtvet mfl., 2014; Korsgaard mfl., 2011; Myran & Håland, 2018).

Mange barn skriver seg til lesing gjennom selv å få utforske skriftspråket. Når et barn skriver før det kan lese, bruker barnet sin egen lingvistiske dømmekraft og uttrykker seg ved å bruke den kunnskapen det har om skrift (Chomsky, 1979). Førsteklassinger kan skrive alle ord de har lært seg å si. Selv små barn som ikke har lært seg alfabetet, kan skrive tekster som har mening for dem, og de kan «lese» de tekstene de selv har skrevet (Elbow, 2004). Når barnet aktivt bruker skriftspråket, vil det etter hvert bygge opp sitt eget regelsystem som gradvis nærmer seg det ortografiske. Barnet er selv i stand til å se sammenhengen mellom ny og gammel kunnskap, og gjennom mange og ulike møter med skriftspråket vil barnet selv kunne oppdage forholdet mellom fonem og grafem (Chomsky, 1979).

Lærere kan få innsikt i barns skriveutvikling ved å observere barn som forteller på papiret med sitt personlige skriftbilde, og gjennom å samtale med barnet får den voksne innblikk i barnets strategier, slik at de kan støtte barnet til videre utvikling (Hagtvet mfl., 2014). Ifølge Bente Hagtvet mfl. (2014, s. 25) får barns spontane skriving mindre oppmerksomhet enn læring av bokstaver som isolerte enheter. Det gjelder i både barnehage og skole, og det kan skyldes at de ansatte er usikre på hvilken rolle den spontane og utforskende skrivingen skal ha. En forutsetning for å kunne gi barnet tilpasset støtte er at den voksne har kjennskap til hvordan skriftspråkutviklingen foregår (Hagtvet mfl. s. 29 og 30).

Samme år som Kunnskapsløftet ble innført, startet skriveforskningsmiljøet i Trondheim forskningsprosjektet «Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring» (SKRIV 2006–2010). Forskerne som deltok i SKRIV-prosjektet, var opptatt av hva som kjennetegner meningsfull skriveopplæring og hva skriving i skolen blir brukt til. I SKRIV-prosjektet ble Sigmund Ongstad sin triademodell brukt som støtte i forskningsarbeidet. Denne modellen blir betegnet som skrivetrekanten, og den inneholder aspektene formål, innhold og form. Disse aspektene kan uttrykkes i tre spørsmål: *Hvem skal jeg skrive til, eller hva skal teksten brukes til? Hva må jeg skrive om for å nå dette formålet? Og hvilken form eller hvilken sjanger er mest hensiktsmessig å bruke for å nå målet?* (Smidt, 2011, s. 12). Ett av

hovedfunnene i SKRIV-studien var at formålet med skriveaktivitetene var underkommunisert og utydelig for elevene (Smidt, 2011). Dette er også i tråd med ett av funnene i en studie av hvordan norsklærere gir muntlige skriveoppgaver (Blikstad-Balas, 2018). Her var det praksiser der formålet ikke eksplisitt ble uttalt, og det var først og fremst sjanger og sjangertrekk som ble vektlagt før elevene startet å skrive. Marte Blikstad-Balas (2018) mener det kan oppleves som sjangerformalistisk, og at det kan føre til en overflatisk forståelse av skriving.

Skrivehjulet fungerer som et redskap for å definere hva skriving er, og det synliggjør hvilken funksjon skriving kan ha (Berge mfl., 2016). Skrivingsfunksjonen kan beskrives med skrivehandlingene å samhandle, å reflektere, å utforske, å overbevise og å forestille seg. Skrivehandlingen en velger, vil være avhengig av hva man ønsker å oppnå med den teksten som skal skrives. Både skrivehjulet og skrivetrekanten er med andre ord med på å understreke at formål og bruk også er viktige aspekter i skriveopplæringen (Smidt, 2011, s. 13).

For å få en mer formålsrettet skriveopplæring bør formålet synliggjøres ved hver enkelt skrivesituasjon (Berge mfl., 2016; Blikstad-Balas, 2018). Også metastudien «*Writing Next*» (Graham & Perin, 2007) har funn som viser at det å formålsrette skrivingen har god innvirkning på elevenes skriveutvikling.

Et formelt språksyn

Et eksempel på skriveopplæring med vekt på ferdighetstrening og skrivingens formside kan være trening på ulike sjangere uten at formålet er synliggjort. Det kan også være å jobbe kontekstløst med grammatikk, øveord eller rettskrivning. Utfyllingsoppgaver uten et konkret formål vil også kunne plasseres innenfor denne kategorien. Ivanič (2004) har utviklet et rammeverk som beskriver ulike skriveopplæringspraksiser, og når målet med skriveopplæringen er korrekthet og at eleven skal kunne et sett med regler, har Ivanič definert det som en *ferdighetsdiskurs*.

På starten av 1900-tallet var det høytlesning, rettskrivning og skjønnsskrift som var det sentrale i lese- og skriveopplæringen, og det var på den tiden viktig å korrigere feil (Ongstad, 2004, s. 36), men på 1950- og 1960-tallet ble etter hvert innhold og kunnskap mer vektlagt. Ifølge Ongstad er det en didaktisk utfordring at fokuset på å skrive korrekt fortsatt overskygger andre sider ved språket (Ongstad, 2004, s. 37). Hvorfor er man fortsatt så opptatt av rettskrivning? Selv om dette har sine røtter i gamle tradisjoner, så har det aldri vært understøttet av empirisk forskning.

Det er for øvrig vanskelig å finne studier som støtter at «negativ» tilbakemelding eller at retting av feil fører til læring.

Skriveopplæringen slik den er framstilt i håndboka

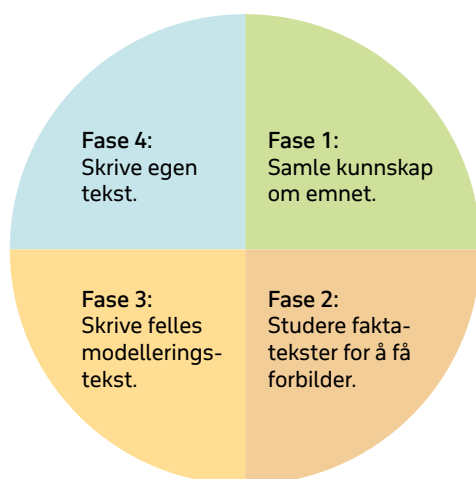
Håndboka som er forfattet av læreren Liselotte Sjödin og spesialpedagogen Mona Wiklander, er blitt oversatt til norsk. Trageton sin metode «å skrive seg til lesing» ble videreutviklet ved at Wiklander la til talesyntesen (Wiklander & Sjödin, 2016, s. 6). Talesyntesen og talende tastatur fyller derfor en viktig funksjon i STL+. Talesyntesen er en lyd-støtte hvor elevene får bokstavlyder, ord, setninger og tekster lest opp. I STL+ skal den hjelpe eleven til å korrigere sin egen tekst, og de kan høre om det de har skrevet, er rett eller feil. Det blir lagt vekt på å skrive riktig fra begynnelsen av. På den måten kan elevene gjøre en første korrigering av sine tekster før læreren og eleven går gjennom teksten sammen (Wiklander & Sjödin, 2016, s. 9). Talesyntesen skal være på i alle fasene av en skriveprosess, og det er flere formuleringer her som viser et formelt språksyn:

- Eleven hører umiddelbart om ordet høres rett eller galt ut. ... Det er viktig at elevene lærer å stave ordene fra begynnelsen av for å lære seg ordbildene (s. 8).
- De hører, de ser og får bekreftet om de har skrevet rett eller feil (s. 9).
- Gjennom det talende tastaturet og talesyntesen får eleven bekreftet at det er rett skrevet (s. 12).
- Eleven hører om det er rett eller feil (s. 19).

Elevene skal bruke datamaskin eller nettbrett fordi skrivingen skal ta utgangspunkt i det eleven vil si, og ikke motorikken (Wiklander & Sjödin, 2016, s. 8). Først på 2. trinn innføres blyanten, og det systematiske arbeidet med å utvikle elevenes håndskrift får nå stor plass.

Ifølge STL+ skal ikke elevene skrive lekeskrift eller bokstavrekker, men de skal fra starten av få skrive hele setninger. Det anbefales å starte skriveopplæringa med modellsetninger som «Jeg kan ... Jeg vil ... Jeg har ...» (Wiklander & Sjödin, 2016, s. 14).

Det settes av mye tid til skriving. Elevene skal skrive 30–45 minutter hver dag, minst fire dager i uken. Den femte dagen kan lærer og elever sammen skrive en felles tekst. I boka er det beskrevet totalt 57 undervisningsopplegg. Hvert opplegg er delt inn i tre faser: *før skriving, underveis i skriving og etter skriving*.



Sirkelmodellen blir presentert på side 46, og den skal angivelig alltid brukes når elevene skriver faktatekster. I håndboka er verken bakgrunn eller formål med sirkelmodellen beskrevet. Hvorfor bør elevene ledes gjennom en skriveprosess? Hvordan bygger man kunnskap om et emne? Hvordan studerer man eller dekonstruerer man modelltekster? Og hvordan skriver man en felles modelltekst på en hensiktsmessig måte? Det siste spørsmålet får lærerne implisitt svar på gjennom det som tidligere i håndboka er beskrevet i forbindelse med «Felles tekstsaking» (s. 16), men uten å vise lærerne denne sammenhengen. Det er kun gitt en referanse til sirkelmodellen under artikkelhenvisning bakerst i boka, men her blir lærerne vist til en nettside som dessverre ikke eksisterer.

Sirkelmodellen eller *The teaching learning cycle* ble utviklet av Rothery & Martin på 1980-tallet (Rose & Martin, 2012). Opprinnelig ble sirkelmodellen brukt i australsk sjangerpedagogikk. Tanken var at elevene bør lære noen spesifikke sjangre, og sirkelen viser hvordan en kan drive eksplisitt og trinnvis opplæring i skriving. Formålet var å utjevne sosiale forskjeller ved å gi barn fra ulik bakgrunn like muligheter ved å få tilgang til skolespråk og skolesjangre. I håndboka er det lagt opp til at sirkelmodellen kun skal brukes når elevene skriver faktatekster, men Rose & Martine (2012) sier at modellen også er egnet når man for eksempel skal skrive argumenterende tekster (Rose & Martin, 2012, s. 311).

Skriving som grunnleggende ferdighet og at alle lærere er skriveledere, er sentrale prinsipper i læreplanverket. I håndboka kan jeg ikke se at fagspesifikk skriving er vektlagt, her er skriving først og fremst sjangeropplæring. I et opplegg som omhandler matematikk, står det at matematikk og norsk knyttes sammen ved at elevene skal skrive en regnefortelling. Når elevene skal skrive intervjuer, skal

norsk og samfunnsfag integreres. En slik framstilling av skriving er ikke i tråd med skriving som grunnleggende ferdighet, hvor skriving skal skje på hvert enkelt fags premisses. Å skrive en regnefortelling er med andre ord en del av matematikkfagets tekstsjangre.

Et eksempel er der hvor boka viser hvordan elevene skal skrive en tekst om standfugler. Det blir ikke gitt et konkret skriveoppdrag. Her blir det heller ikke synliggjort at dette er en skriveoppgave som er knyttet til læreplanmål i naturfag. Det er fasene i sirkelmodellen som styrer gangen i skriveprosessen, og teksten skal struktureres etter følgende kategorier: klassifisering, utseende, mat og bosted og beskrivelse.

Denne naturfaglige måten å klassifisere på blir også brukt som en mal for å strukturere en samfunnsfaglig tekst, hvor elevene skal skrive om samer (Wiklander & Sjödin, 2016, s. 124). At elevene får i oppdrag å strukturere en samfunnsfagtekst om samer ved å bruke betegnelser som en bruker i naturfag når en skal klassifisere dyr, er absolutt et etisk dilemma, og det kan dessuten tyde på at en heller ikke her har forstått hva skriving på fagets premisses innebærer. Det er eksplisitt uttalt at samme oppskrift skal brukes på alle typer fagtekster, noe som kan føre til en snever forståelse for hva skriving er, og hva skriving kan brukes til.

Skrivingens formål er i håndboka underkommunisert, selv om forskning har lagt vekt på at det å rette fokus mot formålet med en skriveoppgave, er sentralt i god skriveopplæring (Graham & Perin, 2007; Evensen, 2010, Smidt, 2010; Blikstad-Balas, 2018).

Relasjonen mellom STL+ og STL

I håndboka er det vist til at STL+ sin opprinnelse er metoden «å skrive seg til lesing» (Trageton, 2003 og 2014). I følgende tabell har jeg valgt å synliggjøre områder der mitt analysearbeid viser manglende samsvar mellom STL og STL+: (tabell 1)

I STL skulle datamaskinen være et verktøy for å utforske og oppdage skriftspråket i takt med egen utvikling. De formelle sidene ved språket var med andre ord ikke så viktige. I STL var det også vektlagt at elevene skulle samskrive på data. I STL skulle den systematiske håndskriftsopplæringa utsettes, men blyanten kunne brukes som et supplement. I håndboka (STL+) er det anbefalt at elevene jobber individuelt når de skriver, og at elevene kun skal bruke blyant når de skriver tall eller tegner. Elevene skal ikke «lekeskrive». De skal lære å skrive tekster i varierte sjangre fra starten av, og her har talesyntesen som funksjon å korrigere elevenes tekster slik at de blir riktig skrevet.

Tabell 1

Å skrive seg til lesing [Trageton, 2003]	Å skrive seg til lesing med talesyntese (+) [Wiklander & Sjødin, 2015]
Minimalt med formell instruksjon. Det skal være en lek for å lære [s. 81].	Hver gang elevene skal skrive, må de benytte talesyntese og talende tastatur [s. 20].
Skriver ordbøker med et personlig vokabular basert på elevinteresser og med fokus på «sjølvoppfunnen stavemåte». Konstruerer sin egen stavemåte basert på den kunnskapen de har om bokstaver og lyder [s. 102].	Talesyntesen skal alltid være på. Elevene får bekreftet om de har skrevet rett og feil [s. 9]. Talesyntesen trener eleven i å korrigere sin egen tekst [s. 19].
Spontan PC-skriving og skriving av bokstavrekker. Elevene produserer egne bokstavbøker [s. 88].	Elevene skriver ikke lekeskrift eller bokstavrekker. Skriver hele setninger fra begynnelsen av [s. 8].
Det bør alltid være to elever på hver maskin, slik at de kan støtte hverandre når de skal utforske skriften på data-maskinen [s. 90].	Elevene sitter en og en på hver sin maskin med hode-telefoner. Elevene utvikler seg mer når de sitter med egen maskin og arbeider [s. 9].
Formell håndskriftsopplæring utsettes, men trykkbokstaver kan brukes som supplement til PC [s. 190].	Elevene bør ikke skrive med blyant på første trinn [s. 9]. Elevene kan skrive tall og tegne med blyant [s. 6].

Ifølge Trageton (2014, s. 99) kan «et barn aldri skrive feil», og det er fordi barnet skriver i tråd med sitt eget utviklingsnivå. Han hevder videre at det å bruke talesyntese kan sees i sammenheng med et behavioristisk syn på læring, der den syntetiske stemmen alltid har «rett», og at barnet som må korrigere, har «feil». Trageton har også stilt spørsmål ved om den moderne læreren har byttet ut «rødpennen» med talesyntesen (2014, s. 63).

Med talesyntese er det en fare for at både lærer og elever opplever at det viktigste når en skriver, er å skrive korrekt. Når elevene på denne måten retter tekstene sine allerede i en skapende fase av skrivingen, kan det føre til at elevens muligheter til selv å få oppdage språket, begrenses. Dette er ikke i tråd med den utforskningen og leken med språk som Trageton (2003) gikk inn for i STL. Det skulle da være minimalt med formell instruksjon, og datamaskinen skulle brukes for å leke seg til læring. Elevene skulle skrive tekster basert på egne interesser og «sjølvoppfunnen» stavemåte, og de skulle konstruere sin egen stavemåte basert på den kunnskapen de hadde om bokstaver (Trageton, 2003, s. 102).

Hvor tro er STL+ til sin opprinnelse?

Mange av premissene til STL+, slik de er framstilt i håndboka, er i tråd med prinsipper for god skriveopplæring (Kringstad & Kvithyld, 2013). Det er også forståelig at lærere opplever håndboka som nyttig. Mange lærere bruker nok også alle tipsene på en god og fleksibel måte, men det finnes kanskje også lærere som følger håndboka til punkt å prikke.

I 2016 fikk Rambøll Management Consulting i oppdrag fra Senter for IKT i utdanningen å innhente informasjon fra skoler som hadde opplevd å ha lyktes med å ta i bruk

digitale verktøy i begynneropplæringen. En stor del av informantene hadde brukt metoden STL+. I denne rapporten hevdes det at en i hovedsak kan skille mellom to retninger innen lese- og skriveforskning. På den ene siden tradisjonell undervisning med blyant og papir og på den andre siden «*Writing-to-read*»-tradisjonen, hvor det vektlegges at det er lettere for barn å skrive enn å lese, og at opplæringa bør skje på datamaskin, framfor for hånd (Senter for IKT i utdanningen, 2016, s. 9). Det kunne vært relevant å drøfte hvorfor de i rapporten framstiller skriveopplæringen på denne måten, men det er det dessverre ikke rom for i denne artikkelen. I rapporten er det også framhevet at «poenget med STL+ er at elevene skal få en større forståelse av hva de skriver og ikke minst om de skriver riktig eller ikke» (Senter for IKT i utdanningen, s. 8). Her er nok en gang søkelys satt på korrekthet.

Gjennom analysearbeidet finner jeg at både det formelle og det funksjonelle språksynet kommer til syne i håndboka, men ved å tilføre talesyntesen (+), så har det formelle språksynet og vektlegging av rett og galt fått en mye mer fremtredende rolle enn i den opprinnelige metoden. Et slik syn på språk er det Ivanič (2004) har definert som ferdighetsdiskursen. Når man er så opptatt av rettskrivning hos de yngste elevene, så ivaretar man ikke det barna har med seg fra barnehagen, der en utforskende og lekende tilnærming til språk er en sentral del av språkarbeidet. Det tar heller ikke hensyn til at de aller fleste barn selv er i stand til å oppdage det alfabetiske prinsipp ved å få være sin egen talesyntese (Chomsky, 1979; Elbow, 2005; Korsgaard mfl., 2011, Hagtvat mfl., 2014; Myran & Håland, 2018). Talesyntese kan være en god støtte i en slutføringsfase av en tekst,

LITTERATUR

BERGE, K.L., EVENSEN, L.S. & THYGENSEN, R. (2016). The Wheel of Writing: A model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, s. 1–18, doi:10.1080/09585176.2015.1129980 [Taylor & Francis Online], [Web of Science *], [Google Scholar]

BLIKSTAD-BALAS, M. (2018). *Skrivediskurser i norskfaget – en analyse av hvordan norsklærere gir skriveoppgaver på åttende trinn*. *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol 4, s. 42–60. Hentet fra: <<http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v4.1020>>

CHOMSKY, C. (1979). Approaching reading through invented spelling. I: L.B. Resnick, P.A. Weaver, (red.), *Theory and Practice in Early Reading* (VOL. 2: s. 43–65). Hillsdale NJ: Erlbaum.

ELBOW, P. (2004). Writing First! *Educational Leadership*, Volume 62, (2), s. 9–13.

EVENSEN, L.S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I: J. Smidt, I. Folkvord og A.J. Aasen (red.), *Rammer for skrijving: Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Trondheim: Tapir akademisk forlag, s. 13–31.

EVENSEN, L.S. (2013). Utvikling eller innvikling? Tidlig skrijving for barn møter skolen. I: M. Semundseth og M.H. Hopperstad (red.),

Barn lager tekster. Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning. Oslo: Cappelen Damm Akademiske, s. 47–59.

GRAHAM, S. & PERIN, D. (2007). *Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school*, A Report to Carnegie Corporation of New York.

HAGTVET, B.E., RYGG, R.F. & SKULSTAD, R.N. (2014). Et vindu til barns språklige kompetanse: Oppdagende skrijving i barnehage og skole. *Bedre skole*, (2), 24–30.

KORSGAARD, K., HANNIBAL S. & VITGER M. (2011). *Oppdagende skrijving – en vei inn i lesingen*. Oslo: Cappelen Damm AS.

KRINGSTAD, T. & KVITHYLD, T. (2013). Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre skole*, (2), s. 71–79

IVANIĆ, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, Vol. 18 (3), s. 220–245.

MELBYE-LERVÅG, M. (2018). *Digital teknologi i leseopplæringa: Har det egentlig effekt på elevenes læring?* Hentet fra: <<http://laeringsbloggen.com/digital-teknologi-i-leseopplæringa-har-det-egentlig-effekt-pa-elevenes-laering/>>

MYRAN, I.H. & HÅLAND, A. (2018). Skrijving

fra første dag – hvis skolen er forberedt. *Bedre skole* (1), s. 51–55

ONGSTAD, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.

ROSE, D. & MARTIN, J.R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.

SENTER FOR IKT I UTDANNINGEN (2016). Erfaringer fra skoler som opplever å ha lyktes med bruk av nettbrett og eller pc i sin grunnleggende lese- og skriveopplæring. Hentet fra: <http://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/rapporter/ramboll_rapport_iktsenteret.pdf>

SMIDT, J. (2011). Ti teser om skrijving i alle fag. I: J. Smidt, R. Solheim og A.J. Aasen (red.). *På sporet av god skriveopplæring*. Trondheim: Tapir akademiske forlag, s. 43–52.

TRAGETON, A. (2003). *Å skrive seg til lesing. IKT i småskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

TRAGETON, A. (2014). Att skriva sig til läsning. IKT i förstklass och skola. Stockholm. Liber AB.

WIKLANDER, M. & SJÖDIN, L. (2015). *STL+ Håndbok. Å skrive seg til lesing med lyd støtte-Sandvikenmodellen*. InfoVest Forlag AS.

og spesielt gjelder det for litt eldre elever som i større grad skal revidere tekstene sine. Det er også et egnet verktøy i leseopplæringen. Det er nok heller ingen tvil om at elever med lese- og skrivevansker under skrijving kan ha stort utbytte av den fonologiske støtten som talesyntesen gir.

Mine analyser viser at STL+ ikke er i samsvar med sin opprinnelse. Det er gjort lite forskning på metoden. Melbye-Lervåg (2018) har også stilt spørsmål ved at så mange skoler og kommuner har valgt å satse på en metode som det i liten grad finnes forskning på. De studiene som er gjort, har først og fremst tatt utgangspunkt i læreres forforståelse og opplevde utbytte (Senter for IKT i utdanningen, 2016, s. 12). Kan framgangen lærere opplever, forklares med andre faktorer enn talesyntesen? Slik metoden er framstilt i håndboka, er den så mye mer enn bare talesyntesen. Kan den opplevde effekten skyldes tett oppfølging og veiledning, at det avsettes mye tid til skrijving, modellering, felles tekstskaping og digital skrijving og at det jobbes systematisk med håndskrift både på 2. og 3. trinn?

I begynneropplæringa bør elevene møte en formålsrettet skriveopplæring. Hvorfor skriver jeg denne teksten, og hvem skal lese den? Elevene må få medvirke, utforske og oppdage, uten at korrekthet er det sentrale. Å skrive seg til lesing uten talesyntese (STL) vil derfor være en vei å gå for å gi elevene en meningsfylt skriveopplæring allerede fra skolestart.

I den nye læreplanen er utforskning et sentralt prinsipp, og

under et av kjerneelementene i norsk står det at elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull. I teksten som beskriver undervisningsvurdering for de to første skoleårene, er det framhevet at læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved å la elevene være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine. Videre skal læreren legge til rette for at elevene utvikler muntlig og skriftlig språk ved å få prøve seg fram og være kreative. Fra høsten 2020 har vi en læreplan som legger vekt på medvirkning, menings-skaping, kreativitet, utprøving og lekende tilnærminger. Jeg vil avslutningsvis understreke budskapet ved å dele et sitat fra overordnet del hvor det under punkt 3.2 står:

«Prøving og feiling kan være en kilde til læring og erkjennelse, og elevene skal oppfordres til å prøve seg også når det er usikkert om de vil lykkes» (LK20).



» Iris Hansson Myran er universitetslektor ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning, NTNU. Hun har lang undervisningserfaring fra grunnskolen og hun har holdt en rekke kurs om skrijving og skriveopplæring. Iris Hansson Myran har også hatt en sentral rolle i arbeidet med den nasjonale strategien *Språkløyper*. For tiden er hun med på forskningsprosjektet *Funksjonell skrijving i de første skoleårene*.

Nytilsatte og nyutdannede læreres erfaringer i videregående skole

»» Av Ylva Langaas og Tone Brendløkken

Fem nytilsatte og nyutdannede lærere deler sine erfaringer med hvordan det er å møte som nye på en videregående skole. Noen har fått støtte fra en kvalifisert veileder, mens andre har fått tildelt en fadder uten veilederutdanning. Felles er at det er områder der de nye lærerne opplever liten grad av mestring.

Lærere i videregående opplæring har større variasjon i sin utdannings- og yrkesbakgrunn enn lærere i grunnskolen (Engvik, 2007). Arbeidsplassen er ofte organisert etter fagtilhørighet, og tradisjonelt er tverrfaglighet ikke i fokus (Helleve, 2010). Kulturen i videregående skole har blitt beskrevet som krevende nettopp fordi den er så kompleks og omfatter mange fagtradisjoner med sterke innbyrdes motsetninger og ulik prestisje (Hargreaves,

1994). Hargreaves bruker ordet balkanisering for å beskrive samarbeidskulturen som særlig kan prege videregående skole. Dette er en kultur der mindre undergrupper samarbeider, og der organisasjonen i liten grad er preget av helhetlig tenkning. Lærerne kjenner ikke til hverandre, og de befinner seg fysisk på ulike steder i bygningene (Hargreaves, 1994).

Internasjonale studier har vist at innduktionsprogrammer er vesentlige for



nytilsatte og nyutdannede lærere (Langdon, 2007). Program som er omfattende og inneholder ulike komponenter som møtetid med administrator, veiledning av mentor, nyansattseminar, samarbeid med kolleger og redusert arbeidsmengde, synes å ha best effekt (Ingersoll, 2012).

I Norge ble det i 2018 vedtatt nasjonale rammer for veiledning av nye lærere i barnehage og skole. Dette er en del av Regjeringens satsing «Lærerutdanning 2025». I prinsippene for veiledning presiseres det at veiledningen «inkluderer, anerkjenner og bruker den nyutdannede som ressurs og bidragsyter i barnehage og skole» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 7).

I 16 år har det vært bevilget penger til veiledning av nyutdannede samt tilbud om veilederutdanning. Det har dreid seg om ulike tiltak rundt i hele landet. Evalueringen av nasjonale veiledningstiltak trekker fram at det er behov for mer veiledning om elevvurdering, karaktersetting og undervisningsmetoder i ulike fag i videregående skole (Holm, Helle, Kavli, Råholt & Ødegård, 2015). Dette skiller seg fra behovet i grunnskolen.

Vår studie

Vi intervjuet fem lærere ved tre ulike videregående skoler. Én lærer jobbet kun på studieforbereende utdanningsprogram, to jobbet både på yrkesfag og studieforbereende, og de siste to jobbet kun på yrkesfaglig utdanningsprogram. Tre av fem informanter har master eller hovedfag i sitt undervisningsfag, mens to har bachelorgrad. Fire av fem jobbet 100 prosent stilling eller nært opp til, mens en informant hadde 70 prosent stilling og var i ferd med å fullføre praktisk-pedagogisk utdanning når intervjuet ble foretatt. To av lærerne fikk veiledning av kvalifisert¹ veileder og to hadde fadder. En fikk ingen slik oppfølging. Intervjuspørsmålene åpner for at lærerne kan si noe om hvordan de har opplevd å bli tatt imot, hvem som har vært en støtte, hva som har vært utfordrende, og hva de har savnet.

Hvilken støtte fikk de nye lærerne?

De nye lærerne var lokalisert i arbeidsfellesskap med kolleger som underviste i samme fag. Flere av lærerne opplevde at det var åpen delingskultur innenfor fag, men ikke på tvers. En lærer sa at lærere treffes i klasselærerråd hvor det ble drøftet elever, men ikke undervisning. Alle de nye lærerne trakk fram kolleger med samme fag som gode støttespillere, og at kollegaene var mest avgjørende for hvordan de jobbet og utviklet seg som lærere. Nye lærere trenger å

være en del av en lærende organisasjon der støtte fra kolleger og skoleledelse bidrar til et godt læringsmiljø (Helleve, 2010). Alle de nye lærerne vi intervjuet, opplevde lærerrollen som lærerik og givende når de så at elevene opplevde mestring. De nye lærernes egen opplevelse av mestring varierte. Bandura beskriver fire kilder som bidrar til en persons mestringsopplevelse: autentiske mestringsopplevelser der personene selv opplever mestring, vikarierende erfaringer der du ser at andre mestrer, verbale overtalelser i form av forsikringer om at du kan mestre, og til slutt fysiologiske og emosjonelle reaksjoner en situasjon kan medføre, og som kan gi en positiv opplevelse. (Bandura, 1997).

Sjå at eleva skjønner det du mene. Går opp et lys for dem, får til ting de tror de ikke får til, får en god karakter fordi de har jobbet skikkelig hardt og blir veldig glad, da kjenner du liksom på «Yes»!

En annen lærer sier: «Jeg trives i klasserommet, føler at jeg behersker det og jeg synes det er moro». Klasseroms-erfaringen ga glede og autentiske mestringsopplevelser av profesjonsrollen (Bandura, 1997), og ifølge Skaalvik & Skaalvik (2012) er det å mestre undervisning den viktigste kilden til mestringsopplevelser.

Lærerne opplevde dagene som varierte. Ulike klasser, ulike elever og ulike fag skapte svingninger i følelsene. De utvekslet opplegg for undervisning, men evaluering og utvikling av undervisning var ikke vanlig. Dette var særlig tydelig ved to av skolene. Fagets sterke plass i videregående skole opplevdes som betydningsfullt, og de nye lærerne satte pris på det praktiske samarbeidet, men savnet mulighet til didaktiske drøftinger med kolleger som underviser i samme fag (Lejonberg & Føinun, 2018). To av lærerne som fikk kvalifisert veiledning, sa det ga dem trygghet. Lærerne eksemplifiserte hvordan de fikk støtte til å løse utfordringer knyttet til klasseledelse, og sa det var positivt å kunne snakke med veileder om måter å takle utfordrende situasjoner på. Videre drøftet de krevende elevsaker og fikk hjelp til å finne egne løsninger på utfordringene. En av lærerne hadde erfart ubehagelige emosjonelle reaksjoner knyttet til språkbruk i møte med elevgrupper. Dette skapte negative forventninger om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2012). I veiledningen mellom den nye læreren og veileder kan erfaringer deles og drøftes. Slik kan vikarierende erfaringer bidra til noe positivt for den nye lærerens mestring (Bandura, 1997). Læreren med de negative opplevelsene

ble gjennom veiledning oppmuntret til å prøve ut nye strategier, og mestret etter hvert situasjonen. Denne skolen så ut til å ha et opplegg som ivaretar nye lærere, selv om den ene læreren mente at skolen burde ha veiledere med samme fagbakgrunn som veisøker.

En lærer fikk tildelt fadder ved oppstart, og en annen fikk tilbud om fadder etter noen måneder i jobb. Fadderene skulle støtte og hjelpe til med teknisk-praktiske spørsmål. Den siste av lærerne hadde ikke opplevd å få tilbud om verken fadder eller veileder, kanskje fordi læreren kom inn i jobben via et tidligere mindre vikariat, noe som ikke er uvanlig i videregående skole (Helleve, 2010). De som hadde fadder, syntes det var greit å ha en å spørre om praktiske ting, men den ene savnet reel faglig støtte, og den andre savnet kontinuitet i oppfølgingen. Møtene med fadderne opplevdes som lite systematiske og relevante. Den oppfølgingen disse nye lærerne fikk, framstår mer tilfeldig og synes å mangle forankring i skolens rutiner for kvalitets-sikring av skolens virksomhet. Det kan se ut til at lærerne som ikke fikk kvalifiserte veiledning, fikk mindre støtte i sin introduksjon til profesjonsutøvelsen.

Hva trenger de nye lærerne?

Forskning på hvordan lærere opplever oppstarten på profesjonskarrieren, viser til et «praksissjokk» i overgangen mellom utdanning og jobb (Caspersen & Raaen, 2010). De nye lærerne synes å ha lite kjennskap til enkelte av arbeidsoppgavene. Videre rapporterer nye lærere om mangel på profesjonell selvtillit (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Samarbeid om planlegging og evaluering av undervisning, støtte og erfaringsutveksling er avgjørende for mestring og trygghet i lærerrollen (Caspersen & Raaen, 2010, 2013). I lærergrupper ser det ut til være en kultur for planlegging i fellesskap, men dypere analyse og drøfting av målsetting og verdier i undervisning skjer ikke i samme grad (Caspersen & Raaen, 2010).

En av våre lærere opplevde manglende faglig delingskultur:

Vi bruker tiden på å diskutere sommeravslutning som er mye viktigere. Diskuterer ikke-faglige ting, praktisk logistikk og PR-ting som vi kan skrive på hjemmeside, Facebook og lokalaviser for å få omtale i media. I stedet for å fokusere på det faglige som er mye viktigere.

Flere opplevde mangel på anerkjennelse av innsats og at

forsøk på å få i gang faglig samarbeid ikke ga ønsket resultat. Dette kommer også fram i tidligere forskning (Jakhelln, 2011). De nye lærerne var opptatt av å vurdere og utvikle egen undervisning i samarbeid med kolleger og uttrykte behov for bekreftelse og tilbakemelding. Noen opplevde det utfordrende å få kolleger til å dele opplegg og engasjere seg. De erfarte mangel på samarbeid, noe som er beskrevet av andre som en opplevelse av å være alene (Caspersen & Raaen, 2010, 2013).

Tidsbruk var et gjennomgående tema. De nye lærere opplevde at manglende rutine og erfaring gjorde hverdagen kaotisk, og at de trengte hjelp til å prioritere arbeidsoppgavene fordi de var overveldende. En av lærerne uttrykte det slik:

Praksissjokket går mer ut på alt det andre utenom det å undervise da, som stjeler tid – SKUP², FYR³ ditt og datt, prosjekter og samarbeid og hit og dit.

Flertallet av lærerne i vår studie har negative mestringsopplevelser knyttet til bruk av tid. Skolene er engasjert i ulike prosjekter og har forskjellige satsingsområder. Lærerne kjente at tiden ikke strakk til, og at det hele tiden blir satt i gang nye prosjekter:

[...] du må drive og møte opp på når en det første året bruker innmari mye tid på sjølve lærerjobben og forberede seg og retting og slik.

De nye lærerne opplever at dette kommer på toppen av ordinær undervisning. Tidsklemma og manglende opplevelse av mestring synliggjøres også i forskning (Caspersen & Raaen, 2010, 2013; Hanssen, Raaen & Østrem, 2010).

Utfordring knyttet til elevatferd og utenomfaglige aktiviteter i klasserommet opplevdes som problematisk. En av lærerne så det som særlig utfordrende når det er mye uro i timene:

[...] du ikke vet hva du skal gjøre og du ikke får skikk på noen ting og undervisninga går helt i fisk og må bruke mer tid på anmerkninger og gå bak for å se hva de holder på med på datamaskiner og mobiler.

En lærer hadde kontaktlærerfunksjon og ønsket seg følgende for sin videre karriere: «Ikke være kontaktlærer og få mindre ansvar og føle at jeg får gjort en bedre jobb».

Kontaktlærerrollen tar uforholdsmessig mye tid og krefter. Oppstarten er hektisk, og nyutdannede er spesielt utsatte (Bjerkholt, 2013).

Nye lærere opplever utfordringer knyttet til klasseledelse og elevers atferd (Hanssen et al., 2010). Til tider var arbeidssituasjonen uforutsigbar og utfordrende:

Noen dager er givende og spennende og du får med deg klassa. Andre dager kan være tøffe og det er tungt å få elevene med seg. Det kan være utagerende elever som gjør at en noen dager ikke får undervist, men du må ta deg av ting som skjer. Det kan være elever som begynner å skrike i timen og kjefter på deg, smelle med dører eller banke hue i pulten eller andre typer elever som plutselig begynner å grine og går ut av klasserommet.

At noen elever opplevdes som truende for lærer og for medelevene, var vanskelig å takle:

Veldig ubehagelig at elever kan oppleves som truende både mot meg og mot medelever. Og at de ser at jeg kan bli redd selv, skriker til meg. Og andre elever tør ikke si ting høyt fordi de blir berørt av det som skjer. Det opplever jeg som vanskelig og grue meg til å gå på jobb.

Videre opplevde de seg forvirrete, motløse og lite verdsette. En lærer med lang fartstid innen forskningsfeltet i privat sektor sa: «Aldri hatt det så slitsomt, aldri følt meg så utilstrekkelig og utbrent, sånn motløs». Nye lærere kan ha utfordringer knyttet til emosjonelle og relasjonelle sider ved lærerarbeidet (Jakhelln, 2011).

De nye lærerne uttrykte et ønske om å observere kolleger for å få inspirasjon og se på andres praksis for å forbedre egen. På denne måten kan det skje et oppkjøp av verktøy som kan bli en mestringsopplevelse i form av vikarierende erfaringer, og det samme er tilfelle ved verbal overtalelse når kolleger uttrykker tro på at en skal få til noe (Bandura, 1997).

Hva så?

De nye lærerne hadde i ulik grad behovet for faglig, praktisk og emosjonell støtte. De opplevde videre at erfaringsdeling og anerkjennelse i stor grad var knyttet opp mot fagfellesskapet. De fleste lærerne ga uttrykk for at kollegaer, nærmeste leder og andre interne samarbeidsparter var imøtekomende, men at de ikke har mye kontakt med

lærere som underviser i andre fag. Lærerkulturen kan være avgjørende for opplevelsen av mestring av profesjonsutøvelsen (Hargreaves, 1994). Lærere som møter en skolekultur som framstår som fragmentert i ulike faggrupper, fysisk segregert, og med lite innblikk i andre faggruppers arbeid, vil identifisere seg med «sitt» fag og betrakte skolens oppgave ut ifra dette. For nye lærerne kan det oppleves som en trygghet (Hargreaves, 1994). Alle våre lærere kom fra en akademisk fagtradisjon, og det er forståelig at samarbeid med andre med tilsvarende fagbakgrunn oppleves som trygt (Engvik, 2007; Helleve, 2010). Med dette utgangspunktet er det mulig å forstå at nye lærere opplever skolens felles satsinger som ressurskrevende merarbeid som er vanskelig å plassere inn i arbeidsdagen og kanskje den tradisjonelle oppfatningen av hva videregående skole er. De tverrfaglige temaene som ligger inne i vedtatte overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) av læreplanverket, vil også utfordre en slik fagdelt kultur. Lærerne trenger ledere, kolleger og veiledere som kan vise sammenhenger mellom arbeid med enkeltfag og de mer overbyggende prosjektene.

Det ser ut til at de nye lærerne hadde behov for bistand når det gjaldt å prioritere arbeidsoppgaver, og at de trenger å møte en skole der rutiner og struktur er nedfelt i skriftlige dokumenter. De nye lærerne opplevde varierte arbeidsdager. Til tross for utfordringene de møtte, opplevde de glede og mestring, og de ønsket å fortsette som lærere. Skolen som tilbyr veiledning med kvalifiserte veiledere, fremstår med en større beredskap for å ivareta de nye. I tillegg til klarere rammer og rutinebeskrivelser ønsket lærerne i vår studie redusert undervisningsplikt og veiledning. Dette ville lettet den totale belastningen og gjort arbeidsdagen mer overkommelig, noe som løftes fram av Ingersoll (2012) og Langdon (2007).

Det kan se ut til at skolefagene bør få en viktigere rolle innenfor veiledning i videregående skole.

At refleksjon over handling knyttes til fag, synes viktig for de nye lærerne (Bjerkholt, 2017; Lejonberg & Føinun, 2018). Veiledning kan handle om å observere og bli observert av veileder, men bør veileder ha samme fagbakgrunn? Veiledningstiltakene vurderes ikke like utbytterikt i videregående skole som i barnehage og grunnskole (Dahl et al., 2006). Det kan hende at dette dreier seg om at veiledning slik det foregår i barnehage og grunnskole ikke kan overføres direkte til videregående skole fordi et viktig bærende element her er nettopp fag og fagtradisjon.

Det sterke faglige fokuset og kompleksiteten

LITTERATUR

BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of control*. New York: Freeman.

BJERKHOLT, E. (2013). *Åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.

BJERKHOLT, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

CASPERSEN, J. & RAAEN, F.D. (2010). Nyutdannede læreres første tid i yrket: En sjokkartet opplevelse? I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 315–339). Oslo: Abstrakt forlag.

CASPERSEN, J. & RAAEN, F.D. (2013). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching – Theory and Practice*, 20(2), 189–211. doi: 10.1080/13540602.2013.848570

DAHL, T., BULAND, T., FINNE, H. & HAVN, V. (2006). Hjelp til praksisspranget: Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere (Rapport STF 50 A06050). Trondheim: SINTEF teknologi og samfunn.

ENGVIK, G. (2007). Første år i læreryrket: Et nordisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 91(01), s. 67–76.

HANDAL, G. & LAUVÅS, P. (1983). *På egne vilkår: en strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen.

HANSSEN, B., RAAEN, F.D. & ØSTREM, S.

(2010). Det heseblesende lærerarbeidet: Om nyutdannede læreres mestring av yrket. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 295–314). Oslo: Abstrakt forlag.

HARGREAVES, A. (1994). *Lærerarbeid og skolekultur*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

HELLEVE, I. (2010). utfordringer for nyutdannede lærere i videregående skule. I: T.L. Hoel, G. Engvik & B. Hannssen (Red.), *Ny som lærer: Sjansespill og samspill* (s. 43–59). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

HOLM, Ø.N., HELLE, M., KAVLI, H., RÅHOLT, M.G. & ØDEGÅRD, K.S. (2015). *Evaluering av veiledningsordningen for nyutdannede pedagoger i barnehage og skole* (Delrapport). Oslo: Rambøll.

INGERSOLL, R. (2012) Beginning Teacher Induction: What the Data Tell Us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), s. 47–51. Hentet fra: <http://www.kappanmagazine.org/content/93/8/47>

JAKHELLN, R. (2011). *Alene – sammen: Nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling* (Doktoravhandling). Universitetet i Tromsø, Tromsø.

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

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2018). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfd4eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole.pdf>

LANGDON, F.J. (2007). *Beginning Teacher Learning and Professional Development. An Analysis of Induction Programmes* (Thesis, Doctor of Philosophy (PhD)). The University of Waikato, New Zealand.

LEJONBERG, E. & FØINUM, M. (2018). *Hva er god veiledning? En forskningsbasert innføringsbok om veiledning av nye lærere*. Bergen: Fagbokforlaget.

SKAALVIK, E.M. & SKAALVIK, S. (2007). Lærernes mestringsforventninger: Utprøving av en norsk skala og sammenheng med utbrenthet og skolekontekst. *Spesialpedagogikk*, 7(2), s. 52–71.

SKAALVIK, E.M. & SKAALVIK, S. (2009). Trivsel, utbrenthet og mestringsforventning hos lærere: En utfordring for skoleledere. I: R.A., E.J. Irgens & E.M. Skaalvik (Red.), *Skoleledelse: Betingelser for læring og ledelse i skolen* (s. 141–152). Trondheim: Tapir.

SKAALVIK, E.M. & SKAALVIK, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.

(Hargreaves, 1994; Engvik, 2007; Helleve, 2010) gjør at det er andre forhold som må ivaretas når nye lærere starter i videregående skole. Er det mulig at synet på læring og utvikling av kunnskap er for tett knyttet til den akademiske fagtradisjon, og at dette legger grunnlag for skolekulturer som gjør det utfordrende å få til en opplevelse av helhet for lærere og elever? Kan det være slik at det blir mindre rom for de mer overordnende perspektivene knyttet til profesjonsutøvelsen?

NOTER

- 1 Kvalifisert veileder har gjennomført veiledningsstudiet, 30 studiepoeng.
- 2 SKUP: skolebasert utviklingsprogram.
- 3 Satsningen Fellesfag, Yrkesretting og Relevans (FYR), et kompetanse- og delingsprosjekt i regi Utdanningsdirektoratet.



»»» **Tone Brendløy** er universitetslektor i pedagogikk, NTNU/Institutt for lærerutdanning, der hun underviser ved PPU og på veiledningsstudiet.



»»» **Ylva Langaas** høyskolelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet/Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, der hun underviser på lektorprogrammet og ved PPU.

Når **ensomme** praksislærere møtes

Praksisforum som arena for refleksjon og læring

>>> Av Inger Merethe Hansen

Praksislærerne ved en grunnskole uttrykte ensomhet i arbeidet som lærerutdannere i praksisfeltet. Et forum for praksislærere ble etablert for å skape en arena for erfaringsdeling og læring.

Praksislærere skal bli betraktet som lærerutdannere på lik linje med faglærere ved lærerutdanningsinstitusjonene (St. meld. nr. 11, 2008–2009), men nasjonal og internasjonal forskning viser at praksislærerne ofte er overlatt til seg selv i arbeidet med studentene. De savner en formell arena hvor de kan diskutere erfaringene sine med andre praksislærere og lære av hverandre (Nilssen, 2014).

Flere lærerutdanningsinstitusjoner inviterer skoler og barnehager til praksisforum der blant annet praksislærere og faglærere fra lærerutdanningen møtes for å snakke om studentenes praksis.¹ Når formålet med praksisforum er at praksislærerne skal få styrket sin kompetanse som lærerutdannere, vil spørsmålet om hvordan samtalene fremmer refleksjon og læring, være relevant. Over en periode på to

år ble samtaler i et praksisforum gransket med formål om å få mer kunnskap om hva som fremmer refleksjon og læring om praksis og veiledning.

«Jeg føler meg så alene!»

Grunnskolen i undersøkelsen var ikke med i ordningen om praksisforum i regi av lærerutdanningen og hadde ikke felles møtearena for praksislærerne. I forbindelse med et pedagogisk masterarbeid (Hansen, 2016) inviterte jeg praksislærerne til en samtale med skolens veiledningspraksis som tema. Underveis i samtalen utbrøt en av praksislærerne: «Jeg føler meg så alene!» Også de andre uttrykte at det er vanskelig å være alene om jobben som praksislærer, og ønsket å møtes for å lære av hverandre. Samtalen la grunnen for etablering og utvikling av praksisforum med aksjonsforskning som strategi. Aksjonsforskning innebærer at man både skal bidra til forbedret praksis og gi et forskningsbidrag til fagfeltet (Carr & Kemmis, 1986). Det praktiske utviklingsarbeidet bestod av å utvikle innhold og form i skolens praksisforum. Forskningen bestod av å granske samtalene for å undersøke hvordan man fremmer refleksjon og læring. Jeg deltok både som praksislærer og forsker. Den tradisjonelle forskerrollen med kontroll og distanse må da vike for en intervenerende og likeverdig forsker (Holmer & Starrin, 1993).

Praksisforumet ble etablert våren 2014 og bestod av opptil åtte praksislærere som tok imot lærerstudenter fra ulike lærerutdanninger og ulike studieår. Det ble i fellesskap utarbeidet en plan for innhold og form. Samtalene avsluttet alltid med en metasamtale der vi snakket om hva som fungerte godt og hva vi kunne forbedre til neste gang. Agenda på kommende møte ble også diskutert og avklart. Både metasamtalen og planlegging av neste møte bidro til at møteplan og møteform ikke var statisk, men ble utviklet underveis ut fra gruppas ønsker og behov.

I en periode på omlag to år ble seks møter gjennomført. Alle møtene hadde en varighet på én til to timer. I samtykke med de andre deltakerne ble det tatt lydopptak av møtene og et gruppeintervju ved prosjektets slutt. Materialet ble undersøkt med støtte i teori om læring, refleksjon og dialog.

Læring, refleksjon og dialog

Studien tar utgangspunkt i et sosiokulturelt syn på læring, der samspill med andre og læring gjennom språk er knyttet tett sammen. Det bygges på en grunnleggende forståelse for at det er fellesskapet som den enkelte er en del av, som er selve utgangspunktet for læring. Språk og kommunikasjon er sentralt når man skal binde sammen individuelle prosesser og de sosiale læringsaktivitetene (Dysthe, 2001).

Profesjonell refleksjon beskrives som selvrefleksjon. Man reflekterer både før, under og etter handling i praksis, med mål om å få fram og kritisere sin egen kunnskap som et grunnlag til å få frem alternative handlinger og nye erfaringer (Schön, 1996). Når man vil forbedre og utvikle praksis, er det imidlertid ikke nok å sette ord på taus kunnskap og reflektere over noe man vet fra før. Man må i tillegg kunne stille spørsmål om det som ligger til grunn for egen og andres praksis, utveksle ulike perspektiv og bringe inn ny kunnskap til fellesskapet for å fremme læring – også kalt *kraftfull refleksjon*. Begrepet henter inspirasjon fra filosofien



og krever tenkning ut fra mange ulike synsvinkler. Man må være oppmerksom, ha god evne til å lytte og gi emosjonell støtte, samt oppmuntre til personlig egenart. Som lærer må man ikke se på seg selv som ferdig utlært, men heller som en lærende part i et møte med andre. Meningsforskjeller blir kilde til ny kunnskap. Det er ikke mulig å oppnå kraftfull refleksjon i ensomhet. Når man tør å sette sin egen tekning på spill og undre seg i lag med andre, kommer refleksjonen til syne. Det motsatte, *kraftløs refleksjon*, skjer hvis man overser spørsmål om hva tenkningen bak handlingen retter seg mot (Søndenå, 2004).

Refleksjonsbegrepet knyttes til dialog og demokrati (Søndenå, 2007). Det klassiske dialogbegrepet som vi finner hos Sokrates, handler om at samtalepartnere finner frem til en iboende sannhet hos hvert menneske. Bakhtin, russisk filosof og litteraturviter, hevder derimot at kunnskap blir til gjennom samhandling med andre i sosiale sammenhenger, ikke primært gjennom individuelle prosesser. Mening blir til gjennom den som snakker og den som lytter, den som skriver og den som leser. Sentrale kjennetegn er respekten for den andres ord og en vilje til å lytte til andre. Like viktig er å være villig til å forstå den andres premisser og bygge på hverandres ytringer, bruke den andres ord som tankeredskap. Samtidig må man beholde respekten for sitt eget ord. Her er det ikke felles sannhet eller enighet, men viljen til å leve med motsetninger, som er viktig (Dysthe, 2005). En fruktbar dialog er helt avhengig av den enkeltes kunnskap og ferdigheter, men utviklingen av en individuell identitet gjør hele tiden bruk av andre sine bidrag i de dialogene vi deltar i (Skagen 2011). Hos Bakhtin (2005) kalles ytringer som bringer inn nye bidrag, for «fremmed tale».

Det settes store krav til den som skal lede en dialogisk samtale. Dess flere som deltar, jo vanskeligere er det. Mål må avklares, man må sørge for at alle kommer til ordet og legge til rette for situasjoner som får frem det beste i de andre. Samtalen er avhengig av alles vilje til å lytte oppmerksomt og komme med relevante bidrag, tørre å undre seg og stille spørsmål. Enetaler, der man har funnet sitt standpunkt og holder fast ved det uten interesse for å få det utdypet eller utfordret, er en trussel for dialogen. Andre trusler kan være å bruke spørsmål som anklager eller avleder fra det man opprinnelig snakket om, angrep på person i stedet for argumentasjon i saken og latterliggjøring (Svare, 2006).

Materialet i undersøkelsen ble analysert med støtte i teoretiske begrep for å lete etter kjennetegn på refleksjon og læring, men også frigjort fra teorien for å lete etter sammenhenger og mønster. Jeg fant tre faktorer som kan ha

betydning for refleksjon og læring: tema, møteform og ytringer som får svar.

Faktor 1: Tema

Møtene handlet om tilrettelegging av praksis, evaluering av praksis og ulike problemstillinger knyttet til praksis og veiledning. Når *praksisfortellinger*, *metoder i veiledning* og *retningsgivende dokumenter for praksis*² var tema, kom refleksjonen særlig til syne.

Det var ofte gjennom *praksisfortellinger* at praksislærerne snakket om sine selvopplevde erfaringer, og det er tegn på at disse ble gode utgangspunkt for videre dialog. Fortellingene var ikke nedskrevet eller planlagt på forhånd. De bar preg av å være korte fortellinger fra situasjoner som en har opplevd, og som de andre bygde på eller utvidet ved å dele egne erfaringer. Når praksislærerne delte *metoder i veiledning*, liknet det praksisfortellinger ved at de ofte ikke var planlagte innlegg og tok utgangspunkt i egne erfaringer. Skilnaden er at metodene er hentet fra veiledningsteorien, og det vises til hva man har lært gjennom veiledningsstudier eller av andre praksislærere. Når metoder i veiledning ble tema, viste praksislærerne interesse for å vite mer om dem, stilte spørsmål og delte hverandres erfaringer med metodene. Samtaler om *retningsgivende dokument om praksis* fra lærerutdanningen er det tredje temaet som utmerket seg. Ofte ble det henvist til slike dokument underveis i samtalen uten at man hentet det fram, men noen ble gransket nærmere av praksislærerne i fellesskap. Det blir stilt spørsmål til innholdet og hvordan dokumentet er tenkt brukt.

Deltakerne brukte oftere det som ble sagt, som tankeredskap for videre refleksjon når praksisfortellinger, metoder og retningsgivende dokument var tema. Det betyr ikke at andre tema var preget av enetaler eller personangrep, men der samtalen hoppet fra sak til sak uten å undersøke noen av antakelsene nærmere, er det få tegn til kraftfull refleksjon.

Faktor 2: Møteform

Flere praksislærere mente at *lengden på møtene* har betydning for lærerike samtaler. Dette fordi møtene varte lenge nok til å fortelle det man hadde på hjertet, og det var tid nok til å gjennomføre planlagt agenda, til forskjell fra møter som preges av tidspress.

Møteledelse kan også ha betydning. Refleksjonen kom best frem når søkelyset var satt på tema og ikke på form. De første møtene var strammere i regien, for at alle skulle få omtrent lik taletid. Etter hvert ble møtelederrollen mer tilbaketrukket og handlet mer om å passe på at vi holdt oss innenfor tema. Deltakerne var da kjent med samtaleformen

og kunne konsentrere seg om å lytte og bidra. En av deltakerne brukte begrepet «varsom ledelse» og flere fulgte opp med å si at møtene føltes trygge, og at de turte å dele også det de strevde med.

Antall deltakere kan også være av betydning. Vi var forholdsvis få deltakere i praksisforumet. Vi kunne sitte så nær hverandre at det ikke ble problemer med å høre hva den andre sa. Det ble god plass til alle stemmene. Flere sa at når man blir bedre kjent i en mindre gruppe, føles det tryggere å blottlegge seg for de andre deltakerne.

Hvilket *møterom* man bruker, kan indirekte påvirke samtalens innhold. Vi brukte samme rom til alle samtaler. Skolens bibliotek ble stengt for elever etter skoletid. Der fikk vi gjennomføre praksisforum rundt et langbord, uten forstyrrelser fra elever, og samtidig litt unna kontorene og kollegaer som ellers ville kunne stikke innom i ulike ærend.

Faktor 3: Ytringer som får svar

Ytringer kan i møte med svar fra andre styrke dialogen om praksis og veiledning. Jeg fant fire ulike typer ytringer som i særlig grad ble utgangspunkt for refleksjon.

Spørsmål eller andre utsagn som uttrykker usikkerhet kan lede til at deltakerne undrer seg i lag med den som spurte. I en samtale som dreide seg om misnøye rundt kvaliteten på praksis, avslutter «Erika» sin tankerekke med et spørsmål:

– Jeg tenker mye av det samme som deg og det dere andre sier. Men jeg tenker at det er jo ikke bare møter med rektor som avgjør om praksisen er god. Kanskje skulle vi som er praksislærere, sagt hva vi synes er viktig i praksis. Når har vi gjort det? Jeg har i alle fall ikke sagt noe, annet enn her på møtene. Vi har jo heller ikke blitt spurt. Nå synes jeg vi skal gjøre det. Det er jo så mange ting som gjør at en praksis blir bra for alle. Hva kreves av en god praksis egentlig?

Det kritiske spørsmålet kunne ha blitt hengende i luften, men de andre koblet seg på dette nye perspektivet med sine synspunkt og spørsmål. Samtalen ender ikke med en konklusjon, men bidrar til å utvide begrepet og gi flere synspunkt om hva god praksis innebærer.

Erfaringsdeling var sentral i alle samtaler. De gangene praksislærerne delte erfaringer for å utvide hverandres kunnskap om en sak, ble også dialogen styrket. Ytringen under er hentet fra en samtale der praksislærerne deler erfaringer med bruk av logg. «Anna» bruker også logg, men ikke på samme måte som de andre:

– Jeg har ikke brukt loggen slik som dere gjør. Jeg snakker om loggskriving og gir dem tips og råd, men jeg leser ikke i den. Loggen er studenten sitt verktøy. Mange studenter lar være å skrive logg, jeg tror ikke de er komfortable med verktøyet.

Samtalen fikk en ny retning fordi Anna fortalte om en annen måte å jobbe med logg på. Praksislærerne tok tak i det hun sa, fortsatte samtalen og tok studentperspektivet med seg. Når det er plass til motstemmer, har refleksjonen gode kår.

Ytringer som brakte inn *teori*, ble gjerne grunnlag for videre refleksjoner, slik som i de nevnte samtalene om metoder i veiledning og retningsgivende dokumenter. Retningsgivende dokument er ikke teori i betydning av å være vitenskapelige tekster, men setter føringer for praksis. Det er lett å ta disse dokumentene for gitt. I en samtale ble det vist til et dokument om organisering av praksisforum ved UiT Norges arktiske universitet. «Catrine» uttrykker uenighet om hvem som skal lede et praksisforum, mens «Gunnar» spør seg hvorfor lærerutdanningen tenker at det må være slik:

– Jeg leste i et dokument som handlet om praksisforum ved universitetsskolene at det er rektor som skal være leder for praksisforum.

«Catrine»: – Det er jeg helt uenig i. Jeg mener det bør være en praksislærer som leder møtene slik som vi har gjort det. Det er viktig at det er en praksislærer som er leder. Det er vi som kjenner praksis på kroppen. Vi som vet hva vi trenger å snakke om.

«Gunnar»: – Kanskje lærerutdanningen tenker at ingen praksislærere vil gjøre det eller har tid?

I fortsettelsen av samtalen reflekterer praksislærerne over fordeler og ulemper med at en praksislærer leder praksisforum og også om det kan være mer enn én leder. Samtalen ble et eksempel på hvordan gransking av retningsgivende dokument kan bidra til nye perspektiv på innholdet.

Frustrasjoner og utfordringer knyttet til praksislærerrollen dukket jevnlig opp, gjerne som korte kommentarer til en sak som ikke ble utdypet nærmere. Noen ganger ble slike frustrasjonsmeldinger utgangspunkt for refleksjon. I eksemplet under delte en av praksislærerne sin frustrasjon over at det var så liten tid til å snakke med studentene etter undervisning:

– Tida blir spist opp av møter på møter som vi praksislærere også må delta på. Det er ikke tid igjen til veiledning. Vi har et krav fra lærerutdanninga om at studentene skal ha et visst antall timer med veiledning, men når skal jeg få tid til å fylle det kravet når vi må på møte nesten hver dag etter undervisning?

Frustrasjonen over mangel på tid førte til at praksislærerne diskuterte hva som var tilstrekkelig med tid, og hvordan man bruker den tiden man har til rådighet. Hun som startet med en frustrasjon om knapp tid til veiledning, fortalte at samtalen ga henne nye tanker om hvordan hun kan utnytte timene bedre for å få inn mer veiledning.

Det er vanskelig å påstå at ikke andre yringer enn de overnevnte bidrar til refleksjon og læring for deltakerne i praksisforumet, men analysen tyder på at yringer og respons som bidrar til å granske sak eller utfordre antakelser, i særlig grad fremmer refleksjon og læring om praksis og veiledning. Det kom best til syne når spørsmål, erfaringsdeling, teori og frustrasjoner kom inn som «fremmed tale».

Praksisforum – Der tanker og meninger møtes

Deltakelsen i praksisforum bidro til en myndiggjøring (Askheim, 2007) og en bevissthet om at det er mulig å handle annerledes og skape en ny og forbedret situasjon i egen praksis. Evalueringene synliggjorde at møtene opplevdes som meningsfulle og at deltakelsen ga læring. Alle praksislærerne ønsket å fortsette med praksisforum også etter at prosjektet ble avsluttet.

Det er nærliggende å snakke om hvilke tema som skal inn og hvilken møteform man skal ha i et praksisforum, men for å lære må samtalen være noe mer enn selvrefleksjon. Man må også være bevisst hva som bringes inn i samtalen, og hvordan man møter det som blir sagt. Dialogiske samtaler krever at møteleder har kunnskap om hvordan man tilrettelegger for at tanker og meninger møtes, der usikkerhet er en del av samtalen. For at dialogen skal få gode kår, kreves full oppmerksomhet fra deltakerne i samtalen. For å oppnå kraftfull refleksjon må man også blottstille seg og leve med at man ikke er ferdig utlært. Alle deltakerne må ta ansvar for å bringe inn erfaringer, kunnskap og spørsmål, men også gi svar på andre sine bidrag gjennom å bygge på det som allerede er sagt, stille spørsmål ved antakelser og undersøke saken. Ikke nødvendigvis for å finne riktige svar, men for å få flere perspektiver på saken slik at praksislærerne får utvidet sin kunnskap om praksis og veiledning.

NOTER

- 1 Lærerutdanningene i Norge har ulike beskrivelse av praksisforum, men de knyttes alle opp til møter der praksislærerne deltar enten på møter ved universitet eller høyskole, eller på den enkelte arbeidsplass. UiT Norges arktiske universitet beskriver det som et forum på den enkelte arbeidsplass, der praksislærere, leder og representant fra universitetet møtes minst to ganger pr. år for å diskutere praksis og veiledning av lærerstudenter. Link til UiT sin omtale av praksisforum (lastet ned 04.12.2019): <https://uit.no/Content/428870/cache=20182308094145/Praksisforum.pdf>
- 2 Lærerutdanningene i Norge har ulike dokumenter som er retningsgivende for praksis. UiT Norges arktiske universitet har en nettside med tittel Praksis ved ILP, der man finner informasjon om praksis og ulike dokumenter knyttet til praksis og veiledning av studenter. Link til informasjon om praksis ved UiT, Institutt for lærerutdanning (lastet ned 04.12.2019): https://uit.no/om/enhet/artikkel?p_document_id=635152&p_dimension_id=88155

LITTERATUR

- ASKHEIM, O.P. (2007). Empowerment – ulike tilnærminger. I: O.P. Askheim og B. Starrin (red). *Empowerment i teori og praksis*, s. 16–54. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- BAKHITIN, M. (2005). *Spørsmål om talegenrane*. Oversatt og med etterord av R.T. Slaatelid. Oslo: Ariadne Pensumtjenesten A/S.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1986). *Becoming critical – education, knowledge and action research*. Deakin University Press.
- DYSTHE, O. (red) (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- DYSTHE, O. (2005). Ulike syn på dialog. I: K. Skagen m.fl. *Festskrift for Tom Tiller*. Oplandske Bokforlag.
- HANSEN, I.M. (2016). *Et forum for praksislærere – en arena for refleksjon og læring?* Göteborg: Göteborg Universitet, institutt for pedagogik och spesialpedagogik.
- HOLMER, J. & STARRIN, B. (1993). *Deltagerorientert forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- ST.MELD.NR. 11 (2008–2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NILSSEN, V. (2014). Ny som praksislærer – motivasjon, inspirasjon og frustrasjon. *FoU i praksis* (2).
- SCHÖN, D.A. (1996). Den reflekterende praktikern. I: L. Brusling og G.Strömquist (red). *Refleksjon og praktik i læreryrket*. Lund: Studentlitteraturen.
- SKAGEN, K. (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- SVARE, H. (2006). *Den gode samtalen. Kunsten å skape dialog*. Oslo: Pax forlag.
- SØNDENÅ, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- SØNDENÅ, K. (2007). Refleksjonen, dialogen og demokratiet. I: T. Kroksmark og K. Åberg (red). *Veiledning i pedagogisk arbeid*, s. 210–220. Bergen: Fagbokforlaget.



>>> Inger Merethe Hansen har veilederutdanning og nordisk master i pedagogikk med innretning mot aksjonsforskning og veiledning. Hun er ansatt som universitetslektor med spesielt ansvar for veiledning for lærere i barnehage og skole. Hun er prosjektleder for *Ny i nord – veiledning for nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*.



Just write it!

NYHET! Nå er grammatikkhjelpen tilgjengelig også på engelsk.

La elever med dysleksi ha fokus på skriveglede i stedet for skrivefeil. Programmet tolker teksten som skrives og korrigerer basert på innhold og sammenheng.

Erfaring viser at elever som får vår spesialutviklede programvare jobber raskere, får bedre selvtillit, er mer motiverte og skriver lengre tekster.

Les mer om våre programmer på lingit.no





Profesjonell identitet

som praksislærere

– skjæringspunktet mellom lærer og lærerutdanner

>>> Av Johan Kristian Andreassen

En studie har sett på hvordan praksislærernes profesjonelle identitet påvirkes blant annet gjennom skolen som kollektiv praksisarena og samarbeidet med universitetet.

Lærerutdanning i Norge er et delt ansvar mellom høyere utdanningsinstitusjoner og partnerskoler og involverer dermed både faglærere ved en høyere utdanningsinstitusjoner og praksislærere i skolen. Samtidig blir den ofte kritisert for manglende sammenheng mellom det studentene får av teoretisk kunnskap på universitetet, og det de opplever gjennom det praktiske lærerarbeidet i skolen. I de senere årene har det derfor blitt lagt vekt på å utvikle gode partnerskapsordninger mellom skoler og universiteter og høyskoler (Kunnskapsdepartementet, 2017; Lillejord & Børte, 2016).

En rekke studier viser at praksislærerne har en helt sentral rolle i utdanningen, både når det gjelder den profesjonelle og den personlige utviklingen hos de kommende lærerne (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001; Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009). Praksislærerrollen er formalisert gjennom en utvidelse av lærerens kontrakt med skolen, men hele skolen er ansvarlig for å skape en god læringsarena for studentene. I studien

som det refereres til her, rettes oppmerksomheten mot hvordan praksislærere i skolen utvikler en profesjonell identitet som lærerutdannere. Studien baserer seg på kvantitative data gjennom spørreskjema sendt ut til praksislærere knyttet til to universiteter i Norge.

Historisk sett har høyskoler og universiteter hatt en dominerende rolle i lærerutdanningene, mens skolene har deltatt ved å gi praksisopplæring til studentene. Men både i Norge og internasjonalt har vi de senere årene sett at skoler og praksislærere får en mer aktiv rolle i utvikling av utdanningene gjennom forpliktende partnerskap (Lillejord & Børte, 2016; Darling-Hammond, 2017). Til tross for intensjoner og en rekke tiltak for tettere partnerskap ser vi at samarbeidet mellom læringsarenaene dessverre ofte er preget av mistillit, misforståelser og utfordringer med å forstå og anerkjenne hverandres kunnskapskulturer (Elstad, 2010; Zeichner, 2010). Lærerutdanningene fremstår for mange som fragmenterte og med en forestilling om at studentene først må lære teorien på universitetet,

for deretter å anvende teorien i praksis. En slik forståelse kan føre til et for stort gap mellom teori og praksis, der studentene opplever liten sammenheng mellom teorier og undervisningsformer på universitetet, og de forventningene som ligger til yrkesutøvelsen i praksisperiodene (Grossmann, Hammerness & McDonald, 2009).

Praksislærere i skolen har en kompleks rolle hvor de skal ta vare på studentene, samtidig som de har sin lojalitet hos elevene som de har ansvar for (Rajuan, Beijaard & Verloop, 2007). Praksislærerne kan oppleve denne doble lojaliteten som særlig utfordrende dersom lærerutdanneroppdraget mangler forankring i kulturen og ledelsen ved skolen (Feiman-Nemser, 2001). Munthe og Ohnstad (2008) viser i en norsk studie at lærere ved praksisskoler har en sterkere identitet knyttet til sin rolle som lærer enn som lærerutdannere. Koskela og Ganser (1998) fant at lærerne oppfatter veiledningsrollen som sekundær, og dermed som et tillegg til de ordinære arbeidsoppgavene. Klaassen, Beijard & Kelchtermans (1999) beskriver profesjonell identitet som

«relativt stabil selvforståelse, mønstre for refleksjon og tilhørende selvbylde» (s. 337). Utvikling av en profesjonell identitet er viktig fordi det er tett knyttet sammen med hvordan man utfører jobben. Med en sterk profesjonell identitet blir praksislæreren en del av et kollektiv som definerer hvilke standarder som skal gjelde i gruppen (Heggen & Thorsen, 2015). Denne studien tar utgangspunkt i sosial identitetsteori som forklarer hvordan mennesker klassifiserer seg selv og andre i ulike kategorier (Tajfel, 2010). En slik kategorisering gir grunnlag for å definere seg selv og andre som del av en sosial gruppe med visse typiske kjennetegn, å føle tilhørighet og bry seg om hvordan det går med gruppen. Hvordan man identifiserer seg med en gruppe, vil variere, men identiteten styrkes dersom man opplever at deltakelse støtter opp under egen selvforståelse (Tajfel, 2010). Det å bli akseptert og anerkjent som en del av et profesjonelt fellesskap er

også noe som bidrar til utvikling av en profesjonell identitet (Wenger, 1998).

Hensikten med denne studien er derfor å undersøke faktorer som kan ha en innvirkning på praksislæreres utvikling av en profesjonell identitet som lærerutdannere. Det er få studier som undersøker lærerutdanneres profesjonelle identitet, og det gjelder særlig praksislærerne i skolen (Izadinia, 2014). Denne studien tar utgangspunkt i tre sentrale aspekter som forventes å påvirke utviklingen av praksislæreres profesjonelle identitet som lærerutdannere: 1) hvordan praksislærerne oppfatter skolen som en kollektiv praksisarena, 2) individuelle faktorer (mestringsforventning, rolleklarhet og gruppetilhørighet) og 3) opplevelse av samarbeid med universitetet. Valget av variabler er basert på et omfattende litteratursøk som inkluderer både kvalitative og kvantitative studier.

1. Skolen som kollektiv praksisarena

Interaksjon mellom ledelse og lærere, og mellom lærerne på skolen, kan ha betydning for hvordan lærerne utvikler en profesjonell identitet som lærerutdannere (Wang & Degol, 2016). Slike aspekter ved kulturen på skolen viser hvordan skolen skaper en kollektiv forståelse rundt det å være en arena for lærerutdanning. Studier finner at skoler med en kollektiv kultur har et bedre utgangspunkt for å bidra til lærerstudentenes utvikling (Lee & Feng, 2007). Ved slike skoler har praksislærerne tilgang på støtte fra andre praksislærere, lærere, ledere og eksterne samarbeidspartnere (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlison, 2009).

2. Individuelle faktorer

Praksislæreres oppfatning av seg selv og sin rolle kan også ha betydning for utvikling av profesjonell identitet. Forventning til egen mestring i rollen handler om hvordan praksislæreren vurderer å kunne møte ulike utfordringer i veilederrollen, basert på hvordan man har håndtert ulike situasjoner på et tidligere tidspunkt (Bandura, 1982). Mestringsforventning har betydning for hvor mye innsats man legger ned og hvordan man klarer å håndtere utfordrende situasjoner. Praksislæreres opplevelse av rolleklarhet kan også ha betydning for utvikling av en lærerutdanneridentitet.

Rolleklarhet handler om praksislæreres forståelse av forventninger og atferd knyttet til rollen (Hall, 2008). Hall, Draper, Smith & Bullough (2008) hevder at universiteter og skoler ofte har ulik forståelse av veilederrollen

Tabell 1. Korrelasjoner mellom variablene i undersøkelsen (N = 332).

Variables	1	2	3	4	5	6
1. Lærerutdanneridentitet	[.84]	.34**	.46**	.44**	.51**	.52**
2. Skolen som kollektiv praksisarena		[.72]	.33**	.32**	.41**	.34**
3. Mestring av veilederrollen			[.86]	.62**	.31**	.23**
4. Rolleklarhet				[.83]	.31**	.27**
5. Gruppetilhørighet					[.89]	.28**
6. Samarbeid med Universitet						[.77]
Gjennomsnitt	4.52	5.32	5.86	5.93	5.12	4.22
Standardavvik	1.33	1.00	.76	.83	1.23	1.14
Skala	1 til 7	1 til 7	1 til 7	1 til 7	1 til 7	1 til 7

Merknad: *p < .05; **p < .001. Korrelasjonskoeffisienten (r) kan ha verdier fra -1 til +1. Høye korrelasjoner illustrerer sterke relasjoner mellom de ulike variablene, mens lave korrelasjoner indikerer svake sammenhenger. Cronbach's alpha er presentert på den diagonale linjen i parentes.

fordi universitetene er utydelige i kommunikasjonen av forventninger.

Den siste individuelle variabelen handler om hvordan praksislærerne opplever tilhørighet med andre praksislærere ved egen skole. Utvikling av en profesjonell identitet skjer ikke i isolasjon, men gjennom å oppleve tilhørighet til et praksisfellesskap (Wenger, 1998), hvor praksislærerne er gjensidig engasjert, har felles mål og opplever seg akseptert som en del av en gruppe (Williams & Ritter, 2010).

3. Samarbeid med universitetet

Praksislærers opplevelse av samarbeidet med universitetet forventes å påvirke utviklingen av en profesjonell identitet. Darling-Hammond (2006) beskriver den manglende koblingen mellom opplæringen på universitetet og i praksisfeltet som «akilleshælen» i lærerutdanning. Lærere og akademikere tilhører ulike profesjonelle kontekster, og disse ulikhetene kan gjøre det vanskelig å forstå hverandres kunnskapskulturer.

Metode

Studien er basert på kvantitative data, og deltakerne er praksislærere rekruttert fra 62 grunnskoler som er partnerskoler i lærerutdanningene ved to universiteter i Norge. Spørreskjema ble tilsendt, og den totale svarprosenten

var 79 % (332 praksislærere). 68 % av respondentene var kvinner, og 70 % av deltakerne var mellom 25 og 48 år. Gjennomsnittlig lærererfaring var 17 år (SD = 8,15), og gjennomsnittlig erfaring som praksislærer var 7 år (SD = 5,74). 56 % av praksislærerne hadde veilederutdanning på 15 eller flere studiepoeng.

Spørsmålene som brukes i denne analysen, er en del av en større studie (Andreassen, Bjørndal & Kovac, 2019). Praksislærerne svarte på spørsmål ut fra skalaen «helt uenig (1)» til «helt enig (7)». Den avhengige variabelen¹ «lærerutdanneridentitet» besto av fire spørsmål som handlet om hvordan praksislærere oppfatter seg selv som lærerutdannere (eks.: «Jeg føler meg som en viktig del av lærerutdanningen ved ...»). Praksislærernes opplevelse av skolen som praksisarena ble målt med fire påstander (eks.: «Lærerstudentene oppleves som en ressurs på denne skolen»). Mestring av veilederrollen ble målt med fire påstander (eks.: «Jeg er sikker på at jeg vil være i stand til å gjøre en god veilederjobb, uansett hvordan lærerstudenten mestrer sin praksis»). Praksislærernes vurdering av rolleklarhet ble målt med tre spørsmål (eks.: «Jeg vet hvordan jeg skal utføre min rolle som praksislærer»). Praksislærernes opplevelse av tilhørighet med andre praksislærere ved egen skole ble målt med fire påstander (eks.: «Jeg er veldig glad for å tilhøre gruppen av praksislærere på egen skole»).

Vurdering av samarbeidet med universitetet ble målt med fire utsagn (eks.: «Universitetet forbereder studentenes praksisopphold med hensyn til våre fagplaner på skolen»). Cronbachs alpha for variablene i undersøkelsen var akseptable (0,72–0,89), noe som vitner om at spørsmålene vi stilte til praksislærerne, har blitt forstått og at resultatene ikke preges av tilfeldigheter og misforståelser.

Resultat

Tabell 1 viser korrelasjonen mellom variablene i undersøkelsen. Her ser vi at den avhengige variabelen «lærerutdanneridentitet» korrelerer signifikant² med de uavhengige variablene. Den sterkeste korrelasjonen finner vi mellom «lærerutdanneridentitet» og opplevelsen av tilhørighet med andre praksislærere på egen skole ($r = .51$), samt opplevelsen av samarbeidet med universitetet ($r = .52$).

Tabell 2 viser regresjonsanalysen og sammenhengen mellom den avhengige variabelen «lærerutdanneridentitet» og de uavhengige variablene i undersøkelsen. Dette gjøres i tre steg med skolen som kollektiv praksisarena som steg 1, individuelle faktorer (mestring av veilederrollen og rolleklarhet) som steg 2, og opplevelse av samarbeid med universitetet som steg 3. Modellen viser i steg 1 at skolen som kollektiv praksisarena er signifikant og forklarer 11 %

av variansen³ i lærerutdanneridentitet. I steg 2 forklarer de individuelle faktorene ytterligere 27 % av variansen. Her er praksislærernes opplevelse av identifisering med andre praksislærere på skolen variabelen som i størst grad bidrar til å forklare endring i lærerutdanneridentitet. I det tredje steget forklarer praksislæreres opplevelse av samarbeidet med universitetet ytterligere 10 % i forklart varians. Hele modellen forklarer dermed 48 % av variansen i lærerutdanneridentitet.

Drøfting

Formålet med denne studien var å identifisere faktorer som bidrar til at praksislærere utvikler en profesjonell identitet knyttet til det å være lærerutdannere. Utvikling av en profesjonell identitet skjer i et komplekst samspill mellom ekstern påvirkning og individuell meningsskaping (Dinkelman, 2011), noe også resultatene av denne studien indikerer. Funnene i studien støtter forventningen om at aspekter ved kulturen og samarbeidet ved skolen spiller en rolle for hvordan praksislærere utvikler en profesjonell identitet (Kelchtermans, 2009).

Spørsmålene til deltakerne i denne studien var først og fremst rettet mot hvordan praksislærerne opplever at skolen står samlet som praksisarena og hvorvidt studentene

Tabell 2. Multippel regresjon av lærerutdanneridentitet på 1; skolen som praksisarena 2; individuelle faktorer 3; samarbeid med universitetet

Variabel	Lærerutdanneridentitet					
	Steg 1		Steg 2		Steg 3	
	B	B	B	β	B	β
Konstant	2.16**		-1.81**		-2.15**	
Skolen som kollektiv praksisarena	.44	.34**	.08	.06	-.03	-.02
Mestring av veilederrollen			.38	.22**	.37	.21**
Rolleklarhet			.28	.18*	.20	.13*
Gruppetilhørighet			.40	.37**	.34	.32**
Samarbeid med universitetet					.42	.36**
Adj. R^2	.11		.38		.48	
F	40.82**		49.76**		61.51**	

Merknad: * $p < .05$; ** $p < .001$.



oppleves som en ressurs på skolen. Dette er i tråd med studien til Ulvik, Helleve & Smith (2017) som viser at skolens samarbeid og det kollektive ansvaret for studenter i praksis kan bidra til bedre kvalitet for studentene, hvor de inkluderes i et bredt spekter av skolens aktiviteter. En slik kollektiv kultur kan også bidra til å redusere praksislæreres opplevelse av å være isolert i rollen.

Den andre forventningen i studien var at individuelle faktorer, slik som opplevelse av mestring, rolleklarhet og gruppeidentitet som praksislærer ved egen skole, ville bidra til å forklare utviklingen av en profesjonell identitet. Resultatene viser at praksislæreres opplevelse av mestring bidrar på en positiv måte, noe som ikke var helt overraskende sett i lys av all den utdanningsforskningen som viser betydningen av mestringsforventning for læreres motivasjon og utførelse av rollen (Tschannen-Moran & Hoy, 2001), økt selvtillit og evne til utvikling (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006) og mer positive holdninger til skolen og lærerprofesjonen (Miskel, McDonald & Bloom, 1983). Praksislærere som opplever en stor grad av mestring, er mer fornøyde og har en større forpliktelse til lærerutdanneroppgavet.

Resultatene viser også at når praksislærerne opplever å ha et fellesskap med andre praksislærere ved egen skole, så bidrar det positivt til utviklingen av en profesjonell identitet som lærerutdanner. I utvikling av profesjonell identitet er det, som tidligere beskrevet, viktig å oppleve tilhørighet til et praksisfellesskap (Wenger, 1998; Kwan & Lopez-Real, 2010). I et praksisfellesskap deler man noen felles mål, kunnskap og erfaringer som kan være viktige i den profesjonelle utviklingen hos praksislærerne (Ben-Peretz, Kleeman, Reichenberg & Shimoni, 2010). Opplevelsen av å tilhøre et profesjonelt fellesskap gjør det også enklere for praksislærere å kategorisere seg selv som lærerutdannere, noe som viktig for å utvikle en profesjonell identitet (Izadinia, 2014).

Til slutt viser resultatene at praksislærernes opplevelse av samarbeidet med universitetet er en viktig bidragsyter til utvikling av en profesjonell identitet som lærerutdannere. Mye forskning viser at tettere partnerskap mellom universitetet og skoler skaper bedre kvalitet i lærerutdanningene (Feiman-Nemser, Cochran-Smith & McIntyre, 2008). Partnerskap mellom universitet og skoler har tradisjonelt vært preget av et «vertikalt» samarbeid hvor skoler ikke har bidratt på like vilkår som universitetene (Lillejord & Børte, 2016). Dette er noe av bakgrunnen for

at lærerutdanningene ofte kritiseres for manglende sammenheng hvor de to sentrale læringsarenaene ofte preges av mistro og uenigheter (Zeichner, 2010). Denne studien viser at praksislærere som opplever et godt samarbeidsklima med universitetet, også har et bedre grunnlag for å utvikle en profesjonell identitet som lærerutdanner.

Av praksislærere forventes det at de skal utvikle både en profesjonell identitet som lærere og en profesjonell identitet som lærerutdannere. En rekke studier viser at lærere i skolen ofte er skeptiske til å identifisere seg med en rolle knyttet til utdanning og academia (White, 2014). Universitetet må anerkjenne lærerutdannerne i skolen for sin rolle i utdanningen, på lik linje med lærerutdannerne på universitetet. En slik anerkjennelse vil gjøre det enklere for praksislærere å oppleve tilhørighet til gruppen av lærerutdannere og dermed anse seg selv som en del av dette kollektivet (Lunenberg & Hamilton, 2008). Det bør derfor etableres samarbeidsarenaer hvor utdanningene i større grad evner å utnytte kompetansen som finnes i skoler og hos praksislærere. En konkret form for samarbeidsarena er fremhevet i den nasjonale strategien for lærerutdanningene LU2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017), nemlig delte stillinger mellom universitetet og skoler. I grunnskolelærerutdanningene (GLU) ved Universitetet i Agder har vi de siste par årene, i samarbeid med Kristiansand og Vennesla kommuner, rekruttert mange dyktige praksislærere fra partnerskoler i regionen i delte stillinger (20 %) på universitetet. Praksislærerne fra grunnskolen samarbeider med faglærere på universitetet i emneutvikling, forberedelser, gjennomføring og evaluering av undervisning. Med dette samarbeidet er lærerutdanningene i bedre stand til å bruke den ekspertisen som finnes i skolene, og legge til rette for økt praksisrelevans gjennom studentaktive arbeids- og vurderingsformer (Grossmann et al., 2009). Lærerne i delt stilling får mulighet til å utvikle sin profesjonelle kompetanse, fordype seg og teste ut nye undervisningsformer, noe skolene i neste omgang drar nytte av.

En annen viktig arena for kvalitetsutvikling i lærerutdanningene er videreutdanningen for praksislærere i skolen. Denne studien kan bidra med nyttig kunnskap i videreutdanningene, som ikke bare handler om utvikling veiledningskompetanse, men også om å gi praksislærere en større grad av tilhørighet til utdanningen og bidra til

LITTERATUR

- ANDREASEN, J.K., BJØRNDAL, C.R.P. & KOVAČ, V.B. (2019). Being a teacher and teacher educator: The antecedents of teacher educator identity among mentor teachers. *Teaching and Teacher Education*, 85, s. 281–291.
- BANDURA, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), s. 122–147.
- BEN-PERETZ, M., KLEEMAN, S., REICHENBERG, R. & SHIMONI, S. (2010). Educators of educators: Their goals, perceptions and practices. *Professional Development in Education*, 36(1-2), s. 111–129.
- CAPRARA, G.V., BARBARANELLI, C., STECA, P. & MALONE, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), s. 473–490.
- DARLING-HAMMOND, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), s. 300–314.
- DARLING-HAMMOND, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), s. 291–309.
- DINKELMAN, T. (2011). Forming a teacher educator identity: Uncertain standards, practice and relationships. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), s. 309–323.
- ELSTAD, E. (2010). University-based teacher education in the field of tension between the academic world and practical experience in school: A Norwegian case. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), s. 361–374.
- FEIMAN-NEMSER, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), s. 17–30.
- FEIMAN-NEMSER, S., COCHRAN-SMITH, M., MCINTYRE, D. J. & DEMERS, K.E. (RED.). (2008). *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*. New York: Routledge.
- GROSSMAN, P., HAMMERNESS, K., & MCDONALD, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), s. 273–289.
- HALL, K.M., DRAPER, R.J., SMITH, L.K. & BULLOUGH JR., R.V. (2008). More than a place to teach: Exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(3), s. 328–345.
- HALL, M. (2008). The effect of comprehensive performance measurement systems on role clarity, psychological empowerment and managerial performance. *Accounting, Organizations and Society*, 33(2-3), s. 141–163.
- HEGGEN, K. & THORSEN, K.E. (2015). Praksisopplæring-et felles prosjekt mellom høgskole og praksisskole? [Teacher education practicum – a joint project between HEI and practice school] *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(05), s. 362–374.
- HOBSON, A.J., ASHBY, P., MALDEREZ, A. & TOMLINSON, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), s. 207–216.
- IZADINIA, M. (2014). Teacher educators' identity: A review of literature. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 426–441.
- KELCHTERMANS, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), s. 257–272.
- KORTHAGEN, F.A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), s. 77–97.
- KORTHAGEN, F.A., KESSELS, J., KOSTER, B., LAGERWERF, B. & WUBBELS, T. (2001). Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education, *Routledge*.
- KOSKELA, R. & GANSER, T. (1998). The cooperating teacher role and career development. *Education*, 119, s. 106–107.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2017). Lærutdanningen 2025: En nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KWAN, T., & LOPEZ-REAL, F. (2010). Identity formation of teacher-mentors: An analysis of contrasting experiences using a Wengerian matrix framework. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), s. 722–731.
- LEE, J. C.-K. & FENG, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: A Chinese perspective. *Mentoring & Tutoring*, 15(3), s. 243–262.
- LILLEJORD, S. & BØRTE, K. (2016). Partnership in teacher education – A research mapping. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), s. 550–563.
- LUNENBERG, M. & HAMILTON, M.L. (2008). Threading a golden chain: An attempt to find our identities as teacher educators. *Teacher Education Quarterly*, 35(1), s. 185–205.
- MISKEL, C., MCDONALD, D. & BLOOM, S. (1983). Structural and expectancy linkages within schools and organizational effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 19(1), s. 49–82.
- MUNTHER, E. & OHNSTAD, F.O. (2008). Ensomme svarer? En studie av praksisskolelæreres rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisopplæringsperioder. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(6), s. 471–485.
- RAJUAN, M., BEIJAARD, D. & VERLOOP, N. (2007). The role of the cooperating teacher: Bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring & Tutoring*, 15(3), s. 223–242.
- TAJFEL, H. (2010). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- TSCHANNEN-MORAN, M. & HOY, A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), s. 783–805.
- ULVIK, M., HELLEVE, I. & SMITH, K. (2017). What and how student teachers learn during their practicum as a foundation for further professional development. *Professional Development in Education*, s. 1–12.
- WANG, M.-T. & DEGOL, J.L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), s. 315–352.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- WILLIAMS, A., PRESTAGE, S. & BEDWARD, J. (2001). Individualism to collaboration: The significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 27(3), s. 253–267.
- ZEICHNER, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), s. 89–99.

utvikling av deres profesjonelle identitet som lærerutdannere (Korthagen, 2004).

NOTER

- 1 Avhengig variabel kalles også utfallsvariabel, variabelen som påvirkes av en eller flere uavhengige variabler.
- 2 At resultatet er signifikant, betyr at det er svært liten sannsynlighet for at resultatet skyldes tilfeldigheter.
- 3 Varians er et statistisk begrep som viser hvor mye en variabel kan forklares av andre variabler.



>>> Johan Kristian Andreassen er førstelektor i pedagogikk ved Universitetet i Agder. Han forsker på praksisopplæringen i lærerutdanningene og er særlig opptatt av praksislærerrollen og samarbeidet mellom universitetet og skolene. Han leder også utviklingsarbeid i grunnskolelærerutdanningene, hvor nye former for partnerskap mellom universitet, skoleeiere og skoler etableres.

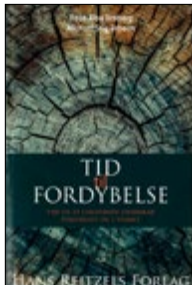
Invitasjon til fordypelse

»»» Rose Alba Broberg og Michael Stig Ørbech
Tid til fordybelse. Veje til et livgivende lederskab personligt og i teamet

Hans Reitzels Forlag
262 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN
RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Tid til fordypelse oppleves av mange som en luksus. Det hevder forfatterne av den danske boka «Tid til fordybelse. En vej til et livgivende lederskab personligt og i team», R.A. Broberg og M.S. Ørbech (2019).



Dette er ikke en bok konsentrert om tanketunge eller filosofiske tema. Den har mer karakter av å være en metodebok for ledere. Forfatterne ønsker å invitere ledere til å ta fordypning inn som et ledd i den profesjonelle hverdag.

Fordypning defineres meget enkelt. Det dreier seg om å «vælge at standse op for vågent at dvæle ved noget vigtigt for en stund».

Forfatterne skiller mellom tilfeldig og bevisst fordypelse. Når den er bevisst, er en oppmerksom på hva som foregår. Det er denne type fordypelse boka behandler. Boka gir en rekke innfallsvinkler og ideer til det å praktisere fordypelse. En slik praksis forutsetter imidlertid at man er villig til å bruke tid når en ønsker å finne løsninger på vesentlige problemer.

Innhold

Gjennom det første kapitlet redegjør forfatterne for sin forståelse av et av

bokas hovedbegreper, livgivende lederskap. Hensikten med boka er å fremme fordypelse som en vei til slikt lederskap. Forfatterne forklarer livgivende lederskap som «et lederskab, der tager vare på liv og på betingelserne for, at liv kan utfolde sig i den helhed, som vi er uløseligt forbundet med».

Kapitlet etter forklarer hvordan lederes problemer kan deles inn bestemte typer (se nedenfor). Hver type foreslås behandlet på egne måter. Kapittel tre presenterer de tre rommene som de mener ledere operere innenfor: handlingsrommet, beslutningsrommet og rommet for fordypning. Kapittel fire handler om det forfatterne omtaler som bevisst fordypelse. Kapittel 5 presenterer modellen «Fordybelsescirkelen». De to siste kapitlene er rent metodiske. Her behandles arbeidsformer både for personlig fordypelse og fordypelse praktisert sammen med andre.

Spørsmålet

Samlet leser jeg bokas sentrale budskap slik: Tenk deg vel om før du går i gang med et endringsarbeid eller problemløsning. Still deg først følgende spørsmål: Er dette vi nå står foran, virkelig verdt den tiden som fordypelse vil kreve? Hvis ja kan det være fordelaktig å benytte en eller flere av de mange praktiske tankemodellene og metodiske teknikkene som finnes i denne boka.

Metodikk

Det meste av metodikken som foreslås for å praktisere fordypelse, er hentet fra andre bøker om ledelse. Mye av det som anbefales, kan opplagt være til nytte for den som er innstilt på å arbeide grundig med vesentlige problemstillinger. Men å sette av nødvendig tid er ikke nok; en må også disiplinere seg underveis for å få tilstrekkelig nytte av de samtalestrukturene som anbefales.

To nyttige problemstillinger

Framstillingen av det tankesettet forfatterne kaller *livgivende ledelse*, virker på meg vag og usammenhengende. Men fra det øvrige innholdet i boka vil jeg trekke fram to problemstillinger som virker aktuelle også for skoleverket: Når skal vi prioritere tid til fordypelse? Og: Hva slag problemstilling er det vi nå står overfor?

Når skal vi bruke tid på å fordype oss?

Boka fremholder at en bør tenke seg ekstra godt om før en velger å bruke ekstra tid til et problem. Før en bestemmelse om å sette av tid mener forfatterne at det kan være lurt først å utfordre seg selv og saken med følgende spørsmål:

1. Er det bruk for fordypelse her?
2. Vet vi vårt hvorfor?
3. Hvem bør delta?
4. Hvordan får vi til en appellerende invitasjon?
5. Hvem faciliterer fordypelsesprosessen?
6. Hvordan kan vi ordne rommet slik at det understøtter fordypelse?
7. Hvordan skaper vi en tydelig kontrakt?
8. Er det plass til å tvile?
9. Hva er neste skritt?
10. Hva har vi lært?

Problemene er forskjellige

Ut fra innholdet i boka kunne undertitelen også ha vært: Om lederes medvirkning i problemløsning. Forfatterne understreker betydningen av å reagere og medvirke ulikt på ulike type problemer. Med dette som utgangspunkt blir det viktig å kunne identifisere og gjenkjenne ulike typer problemer. Med referanse til en amerikansk artikkel opererer de med fem typer: 1) enkle problemer, 2) kompliserte problemer, 3) komplekse problemer, 4) kaotiske problemer og 5) ubestemte problemer. Det siste dreier seg om problemstillinger som en ikke uten videre kan være sikre på om hører

til den ene eller andre av de fire første problemtypene.

Teksten

Forfatterne bruker mange ord. Det kan virke som de ikke skiller klart nok mellom den muntlige sjangeren de bruker ved kurs og seminarer de holder, og det å skrive en fagbok. Mangelen på stramhet i teksten fører til at forfatterne ikke klarer å formidle tankene sine klart nok.

Vurdering

Mine innvendinger til tross: Boka har klar bruksverdi. Først og fremst ved at den minner leseren om at problemer en skal bruke mye tid på, bør velges med omhu.

I tillegg til forslag til arbeidsformer vil skole- og teamledere kunne finne ideer til aktuelt fagstoff. Disse kan brukes til innledninger og motivering av deltakerne i problemløsning.

Konflikthåndtering

»»» Ole André Bråten og
Anette Falkum
**Håndbok i konflikthåndtering
i oppvekst- og utdannings-
sektoren**
*Forebygging av trakassering,
trusler og vold*

Cappelen Damm Akademisk
216 sider

AV JAN OSCAR BODØGAARD
HISTORIKER

Den norske skolen er ingen enkel arbeidsplass, verken for lærere, andre ansatte eller elever. Meldinger om vold og mobbing øker i omfang, med et



stadig alvorligere innhold. Når mennesker i forskjellig alder, med ulik sosial og kulturell bakgrunn og med ulik systemplassering (lærer/elev, over-/underordnet) skal omgås tett over lengre tid, skal samhandle og kommunisere, er det ikke til å unngå at misforståelser, uenighet og konflikter av forskjellig slag oppstår.

For å avhjelpe denne situasjonen har volds- og mobbingsproblematikken kommet inn i lærerutdanninga; det arrangeres kurs og seminarer, avvikles kampanjer, opprettes ombud, det skrives rapporter og det utgis bøker. *Håndbok i konflikthåndtering i oppvekst- og utdanningssektoren* er en slik bok, beregnet på dem som står i førstelinjetjenesten i skole, barnehage og andre sosial institusjoner, der risikoen for å komme i en konfliktsituasjon er stor.

Forfatterne, Ole André Bråten og Anette Falkum, har begge solid faglig bakgrunn med både nasjonal og internasjonal erfaring fra forskning og arbeid med konflikthåndtering. Dette har nedfelt seg i ei «håndbok» som formidler kunnskap om hvordan konflikter kan oppstå, gir råd om hvordan man kan forholde seg i en konfliktsituasjon og, ikke minst, viser hvordan konfliktforebyggende samhandling og kommunikasjon kan etableres.

At konflikter oppstår i mellommenneskelige relasjoner, er uunngåelig, men konflikter kan også både forebygges og nedtrappes. Her er Bråten og Falkum konkrete når de gir en grundig innføring i samhandlings- og kommunikasjonsprosesser, om hva som kan forårsake konfliktsituasjoner, og ut fra dette setter opp «strategier og metoder for å håndtere vold og truselsituasjoner».

Imidlertid kunne de i sterkere grad ha løftet frem hvordan en konflikt gjennom riktig håndtering kan skape positive ringvirkninger. At misforståelser kan eskalere, vokse og utløse voldsbruk, er én sak. At den dynamiske kraften som ligger latent i konfliktsituasjoner, kan utløse kreativitet

og nye tankemønstre hos de involverte, er en annen. Et annet forhold som kunne vært mer trukket inn når temaet er vold og mobbing i skolen, er de konfliktskapende forhold som ligger i skolens struktur og organisering, og i forhold knyttet til de involvertes sosiale bakgrunn. Imidlertid er det lite personer i oppvekst- og utdanningssektoren kan gjøre med slike mer strukturelle årsaksforhold, annet enn å håndtere konfliktsituasjoner som de måtte forårsake.

Det må understrekes at det er *en håndbok* Bråten og Falkum har skrevet. De er derfor mer konkrete enn dyptpløyende analytiske i sin tilnærming til hvorfor konflikter oppstår, og hvordan involverte parter kan forholde seg for å få oversikt og gjøre konflikten håndterlig. Gjennom Bråtens og Falkums håndbok får leseren kunnskap om konflikthåndtering, hvordan god kommunikasjon er avgjørende for utfallet, og hvilke tiltak som bør iverksettes etter at en konflikt er over.

I tråd med dette avrunder de boka med å sette opp treningsoppgaver, med oppfordring til leserne om å bruke boka aktivt sammen med arbeidskolleger og medstudenter, og gjøre bruk av strategiene, verktøyene og metodene som er blitt presentert. Slik ligger det en mulighet til ikke bare å forstå hvordan konflikter oppstår, utvikles og bør møtes, men også til å få et mer bevisst forhold til egen adferd, både generelt og i konfliktsituasjoner spesielt.

De råd som Bråten og Falkum gir om konflikthåndtering, blir ikke tilfeldig kastet frem, men kommer som resultat av deres innsikt i så vel konflikt- og kommunikasjonsteori som hverdagens utfordringer i oppvekst- og utdanningsinstitusjoner. Bare det gjør at denne håndboka fortjener å bli brukt, og ikke forsvinne i mengden av litteratur om vold og mobbing i skole og arbeidsliv.

Religion, nå igjen? Ja!

»» Olav Hovdelien
Religion og samfunn
En innføring

Fagbokforlaget
166 sider

AV JAN OSCAR BODØGAARD
HISTORIKER

Få fag har vært gjennom større endringer enn kristendomsfaget, som en gang var alfa og omega i skolen, men som i dag er knapt gjenkjennbart i KRLE-faget. Å vise hvordan akkurat dette faget har fått endret innhold og status, var nok ikke hovedintensjonen bak arbeidet med boka *Religion og samfunn – en innføring* av Olav Hovdelien, professor i religion, livssyn og etikk ved OsloMet. Like fullt er de to siste kapitlene i boka en nyttig gjennomgang av hvordan innholdet i kristendomsfaget ikke bare har endret seg, selve faget har blitt til et helt annet: *Kristendom, religion, livssyn og etikk*.

La oss imidlertid se nærmere på hva for ei bok *Religion og samfunn* egentlig er. Den henvender seg i første rekke til studenter ved lærerutdanningene og andre som i sitt arbeid opplever problemstillinger knyttet til religion og samfunn. Men den har også et mer allment siktemål. Boka er rett og slett svært interessant for alle med en smule interesse for temaet.

I forordet gjør Hovdelien det klart at hva leseren skal gi seg i kast med, er ei innføringsbok i religionssosiologi, en fagtradisjon der «hensikten er å komme frem til ny kunnskap om religionens påvirkning på samfunnet og vice versa». Hovdeliens professorale bakgrunn skinner

tydelig igjennom: faguttrykk defineres og forklares, det gjøres rede for tidligere vitenskapelige arbeider, og fremstillinga er ryddig og godt strukturert.

Hva religion er – og gjør

Studiet av religion som samfunnsfenomen har et mangfold at innfallsvinkler. Derfor fins det ikke bare én definisjon av hva religion er, og Hovdelien gir en klargjørende drøfting av selve religionsbegrepet. Han viser hvordan det kan skilles mellom *substansielle* og *funksjonelle* definisjoner, der førstnevnte beskriver hva religion er; mens hva religion gjør, hvilken funksjon eller rolle religion har i samfunnet, er fokuset for sistnevnte. Med dette som utgangspunkt gjennomgår Hovdelien tidligere religionsforskeres arbeider, før han kommer frem til et annet sentralt begrep: livssynsbegrepet.

Livssyn

Hovedlien henviser til teologien Per Magne Aadnanes drøfting av forholdet mellom religiøs tro og livssyn: Alle som har en religiøs tro, har et livssyn som bygger på troen, mens ikke alle som har et livssyn, har en religiøs tro. Sagt på en annen måte, så er alle religioner uttrykk for livssyn, men ikke alle livssyn er religiøse. Ifølge Aadnanes omfatter begrepet livssyn a) en virkelighetsoppfatning om hva som virkelig er, for eksempel om det finnes en gud, b) et menneskesyn om hva slags vesen mennesket er, om menneskelivet har en mening, og c) en verdi- og moraloppfatning om hva som er godt, rett og vakkert.

Sekularisering

I takt med den moderniseringsprosessen vestlige samfunn har gjennomgått de siste par hundre år, har det funnet sted en *sekularisering* av samfunnslivet. For å forklare hva det innebærer, går Hovdelien til den amerikanske religionssosiologen Peter L. Berger, som benytter begrepet

sekularisering om det «at samfunnsmessige og kulturelle sektorer fjernes fra religiøse institusjoners og symbols dominans». Skillet kirke-stat og undervisningens løsrivelse fra kirken er eksempel på slik sekularisering, noe som i Norge tydelig vises gjennom endringen i Grunnlovens paragraf 2. Der het det tidligere at «den evangelisk-lutherske Religion forbliver Statens offentlige Religion», mens i Stortinget i 2012 ble formuleringen til «Verdigrunnlaget forblir vår kristne og humanistiske arv». Sekulariseringsbegrepet er, forklarer Hovdelien, et normativt ladet begrep som av noen forstås som befriende, av andre som negativt, alt ut fra hvilket forhold man har til religion.

Mens Bergers og andres «klassiske» sekulariseringsteorier var dominerende fram mot 1980-tallet, har disse blitt utfordret av teorier som argumenterer for en religiøs oppblomstring i det offentlige rom. Berger har selv tatt et oppgjør med egne synspunkt, og sier at han tok feil, noe som ikke bare interessant, men også demonstrerer Bergers vitenskapelige og faglige integritet.

Den arv religionssosiologien står i til samfunnsteoretikerne Émile Durkheim, Karl Marx, Max Weber og Ernst Troeltsch, er grunnleggende, og Hovdeliens presentasjon av disses arbeider gir boka et løft. Det samme gjør hans drøfting av hvordan dagens moderne, vestlige samfunn kan møte økende religiøs og livssynsmessig mangfold, som han avrunder med å poengtere at de ulike livssynssamfunnene i Norge har stor grad av frihet, og at den evangelisk-lutherske tro etter endringer i Grunnloven ikke lengre er å regne som offisiell statsreligion.

Trygg losing gjennom komplekst farvann

Hovdelien er innovent flere viktige og interessante tema, som når han gjennom bruk av statistikk viser sentrale utviklingstrekk

ved den norske befolkningas forhold til kristendom/religion, likeså når han drøfter religion på individnivå, der han presiserer at folk ikke nødvendigvis tror mindre enn hva man gjorde tidligere, men at hva man tror i dag, er mindre kirkestyrt.

Det tematiske mangfoldet er stort, men ved at det innledningsvis i hvert kapittel gis kortfattede oppsummeringer, samt presentasjon av temaene som skal behandles, løser Hovdelien leseren gjennom kapitlene. Slik blir *Religion og samfunn* ikke bare en innholdsmessig interessant, men også en leservennlig bok.

En bok for lesere

>>> Erling Aadland
Litteraturens verden – en undersøkelse av litteraturens antinomier

Vidarforlaget
683 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN
RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Hva er det en leser bærer med seg inn i sin lesing – når hun eller han leser? Dette spørsmålet utgjør den gjennomgående problemstillingen i Erling Aadlands bok:



Litteraturens verden – en undersøkelse av litteraturens antinomier. Det uvanlige ordet antinomi betegner to påstander som begge virker sanne, men samtidig kan motsi hverandre. At meningen i en tekst skapes av forfatteren, men også av leseren, kan være et eksempel. Boka er på 680 sider og er utstyrt med en detaljert innholdsfortegnelse.

Forfatterens faglige møter

Den siste setningen i boka lyder slik: «Her ender denne undersøkelsen» [side 674]. Hva er det så han har brukt så mange sider for å finne ut av? Enkelte undersøkelser er mer interessante gjennom hvordan forskeren ordlegger seg i møte med det materialet som oppsøkes, enn gjennom det svaret forskeren strever med å sammenfatte. Dette kan være en slik undersøkelse.

Underveis gjør Aadland mange dypdykk om forståelsen av språk, lesning, tanke og fornuft. Han er i dialog med tenkere som Aristoteles, Heidegger, Platon, Nietzsche, Pascal og Derrida. De kommenteres og siteres. Men ofte er hans egen stemme like interessant! Fremstillingen er ikke historisk i den forstand at den behandler perioder i kronologisk rekkefølge. Boka er ordnet tematisk og problematiserende.

Teoriene og blikket

Aadland er teoretiker, men det i en spesiell betydning. I denne boka er han ikke opptatt av skrevne teorier om litteratur. Derimot er han nysgjerrig på den type teorier som er iboende hos leseren og som ligger i vårt blikk når vi leser. Teoriene er i aktiv funksjon mens vi leser, men hva som kjennetegner vårt eget blikk, er det vanskelig å få full innsikt i. Her kan boka til Aadland være til hjelp.

Ikke vitenskap

Tidlig i boka distanserer Aadland seg fra det moderne begrepet *litteraturvitenskap*. Han begrunner det blant annet med at betegnelsen «vitenskap» ligger utenfor den åndsfaglige lærdomstradisjon. [PS: Mange fagpersoner mener at også pedagogikken kunne ha mye å vinne på å orientere seg mer etter den åndsfaglige tradisjonen].

Åndsfaglige har respekt for fakta, men legger vekt på at vi som mennesker i samhandling med tekster og

medmennesker både må og kan forholde oss fortolkende.

Medrivende språk

Aadland er meget kunnskapsrik, og dertil en ordkunstner. Riktig nok bruker han enkelte spesialuttrykk som antinomier [nevnt innledningsvis], men mer slående er bredden og variasjonen i hans bruk av vanlige ord og uttrykk. Han har et aktivt ordforråd jeg antar mange skjønnlitterære forfattere vil misunne ham. Jeg har for eksempel ikke sett andre som bruker ordet «lærdomsbehov» [side 19].

Tankevekkende overskrifter

Aadlands faglige og språklige mesterskap kommer tydelig til uttrykk i bokas mange velformulerte overskrifter til avsnitt og kapitler. Her er et utvalg av de i alt 23 kapitteloverskriftene:

- Forekommer språket som noe virkelig?
- Forekommer litteraturen som noe virkelig?
- Er verden [bare] språklig?
- Er språket vårt eller tilhører vi språket?
- Er språk og tanke det samme?
- Hva er lesning?
- Hvordan dannes det leste?

Disse overskriftene er ikke bare treffende for teksten som følger. De inviterer leseren til selv å reflektere ut fra sin fantasi og erfaring; gjerne både før, underveis og etter lesningen av boka.

Språket gjør noe med oss

Aadland skriver at vi «neppe noen sinne kan bli fullt ut bevisst vår egen teori, vi kan ikke *helt ut* makte å se hva vi ser med, men vi kan bli mer skarpsynete.» [side 20]. Dette har sammenheng med at verken blikket eller språket bare er noe instrumentelt, gjenstander vi benytter oss av til egne formål. Blikket og språket gjør også noe med oss. De utsetter oss for *hendelser*, et ord forfatteren bruker

flere steder. Slik jeg forstår Aadland, bruker han begrepet hendelse for å få fram at det som skjer, er noe vi ikke helt kan forstå hvordan er blitt til.

Hva er det jeg bærer med meg?

Dette er en bok for de tålmodige og for de særlig interesserte lesere. På den annen side vil de pedagogene som måtte ta seg tid til å arbeide med denne boka, kunne bli beriket med nye innganger til forståelse av seg selv, sin lesning og sin yrkespraksis. Denne bokomtalen ble innledet med spørsmålet om hva leseren bærer med seg i sin lesning. Etter å ha lest boka faller det meg naturlig å omformulere spørsmålet: Hva er det jeg som lærer eller skoleleder bærer med meg inn i min gjerning – når jeg møter elever, kolleger og foreldre?

Veiledning – sosialisering inn i yrket

»»» Elin Birkeland Markestad
Veiledningsordning i skole og barnehage. En innføring for deg som eier, leder eller veileder i skole eller barnehage.

Gyldendal Norsk Forlag
100 sider

AV ANNE RITA FEET
LEKTOR

Fersking, rekrutt, grønnskolling, debutant, jyping – ordene som beskriver nybegynnerens første møte med arbeidslivet, er mange. Å være nytilsatt lærer i en kompleks skolehverdag er krevende og ofte



en følelsesmessig berg-og-dal-bane som veksler mellom glede, frykt, frustrasjon og forventning. Elin Birkeland Markestad, ansatt på Høgskolen i Innlandet ved Institutt for pedagogikk og samfunnsfag, viser i boken *Veiledningsordning i skole og barnehage* hvordan veiledning kan bidra til at nyutdannede, nytilsatte lærere mestrer utfordringene som rookie. Forfatteren henvender seg, som bokens undertittel sier, til eiere, ledere og veiledere i skolen, men også ferske lærere kan ha god nytte av denne boken.

Nasjonale rammer

Høsten 2018 la Kunnskapsdepartementet frem nasjonale rammer for veiledning av «nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole». Dette førte til en avtale mellom departementet og blant annet KS, lærerorganisasjonene og Universitets- og høgskolerådet [s. 17]. Bakgrunnen for avtalen er ifølge Markestad at mange lærere slutter i jobben i løpet av de første fem årene i læreryrket, og prognosene viser at Norge vil få læremangel i løpet av få år. I tillegg til ønsket om å beholde og rekruttere lærere begrunnes nasjonal veiledningsavtale med at lærerutdanningen ikke fullt og helt kan forberede studentene på lærerhverdagen. Mange lesere vil sannsynligvis minnes førstemøtet med lærerjobben og eget «praksissjokk». Forfatteren forklarer denne opplevelsen med blant annet å vise til Rachel Jakhellens teorier om yrkessosialisering og «fremmedheter». Hun viser også til forskning om sosialiseringssprosessens faser: forventning, overlevelse, desillusjon, fornyelse og refleksjonsfasen [s. 15]. Markestads gjennomgang av dagens avtale om veiledning i skole og barnehage gir nyttig informasjon til leserne og understreker forpliktelsene dette medfører.

Vellykket veiledning

Veiledningsbegrepet er blitt brukt om

så mangt de siste tiårene, og veiledning av nyutdannede lærere har variert både i mengde og kvalitet. Markestad viser til Rambølls evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen som ble gjennomført i 2016. Den viser at nyutdannede som mottar veiledning, gjennomgående er mer fornøyde enn dem som ikke har fått veiledning. Men, slår forfatteren fast, god veiledning av lærere må bygge på faglige prinsipper og gjensidige forpliktelser. Hun understreker at dette sikres ved å bruke kvalifiserte veiledere, og det innebærer «formell veilederkompetanse, nødvendig fagkompetanse og minimum tre års yrkeserfaring som lærer» [s. 20]. Sentrale stikkord i vellykket veiledning er blant annet struktur, forutsigbarhet, forpliktende avtaler, anerkjennelse, støtte og kommunikasjonsferdigheter, skriver Markestad. I boken får leseren presentert sentrale veiledningsbegreper, norske veiledningstradisjoner, kjennetegn ved hensiktsmessig kommunikasjon og oppbygging av veiledningssekvenser. Erfaringer fra veiledning i praksis har fått et eget kapittel i boken, og der peker forfatteren på viktige suksesskriterier som stabilitet, veksling mellom individuell veiledning og gruppe og støtte fra ledelse og administrasjon.

Liten bok som rommer mye

Veiledningsordning i skole og barnehage har et beskjedent format, likevel er boken omfattende og variert. Innholdet blir presentert i seks kapitler med ulik lengde og form. Boken gir oversikt over nasjonal veiledningsordning for nyutdannede lærere, veiledningsfaget og erfaringer med veiledning i praksis. Fagstoffet formidles gjennom tekst, enkle figurer og eksempelfortellinger som bidrar til utdyping og inviterer leserne til gjenkjenning. I kapittel 3, «Veiledning», henvises det fortløpende til forskning og litteratur som gir interesserte lesere mulighet for

fordyping i fagfeltet. Kapittel 5 har tittelen «Verktøykasse» og bærer navnet med rette. Her er tabeller, skjemaer, ufullførte setninger, oppskrifter, årskalender, oppsett for veiledningskontrakt og mye mer. Disse eksemplene kan brukes som de er, eller være inspirasjonskilder og videreutvikles til egne veiledningsverktøy.

Alt i alt er *Veiledningsordning i skole og barnehage* en hendig bok. Den gir oversikt og egner seg som oppslagsbok, samtidig peker den på muligheter for videre lesing. «Verktøykassen» gjør det lett å finne redskaper til å planlegge, gjennomføre og evaluere veiledning av nyutdannede, nytilsatte lærere i barnehage og skole. Boken balanserer også godt i synet på «veisøker» – den nyutdannede, nytilsatte læreren. Forfatteren understreker at ivaretagelse og støtte er basis i god veiledning, samtidig må lærerferskingen møtes som den profesjonelle, kompetente yrkesutøveren hun eller han er. Elin Birkeland Markestad avslutter siste kapittel i boken med å håpe at «denne boken kan være et nyttig og praksisrettet verktøy». Det synes jeg hun har lyktes godt med.

Perspektiver på forholdet mellom skole og hjem

>>> Unn-Doris K. Bæck
Hjem-skole-samarbeid

Fagbokforlaget
97 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN
RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Unn-Doris K. Bæck er professor i sosiologi og har gitt ut boka «Hjem-skole-samarbeid». Forfatteren ønsker å problematisere foreldres rolle i unges utdanning og forholdet mellom hjem og skole. Der nest ønsker hun å tilby noen begreper og

perspektiver til bruk for å reflektere over relasjonen hjem og skole.

Forpliktelsene

Boka gir en grundig innføring i lover og andre forpliktende dokumenter som omhandler bokas tema: barneloven, FNs menneskerettighetserklæring, Kunnskapsløftets generelle del, opplæringsloven og Læringsplakaten. Hun understreker at de formelle bestemmelsene fastholder tre prinsipper. For det første at foreldrene har det primære ansvaret for opplæringen; for det andre at skolen har ansvar for å tilrettelegge for samarbeid mellom hjem og skole, og til sist: «Barnets beste skal danne grunnlaget for alle avgjørelser som tas når det gjelder barnets opplæring og utdanning» [side 24].

Foreldrene og skolen

Bokas lengste kapittel handler om foreldrenes relasjon til skolen. Hun bruker ordene *nærhet* og *distanse* som stikkord for å reflektere om dette forholdet.

Foreldrene er en heterogen gruppe, og det hender nok at når det gjelder de ulike behovene ulike foreldre har, kan bli borte fordi foreldrene i stor grad betraktes og behandles som en homogen gruppe. [side 52].

Foreldrene tar med seg sine egne skoleerfaringer i møte med skolen og lærere. Bæck viser til egen forskning når hun viser at det er nær sammenheng mellom hvordan foreldre selv trivdes på skolen og hvordan de opplever sitt forhold til skolen som forelder.

Videre er hun opptatt av hvordan skolene makter å involvere foreldrene. Mange foreldre som engasjerer seg for å samarbeide, opplever likevel

maktesløshet, og resignerer. Forholdet mellom foreldre og lærere, som i utgangspunktet skal være preget av tillit og gjensidig samarbeid, kan «like gjerne beskrives som en maktkamp», skriver hun.

AKADEMISK SOSIALISERING

Akademisk sosialisering utgjør et hovedbegrep i boka. Forfatteren definerer dette som tilegnelse av verdier, normer og kunnskap som har med utdanning å gjøre. Foreldrenes forventninger om at barna skal gjøre det bra på skolen, utgjør en viktig faktor i den akademiske sosialisering. Forskning tyder på at akademisk sosialisering er det som har størst effekt på resultatene til elever på ungdomsskoletrinnet.

Her kan det virke som om forfatteren tar for gitt at alle har samme overordnede hensikt med å gå på skolen: Målet er at alle elevene skal prestere best mulig i akademisk retning. Her savner jeg at hun trekker inn også andre mulige motiver, som det å skaffe seg jobb eller å skaffe seg gode erfaringer med å ha med andre mennesker å gjøre.

Profesjonelt samarbeid

Bæcks budskap er at det å samarbeide med hjemmet skal ligge innenfor det profesjonelle området for lærere og skoleledere. Langt på vei virker det som om hun mener lærere må håndtere foreldrenes ulikhet, omtrent på samme måte som de gjør blant elevene i klassen. Ellers inneholder boka nyttige synspunkter om blant annet lærerrollen, konflikt-håndtering, effektiv kommunikasjon og foreldres sårbarhet.

Teksten

Boka er på mindre enn hundre sider og språket er enkelt, men ofte unødvendig ordrikt. Samtidig er teksten flere steder utstyrt med mange referanser til norsk og internasjonal forskning og sosiologisk



teori. Denne formen bidrar ikke til å gjøre framstillingen leservennlig for den som ikke er vant med å lese vitenskapelige rapporter.

Manglende perspektiver

Forfatteren bruker mye plass til en gjennomgang av foreldrenes ansvar for opplæringen. Men hun drøfter ikke hvor lenge man kan fortsette med å legge hovedansvaret ensidig på foreldrene. Barn og unge oppholder seg jo i samfunnets barnehage, skole, SFO og videregående opplæring fra de er småbarn til de er nesten voksne. Må en ikke på et eller annet tidspunkt våge å reflektere over hvordan de unge også er samfunnets barn? Etter forfatterens formål med boka skulle nettopp denne kunne være stedet for slike overveielser.

Min andre innvending gjelder det individualistiske perspektivet som preger mye av framstillingen. Foreldrenes muligheter og forpliktelser overfor elevens klassefelleskap behandles ikke. Det å bry seg om et barn handler også om å bry seg om barnets fellesskap.

Lærere har ansvar for hele klassen og har behov for foreldrenes støtte i dette arbeidet. Altså: Også klassen trenger foresatte; ikke bare hver enkelt elev.

Konklusjon

Dette er ikke en praktisk bok med ideer om hvordan skole-hjem-samarbeidet kan gjennomføres. Men det er da heller ikke formålet med boka. Den er skrevet for å stimulere til refleksjon. Det kan den opplagt brukes til. Skoler som opplever forholdet til foreldrene som vanskelig, vil her trolig finne kunnskap og perspektiver som kan bidra til å tenke nytt om egen praksis.

Det er ikke nødvendigvis slik!

»»» Marlen Ferrer og Annika Wetlesen (red.)
Kritisk tenkning i samfunnsfag
Universitetsforlaget
198 sider

AV ANNE RITA FEET
LEKTOR

Samfunnets informasjonsoverflod og sviktende tro på «sannhet» har satt kritisk tenkning på dagsorden, og det er også bakgrunnen for antologien *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Redaktører for boken er Marlen Ferrer og Annika Wetlesen, begge ansatt ved OsloMet, og de har med seg ni andre bidragsyttere. Forfatterne henvender seg til lærerutdannere, lærerstudenter og samfunnsfagslærere og har som mål at boken skal bidra til å videreutvikle samfunnsfagsdidaktikken.



Analysere, reflektere, vurdere

Lesernes første møte med *Kritisk tenkning i samfunnsfag* er, passende nok, Hariton Pushwagners bilde «Oppover!». Kunstnerens ironiske samfunnskommentar visualiserer nødvendigheten av «kritisk tenkning». I boken blir dette uttrykket definert som «reflekterende tenkning, en aktiv og vurderende tilnærming til antakelser og vedtatte sannheter» [s. 11]. Forfatterne poengterer at kritisk tenkning ikke er ren kildekritikk, og peker på at kritiske tenkeferdigheter omfatter «tolkning, analyse, vurdering, slutning, forklaring og selvregulering» [s. 32]. Leonel Lims prinsipper for kritisk tenkning i

samfunnsfag er sentralt i den didaktikken som blir presentert i boken. Han setter opp seks premisser for relasjonell og samfunnsorientert tilnærming til kritisk tenkning: sammenhengsforståelse, kontekstualisering, maktmessige og økonomisk/politiske perspektiver, forståelse for at det finnes ulike løsninger på et problem, og evne til å se hvordan nettverk brukes for å fremme synspunkter [s. 52]. Gjennom hele boken blir det understreket at kritisk tenkning er tenkeferdigheter som setter elever i stand til å utforske muligheter og perspektiver, og det reiser spørsmålet: Hvordan legge til rette for å lykkes med dette i undervisning?

Muligheter i klasserommet

I ni kapitler presenterer *Kritisk tenkning i samfunnsfag* muligheter for kritisk tenkning i klasserommet. Kapitlene bygger på grundig teorigjennomgang og forskningsprosjekter der leserne får være med inn i klasserommene og bli kjent med ulike prosjekter. Prosjektene spenner vidt, fra bruk av nyheter og storyline til byrom og arkitektur som læringsarena. Her er det, i tillegg til teori, aksjonsforskning og drøfting av funn, flust med didaktiske forslag og muligheter. Disse formidles blant annet gjennom møtet med Baglerbygda på 1200-tallet og en ekspedisjon gjennom norske fylker. Skolenes holocaustundervisning blir diskutert i et eget kapittel, og forfatteren setter spørsmålstegn ved «pedagogiske sannheter» og vanlige tilnærminger til dette fagstoffet. I boken blir det nevnt flere pedagogiske grep som kan gjøre det lettere å lykkes med kritisk tenkning i klasserommet: åpne spørsmål, filosofisk samtale, rangeringsøvelser og valg av innhold til undervisningen er blant disse. *Kritisk tenkning i samfunnsfag* viser at mulighetsrommet for kritisk tenkning i undervisningen er stort, men veien til målet er ikke uten hindringer.

Mange snublesteiner

Forfatterne av *Kritisk tenkning i samfunnsfag* peker på flere vanskeligheter i arbeidet med kritisk tenkning i undervisningen og hindringer for barns tenkning. Ett eksempel som blir trukket frem, er forestillingen om «voksnes riktige svar». Forfatterne henviser blant annet til Anne Schjelderups påstand om at «den største hindringen for barns tenkning er ideen om at det er den voksne som vet, og eleven som ikke vet» [s. 59]. Eksempel nummer to er lærebøker, som fortsatt har en viktig rolle i norsk skole. I boken hevdes det at «flere av samfunnsfagsbøkene som brukes i ungdomsskolen har en tendens til å bare presentere ett perspektiv og dermed én sannhet» [s. 66]. «Kanskje det er læreboka som virkelig trenger kritisk tenkning», spør Ferrer i kapitlet «Kritisk møte med

lærebøker». Læreren kan være en tredje snublestein i arbeidet med kritisk tenkning. Forfatterne understreker at lærere hele tiden må jobbe systematisk og støttende for å lære elever å tenke kritisk; gi dem stillaser og deloppgaver for å utvikle tenkeferdigheter. Det advares mot å trene på kritisk tenkning frikoplet fra et faglig innhold. «Elevene må lære om noe, de må tenke kritisk om noe», blir det understreket [s. 162]. Å øve opp nysgjerrighet, utforskertrang og evne til å se en sak fra flere sider er ingen «quick fix» – det tar tid.

Innledningsvis i *Kritisk tenkning i samfunnsfag* blir det henvist til John Deweys utsagn: «Å tenke kritisk kan [...] være mer anstrengende og ubehagelig enn umiddelbart å godta det som møter oss» [s. 12]. Dette understreker hvor viktig det er at elever får trening i å takle usikkerhet

og uforutsigbarhet, at de øver på å se en sak fra flere sider og berømmes for å stille spørsmål og møte verden med et kritisk blikk. Gjennom konkrete eksempler, grundig teori- og forskningsgrunnlag og interessante analyser er *Kritisk tenkning i samfunnsfag* etter mitt skjønn et godt grunnlag når vi skal legge til rette for slik trening. Og lykkes vi i å utvikle en kultur preget av kritisk tenkning, så kan «hvorfor?», «kan det tenkes at?», «jammen», «hvordan vet vi det?», «hva hvis?», «sikker?» bli vanlig å høre i klasserommet. Eller som rollefiguren Sportin' Life i Gershwins *Porgy and Bess* (som det også henvises til i boken) uttrykker det: «It ain't necessarily so!»

ANNONSE

NÅ UT TIL 217.000 LESERE

Foto: Adobe Stock

**Annonserer du i Bedre Skole når du skoleledere i
grunnskole og videregående skole, og pedagogisk
personale på universitet og høyskole.**

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

Neste utgave
kommer 22. mai.
Annonsefrist
er 22. april.

BEDRE SKOLE



Kurs og konferanser i regi av Utdanningsforbundet

Les mer på www.udf.no/kurs



25. mars Fagfornyelsen: Ny læreplan engelsk VG1 YF/ST

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Aleksander Husøy.

Bli med på kræsjskurs i dataspill for engelsklærere! Siden dataspill er nytt i læreplanen og ukjent som pedagogisk verktøy for de fleste lærere, har vi lagt opp til et lavterskelkurs hvor det ikke kreves forkunnskaper for å kunne delta. Til dette kurset har vi hentet inn en av de mest erfarne spillpedagogene i Norge.



25. mars Kurs for lærere i kunst og håndverk

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Eva Lutnæs

Faglig progresjon, vurdering koblet til fagfornyelsen I år 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



25. og 26. mars Levende klassemiljø

Sted: 25. mars (Stavanger), 26. mars (Tromsø)
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Jørgen Moltubak

Levende klassemiljø er et kurs for lærere og lærerstuderenter som ønsker konkrete og inspirerende redskaper. Du lærer teknikker for å utvikle et tydelig læringsfokus og sterk relasjonsbygging i undervisningen. Kurset består av mange praktiske øvelser og oppgaver



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

Sted: Britannia Hotel, Trondheim
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.



20.–21. april Når utvikling blir traumatisert

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem)
Kursholder: Mari Kjølseth Bræin

På dette kurset vil du få en innføring i traumerelaterte lidelser generelt og komplekse traumer spesielt. Deltakerne vil få opplæring i ulike verktøy som er hensiktsmessige i en skole- og barnehage hverdag, og som kan bidra til å styrke læringskapasiteten hos utsatte barn og unge.



21. april Kræsjskurs 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.



23. april Livsmestring i skolen

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Karen Ringereide

Folkelise og livsmestring er viktig for alle, ikke minst for barn og unge. Selv om dagens ungdomsgenerasjon ser ut til å være flinkere og ordentligere enn tidligere, så ser vi en markant økning i psykiske helseplager. På kurset får du konkrete verktøy for arbeid med folkelise og livsmestring i skolen.



3.–4. juni Spesialundervisning i et inkluderende skolemiljø

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem)
Kursholder: Mirjam Harkestad Olsen

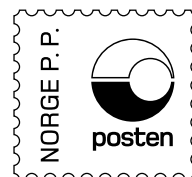
Med utgangspunkt i nyere forskning vil vi på dette kurset løfte frem og drøfte helt sentrale begreper og utfordringer knyttet til spesialundervisning og inkluderende skolemiljø. Kurset er relevant for spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivere, lærere og skoleledere.

Skolelederkonferansen 2020

Skolelederkonferansen avholdes på Thon Hotel Arena på Lillestrøm.

Hold av 26.–27. oktober!

Mer informasjon kommer på www.udf.no



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

Ååå, det forbistrede herbariet

Å samle, og å presse planter er en meget gammel aktivitet. I skolesammenheng ble den etter alt å dømme innført på 1800-tallet. I 1870 hadde kong Karl IV initiert den berømte Kongegaven til allmueskolene i Finnmark. Det var topp moderne læremidler anskaffet fra hele Europa. Her var det flere samlinger av pressede planter. Tanken var at disse over tusen hjelpemidlene skulle fordeles på skolene i Finnmark. Så skjedde ikke. Tromsø seminar «konfiskerte» alt sammen.

Det å samle og å presse planter var en spennende glede for noen og et forbistret ork for andre. Mangt et herbarium har vært solgt eller byttet bort og gjenoppstått med nye stedsnavn og opphavsperson. Bare synd at visse biologilærere raskt avslørte at ens planter nok hadde vært innsamlet av andre i svunne tider.

Til Haugesamlingen er det donert flere herbarier. Her finnes åkersennep fra lenge før krigen og blåveis varsomt montert inn i fredsdagene i 1945. De er festet med skjøre limbånd – der limet for lengst er tørket inn.

I dagens skole kan elevene dokumentere blomsterartene med mobilkamera. Derved vil miljøet rundt blomsten også komme med og gi informasjon.

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.

I plantesamlingen etter Erik Østby på Hamar er funnstedet svært ofte betegnet som «haven vår». Selv om han måtte levere at herbarium med 20 planter i 7. klasse, så kan vi av dette slutte av dette at for noen elever ikke krevde så store anstrengelsen å fylle plantemappa.

