

BEDRE SKOLE

Nr. 4 – 2019 Tidsskrift for lærere og skoleledere



INNTAKSSYSTEMET ■ NRK-DEBATT ■ FLERSPRÅKLIGHET ■ PROGRAMMERING ■ LÆREMIDLER ■ LESEBØKER ■ ENGELSKTEKSTER ■ PALS
■ ENTREPRENØRSKAP ■ ELEVRÅD ■ SEKSÅRSREFORMEN ■ LIVSMESTRING ■ TVERRFAGLIGHET

Fornuft og følelser

Et utvalg er satt ned for å utrede alternative modeller til dagens inntaksordning ved de videregående skolene i Oslo. Man kan trygt slå fast at utvalget har fått en utfordrende oppgave, og vi regner med at resultatet ikke bare vil være relevant for Oslo, men også for andre fylker der valg av videregående skole ikke er gitt på forhånd gjennom bosted.

I dag blir inntaket til videregående skole i Oslo kun basert på karakterer. Det vil i praksis si at 18 prosent av elevene kan velge helt fritt hvilken skole de ønsker å gå på. For resten av elevene er friheten mer begrenset jo dårligere karakterer du har. Resultatet av dette systemet er at sammensetningen av elever blir svært ulik fra skole til skole. Forenklet sagt betyr det at man i sentrum finner populære skoler med elever med gode karakterer, mens man i en del skoler i de ytre delene av byen finner elevene som har de laveste karakterene.

Det er neppe noen som vil mene at en slik fordeling av elevene er særlig heldig, spørsmålet er bare om man kan klare å finne en bedre måte å fordele elevene på. Utvalget skal undersøke og sammenligne fem ulike modeller: skoleplassering etter karakterer; loddrekning; kvotering; ønskenummer; eller kombinasjon av loddrekning og karakterinntak.

Bedre Skole bringer i dette nummeret enda et alternativ, som baserer seg på et forslag som ble lagt fram i Stoltenbergutvalgets utredning om kjønnsforskjeller i skolen. I artikkelen til Martin Flatø m.fl. legger forfatterne til grunn at vi trenger et system som er nøytralt med hensyn til hvilke ressurser elevene har med seg når de kommer til skolen (kjønn, sosial klasse, foreldres utdanning osv.), samtidig som det skal belønne elevens faglige innsats. Løsningen er ifølge forfatterne en modell der man i stedet for slutt karakterene baserer seg på elevens progresjon gjennom ungdomsskolen.

Om det blir denne eller andre modeller som vinner fram når utvalget legger fram sin innstilling 15. januar, blir spennende å se. Her vil man få solid oppmerksomhet, ikke bare fra beslutningstagerne i det politiske systemet, men også fra elever og foreldre. Det er ikke usannsynlig at alternativer som på papiret og ifølge forskningen vil være de «beste» når det gjelder å ivareta flest mulige elevers behov, likevel vil bli vanskelige å få oppslutning om. De som er mot en endring har allerede startet sine forpostfektninger, og advarer mot byrådets forsøk på å la «gambling og lottospill» bli grunnlaget for elevenes inntak. Følelser vil kunne avgjøre like mye som logikk.

Tore Brøyn

BEDRE SKOLE

Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

E-postadresse: bedreskole@udf.no

Tlf.: 24 14 20 00



Ansvarlig redaktør:

Tore Brøyn

tore.brøyn@udf.no

Tlf.: 913 72 688

Abonnement:

abonnement@utdanningsnytt.no

Annonser: Mona Jørgensrud

mj@hsmedia.no

Tlf.: 911 73 473

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

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

Layout: Melkeveien Designkontor

Trykk: Ålgård Offset AS

ISSN 0802-183X

Fotomontasje forside: Adobe Stock og Melkeveien Designkontor



Innhold

- 4 **Forgrunn**
- 10 **Progresjonsbasert opptak – et mer rettferdig inntakssystem**
Martin Flatø, Ingeborg Foldøy Solli, Camilla Stoltenberg
og Fartein Ask Torvik
- 16 **Penger, pålegg og panda – NRKs framstilling av den politiske debatten til barn**
Maja Michelsen
- 22 **Grunnskolelærerstudentenes syn på flerspråklighet i klasserommet**
Jonas Yassin Iversen
- 26 **Flerspråklige strategier i engelsk skriveundervisning**
Ingrid Rodrick Beiler
- 32 **Flerspråklighet – et fruktbart kaos**
Tore Brøyn
- 35 **«I mix all the språk»– om engelskopplæring i flerspråklige klasserom**
Tony Burner og Christian Carlsen
- 40 **Lærere vil programmere – men trenger opplæring!**
Stein Berggren og Pål Jom
- 44 **Læremidlene – et tema som forsvant i skoledebatten**
Dagrun Skjelbred
- 50 **Tekstutvalget i lesebøkene – en historisk gjennomgang**
Hein Eberg Ellingsen
- 58 **Sjangrar og teksttyper i engelsk fellesfag – manglende samsvar mellom eksamen og læremiddel**
Sigrid Ørevik
- 64 **PALS-programmet – en analyse av en konflikt mellom skole og foreldre**
Cecilie R. Haugen
- 70 **Undervisning for entreprenøriell læring**
Eirik S. Jenssen og Frode Olav Haara
- 76 **Elevrådets bidrag i skolen**
Martine Harjo
- 80 **Seksårsreforma 20 år – frå L97 til Stoltenberg-utvalet**
Dag Skram
- 86 **Livsmestring i et relasjonelt perspektiv**
Anne Sælebakke
- 92 **Dypdykk mellom to fag**
Bjarte Mongstad og Gunvor Wendel
- 96 **Bokomtaler**



26

Finn ut hvilke språk dine elever kan, så kan flerspråklighet bli en ressurs.



50

1800-tallsforfatterne er på vei ut av leseverkene.

64

Lærere og foreldre var så uenige om PALS-programmet at det måtte avsluttes.



80

Seksårsreforma er 20 år – har vi gått i ring?



DANMARK:

Foreldre trekkes i barnetrygd ved ulovlig skolefravær

Hvis en elev i den danske folkeskolen har mer enn 15 prosent ulovlig fravær, vil barnetrygden for neste kvartal forsvinne. Loven er blitt kalt for «ghetto-pakken», fordi den først og fremst er rettet mot innvandrerfamilier som ikke sørger for å sende barna sine til skolen, men ifølge folkeskolen.dk vil størstparten av familiene som blir rammet være av dansk opprinnelse.

Loven har vært omstridt, og mange skoleledere har sagt at de vil trosse fraværsløven, og i stedet få til et godt samarbeid med foreldrene.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Elevene snakker for lite

Mange lærere vil kanskje ikke være enige i at elevene deres snakker for lite. Men forskere ved Lesesenteret mener at elevenes muntlighet blir sterkt begrenset ved at de ikke får snakket nok.

Professorene Atle Skaftun og Åse Kari H. Wagner ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger (UiS), har undersøkt klasseromsaktiviteten i 24 norsktimer i seks forskjellige førsteklasse. Timene er preget av arbeidsro, gode læringsaktiviteter og omsorgsfulle lærere. Men det er læreren som står for snakkingen.

- Muntligheten er ofte begrenset til svar på lærernes spørsmål, sier Wagner.
- I læreplanen for norskfaget er muntlig og skriftlig kommunikasjon sidestilt, men vi fant svært få åpne samtaler, veldig lite muntlig samarbeid i grupper, og nesten ingen åpne dialoger mellom lærere og elever.

Lærer å tenke gjennom å snakke

- Vi lærer å tenke ved hjelp av tale-språket, sier Skaftun. - Når elevene får snakke, får de muligheten til å tenke

språklig, bruke sin egen stemme, og få respons fra sine likestilte i faget.

Wagner peker på den språktreningen barna får, og oppmuntres til, i barnehagen:

- Det er tankevekkende at dette ikke blir ivare tatt når barna begynner på skolen.

Skaftun og Wagner mener samlingsstunder og lærerstasjoner er eksempler på vanlige klasseromsaktiviteter med potensial for at elevene i større grad kan få «snakke seg inn i fagene». Lærerne Kjersti Nesheim og Berit Dagsland Haugstad ved Jåtten skole, samarbeidsskole for forskerne, er langt på vei enige. Undervisning kan være noe annet enn en tradisjonell klasseromssituasjon.

Lærerne mener også at mindre grupper vil gi flere elever mulighet til å vise seg fram. De håper den nye læreplanen vil gi større handlingsrom for muntlighet.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Greta Thunbergs «ekstra-mor»

Nettstedet lararnastidning.se presenterte i begynnelsen av oktober et intervju på engelsk med lærer Anita von Berens, som kaller seg miljøaktivisten Greta Thunbergs «ekstra-mor».

Anita von Berens, nå pensjonist etter 40 år i læreryrket, presenteres også selv som miljøaktivist i intervjuet. von Berens forteller om en høyintelligent Greta Thunberg med et alvorlig, ærlig og oppriktig engasjement for miljøet og jordkloden. Hun forteller imidlertid også om ei ung jente med til dels betydelige psykiske problemer, blant annet Aspergers syndrom. Thunbergs miljøengasjement har ifølge von Berens hjulpet henne til å overvinne problemene.

Hun hadde Thunberg som elev fra fjerde klasse. Hun la merke til

at Thunbergs tilstand forverret seg fra femte klasse, da hun fikk anoreksi. Til slutt klarte hun ikke å gå på skolen, og da begynte von Berens å gi henne tilrettelagt undervisning utenom skoletid.

Forholdet mellom lærer og elev ble svært godt, og Thunberg tok selv kontakt med von Berens da hun begynte med skolestreikaksjonene. Som Anita von Berens sier i intervjuet: «I think I became her best friend, teacher and extra mother during those years.»

Høgskole vil bli universitet

Høgskolen i Innlandet (HiNN) vil bli universitet. Den 23. og 24. september var sakkyndig komité fra Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) på besøk.

Den sakkyndige komiteen besøkte campusene på Hamar og Lillehammer som ledd i arbeidet med å vurdere HiNNs søknad om å få bli universitet. En beslutning fra NOKUTs styre vil trolig foreligge på nyåret.

– I over 20 år har det vært jobbet med å realisere drømmen om et eget universitet i vår region. Nå er vi klare til å ta steget opp i den divisjonen vi mener vi fortjener å tilhøre – og kunne kalle oss universitet, sier rektor Kathrine Skretting på HiNNs nettsider. – Nå skal vårt lange maratonløp mot universitetsstatus avgjøres med en langspurt.

ANNONSE

**UNIVERSITETSFORLAGET**

Nyheter fra Universitetsforlaget



 www.universitetsforlaget.no  @: bestilling@universitetsforlaget.no  24 14 75 00

UNIVERSITETSFORLAGET.NO

Språket kan villedde guttene

Språket i en matematikkoppgave kan føre til at det er leseferdigheten som måles, og ikke matematikkferdighetene, mener forsker Frithjof Theens ved Umeå universitet.

Frithjof Theens har analysert språket i PISA-oppgaver i matematikk i forbindelse med sin doktorgradsavhandling ved Umeå universitet. Hans konklusjon er at mange oppgaver har et unødvendig vanskelig eller komplisert språk, noe som kan føre til at det blir elevens lesekompetanse som avgjør hvor godt oppgaven blir løst. Og når det gjelder leseferdigheter, gjør jentene det bedre enn guttene.

Et av kjennetegnene ved tekstene i PISA-matematikkoppgavene er at de ofte er lengre tekster som kan være beskrivende, fortellende, forklarende og så videre. Forskning viser at jentene er flinkere til å lese slike tekster enn guttene. Til gjengjeld er guttene flinkere til å lese ikke-kontinuerlige tekster, som grafer, skjemaer, annonser og lignende – men slike tekster har ingen framtreddende plass i PISAs matematikkoppgavetekster.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

DANMARK

Søker forlik med lærerne

Undervisningsminister Pernille Rosenkrantz-Theil annonserte «et første, fedt, stort punktum for New Public Management» på Danmarks Lærerforenings kongress i København.

Undervisningsministeren fra sosialdemokratene var ute etter å gjenvinne tilliten fra lærerne da hun i begynnelsen av oktober talte under kongressen i København, melder nettstedet folkeskolen.dk. Det gjorde hun ved å ta opp den daværende sosialdemokratiske regjeringens totale overkjøring av lærerne i 2013 i spørsmålet om ny arbeidstidsavtale, idet hun sa at «der er en stor elefant i rummet. Og den skal ud. [...] Derfor er det også nødvendig, at jeg og regeringen tør indrømme, at det der foregik dengang, ikke var et kønt forløb – og det er vores ansvar at

bevæge os et sted hen, hvor vi kan viske tavlen ren. Vi skal have en ny start», sa Pernille Rosenkrantz-Theil, til stormende applaus fra 300 delegater, ifølge folkeskolen.dk.

Det var det danske Finansministeriet som iverksatte den 25 dager lange lockouten som ble avsluttet med et lovvedtak i Folketinget 26. april 2013, et vedtak som var et totalt nederlag for lærerne.

Som Rosenkrantz-Theil selv sa om sitt frieri til kongressen: Det er for tidlig å klappe. Ord fra en talerstol er ikke nok, det må handling til.

Støtter jenteskoler

Storbritannias høyesterettsjustitiarius, Lady Brenda Hale of Richmond, ga statsminister Boris Johnson en solid politisk nesestyver forleden. I tillegg er hun varmt for rene jenteskoler.

Høyesterettsjustitiarius Lady Hale deltok i begynnelsen av oktober på en konferanse i regi av the Association of State Girls's Schools i London, der hun varmt støttet rene jenteskoler, kan man lese på nettsiden til *The Times Educational Supplement* (TES). Etter Lady Hales mening virker ofte udisiplinerte, ukonsentrerte, støyende og late gutter negativt inn på jentenes prestasjoner, og jentene er bedre tjent med å slippe å ha dem i samme klasserom.

Status å være «pugghest»

TES siterer henne på utsagnet «Let's hear it for the girly swots» – et aldri så



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

lite spark til Boris Johnson igjen. Det kan oversettes med noe slikt som «fram for de flinke skolejentene», «swot» betyr blant annet pugghest. Opprinnelig var et uttrykk som «girly swot» temmelig negativt ment, men med tiden har det snudd til det motsatte, og mange samfunnsmessig høyprofilerte kvinner bruker det gjerne om seg selv. Uttrykket er også kjent fordi Boris Johnson brukte det til å fornærme tidligere statsminister David

Cameron, som han karakteriserte som en «jentete pugghest».

Lady Hale, med lærere og rektorer på både mors- og farssiden, oppfordret på sin side konferansedeltakerne til å engasjere seg i jusen, et fag hun mener trenger flere kvinner. Og på veien dit bør de søke seg til jenteskoler for å få rom til å utvikle seg intellektuelt, og kunne fryde seg over å være «swots».

ANNONSE

Din utdanningspartner.

Få hjelp til å velge riktig Mac for ditt arbeid. Og 5 % lærerrabatt.



www.eplehuset.no
Telefon: 73 87 87 90
Mail: skole@eplehuset.no



Fra ROSE til ROSES

For 17 år siden ble ROSE-prosjektet gjennomført i Norge. Prosjektet viste blant annet at 15-åringers interesse for naturfagundervisning var lav i Norge og i de fleste andre land med tilsvarende levestandard. Man så riktignok at elevene hadde relativt positive holdninger til vitenskap og teknologi, men at ganske få ønsket en yrkeskarriere innenfor disse områdene. Studien viste også at det var store kjønnsforskjeller i elevenes faglige interesser og holdninger, og at forskjellene var spesielt store i Norge og i de andre skandinaviske landene.

Nå skal ROSE følges opp med et tilsvarende prosjekt, ROSES (ROSE Second), som vil bli startet i løpet av høsten 2019. Forskerne er spent på om holdningene har endret seg i løpet av

disse årene. Nyere data tyder nemlig på at holdningene kan ha utviklet seg i ulike retninger i ulike land, og at holdningene blant norske elever kan være mer positive enn på begynnelsen av 2000-tallet.

Samfunnsdebatten om natur og miljø har forandret seg mye siden 2002, og forskerne ønsker å få vite i hvilken grad dagens økte oppmerksomhet om klima- og miljøproblemer vil gjenspeiles i elevenes holdninger og interesser.

Spørreundersøkelsen vil bli gjennomført i Norge, Sverige og et utvalg andre land i siste del av 2019. Planen er dermed å kunne presentere de første funnene fra den nye studien i løpet av 2020. Prosjektgruppen ved Universitetet i Sørøst-Norge er Elin Aschim, Harald Bjar, Rune Aae.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Hodelus i skolen

Hodelus forekommer oftest i barneskolebarn, deretter følger ungdomsskoleelevene. Barn bør lusesjekkes månedlig, sier forsker Bjørn Arne Rukke.

Bjørn Arne Rukke er forsker ved Avdeling for skadedyrkontroll ved Folkehelseinstituttet. I både 2008 og 2018 var han og kollegene med på en stor hodelusundersøkelse blant 21 000 skolebarn ved 42 skoler i Oslo, Bergen, Trondheim, Tromsø og Bodø. Elevenes foreldre var også med i undersøkelsene.

Hodelus forekommer heldigvis ikke veldig ofte. 2008-undersøkelsen viste at 1,63 prosent av barna hadde hodelus, mot 1,69 prosent i 2018. Blant voksne over 20 år hadde 0,51 prosent hodelus i 2008, mot 0,36 prosent i 2018 – alle de voksne bodde i husholdninger med barn i barneskolealder.

Bølget hår – mulig risikofaktor

I 2008 var Rukke og forskerkolleger med på å lusekamme håret til flere tusen barn

ved 12 skoler i Oslo. Rukke sier på nettsiden til forskning.no at selv om resultatene er noe usikre, later det til at elever med slett hår hadde minst lus, krøllete hår var i midten, mens elever med bølget hår hadde mest lus.

Lengden og tykkelsen på håret var likevel viktigere: – De med middels langt hår hadde mer lus enn både de med kort og de med langt hår. De korthårete hadde minst. Elever med svært kort hår ser ikke ut til å kunne by lusa på gode nok levekår. Der som håret er under seks millimeter langt, skal hodet være ubeboelig. Barbering er derfor en behandlingsform, sier Rukke. Rukke anbefaler at foreldrene sjekker seg selv og barna månedlig: – Og det er en lusekam som må brukes. Det holder ikke med en vanlig kam eller fingrene.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Hvordan gjøre et godt førsteinntrykk

Førsteintrykket er det som teller ved jobbintervjuer, kan man lese i det britiske skoletidsskriftet TES. Ifølge professor Alexander Todorov ved Princeton Universitetet vil en persons inntrykk av deg dannes fort og spontant ut fra et minimum av informasjon.

Han har gjennom sin forskning intervjuet personer som har sett millisekunder lange videoer med ulike politikere, for å kunne forutsi hvilken kandidat som kommer til å vinne det kommende valget. Det viste seg at i 70 prosent av tilfellene var deltakerne i stand til å spå vinneren.

Sett dine triumfer i perspektiv

TES går så videre med tips om hva forskningen sier at skaper et godt førsteinntrykk. Noen av dem er ganske opplagte: et fast og selvsikkert håndtrykk, en god kroppsholdning og en blid fremtoning. Men mer interessant er kanskje at man, ifølge professor Janina Steinmetz ved Cass Business School, bør legge vel så stor vekt på hva som førte fram til disse prestasjonene, hvilke anstrengelser du måtte gjøre.

Hardt arbeid er altså viktigere for inntrykket enn naturlig talent.

Alternativ til skryt – still spørsmål

Men kanskje du rett og slett ikke trenger å legge så stor vekt på dine triumfer? Harvard professoren Francesca Gino har gjort en studie som viser at den beste måten å gi et godt førsteinntrykk på, er å stille spørsmål. De som spør blir oppfattet som mer motakelige for informasjon, noe som igjen viser at du har omsorg, setter pris på og ønsker å forstå dine medmennesker.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock



Velkommen til vårt nye

konferansesenter

Skal du arrangere møte, konferanse eller teambuilding? Om bord finner du vårt nye, moderne konferansesenter med alle fasiliteter som trengs for et vellykket arrangement. Vi tilbyr flere ulike konferansepakker og skreddersyr gjerne en konferansepakke for deg.

Velkommen om bord!

For mer informasjon: stenaline.no/konferanse
eller kontakt: gruppe@stenaline.com


Stena Line

STENA SAGA
KONFERANSE

Progresjonsbasert opptak

– et mer rettferdig inntakssystem

■ AV MARTIN FLATØ, INGEBORG FOLDØY SOLLI, CAMILLA STOLTENBERG OG FARTEIN ASK TORVIK

I Oslo og flere andre fylker er det debatt om inntakssystemet til videregående skole. Et inntakssystem som baserer seg på karakterprogresjon i stedet for karakterer, vil kunne redusere sosiale forskjeller og gi økt valgfrihet til elever som i dag faller ut av videregående opplæring.

En rekke problemstillinger må besvares om fylker skal innføre et nytt inntakssystem. Noen, men langt fra alle disse problemstillingene, er drøftet i utredningen til ekspertutvalget om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner (NOU 2019:3, s. 219–221). Der foreslås det at inntaket kan basere seg på karakterprogresjon i stedet for karakterer. Denne artikkelen tar for seg en avgrenset, men viktig problemstilling om hvordan progresjonsbasert opptak står seg mot etablerte prinsipper for rettferdig fordeling.

Hva man mener om fordeling, kan avhenge av hvilken posisjon man har i samfunnet. Filosofen Ronald Dworkin (1981) stilte derfor spørsmålet: Dersom man fikk bestemme hvordan ressursene skulle fordeles i verden, men ikke visste hvilke evner eller privilegier man ville bli født med, hvordan ville man da ha fordelt godene? Fra dette tankeeksperimentet utledet han at en rettferdig fordeling bør følge to prinsipper. For det første bør fordelingen være *ressursnøytral*.¹ Det vil si at det bør kompenseres for alle ressurser som følger av ren flaks i livslotteriet,² enten det er snakk om evner eller foreldrebakgrunn. For det andre bør fordelingen være *ambisjons sensitiv*. Det vil si at systemet muliggjør ulike ambisjoner og belønner innsats.

Det er krevende å gjennomføre en slik omfordeling av samfunnets ressurser. Det er vanskelig å avgjøre hvilke resultater som kommer av egen innsats, og hva som skyldes at man har vært heldig med evner eller bakgrunn. Men når det gjelder ett gode – muligheten til å komme inn på den videregående skolen en ønsker – er det mulig å nærme seg en slik fordeling. I barneskolen skal ikke elevens innsats vurderes i form av karakterer, og det er først og fremst lærerne og foreldrene som har ansvaret for at elevene lærer. Derfor kan man i stor grad anse grunnlaget eleven har med seg inn i ungdomsskolen, for å være et resultat av tildelte ressurser. I ungdomsskolen skal derimot eleven vurderes og gis karakterer. Det eleven har uttrett i form av forbedrede resultater gjennom ungdomsskolen, kommer dermed nær Dworkins begrep om egen *fortjeneste*.³ En modell som lar inntaket til videregående skole bestemmes av karakterprogresjonen, forener dermed Dworkins to prinsipper for en rettferdig fordeling.

Et forslag i særklasse

Det er ingen andre foreslåtte inntakssystemer som er like ressursnøytrale eller ambisjonssensitive som progresjonsbasert opptak. Faktorer som foreldrenes utdanning, kjønn, innvandringskategori (Bakken, 2009) og fødselsmåned (Solli, 2017) samvarierer sterkt med grunnskolepoeng. Karakterbasert opptak⁴ gir derfor ikke like muligheter

til elever med ulike ressurser. Våre analyser viser at hele 75 prosent av rangeringen i inntaket kan føres tilbake til resultater på nasjonale prøver på 8. trinn, når karakterer brukes som eneste inntakskriterium. Karakterbasert opptak er heller ikke så ambisjonssensitivt som man kanskje skulle tro. På studiespesialisering i Oslo hadde 11 av 21 skoler en inntaksgrense mellom 40 og 50 grunnskolepoeng i 2019/20, mens det bare var to skoler med inntakskrav i hvert av intervallene 10–40 poeng og over 50 poeng (Sørgjerd og Fjell-tveit, 2019).⁵ For noen av elevene får dermed hver karakter veldig mye å si for hvilken skole eleven kommer inn på, mens mulighetene til elever med karakterer under gjennomsnittet eller i toppsjiktet i liten grad påvirkes av egen innsats. For elevene i midtsjiktet kan det være at konkurransepresset oppleves som for stort, og det kan føre til stress og lavere skolemotivasjon. Overgangen fra regionbasert til felles karakterbasert opptak i Oslo førte til lavere motivasjon for skolen blant jenter i 10. klasse (Hopland & Nyhus, 2015), noe som kan tyde på en slik effekt.

Heller ikke inntakssystemer basert på geografi vil være like attraktive sett med Dworkins øyne. Her er den kanskje sterkeste innvendingen at systemet ikke er tilstrekkelig ambisjonssensitivt. Dette har to sider. Et inntak basert på nærskoleprinsippet vil ikke respektere alle elevenes skoleønsker. Det vil bety at to elever med ulike ønsker kunne ha byttet skoleplass og begge kunne fått et skoletilbud som var mer i tråd med egne



ambisjoner. Dermed er ikke løsningen optimal. Det andre problemet er at elevene ikke får uttelling for sin innsats på ungdomsskolen. Da Hordaland gikk bort fra en nærskolemodell og introduserte karakterbasert opptak, førte det til en økning i grunnskolepoeng. Dette skyldes trolig at elevene la større innsats i skolearbeidet (Haraldsvik, 2014). I et inntaksområde der foreldrebakgrunn og bosted henger sammen, er heller ikke løsningen ressursnøytral. Tvert imot vil det være grupper av elever med en underprivilegert bakgrunn som ønsker å gå på skole et annet sted, men som ikke får mulighet til å gå på en skole utenfor eget nabolag. Et system basert på ren loddtrekning kan være sosialt utjevne, men rammes ellers av tilsvarende kritikk.

Både rettferdighet og samfunnsnytte bør være viktige aspekter når systemene vurderes. Beregninger viser at for hver elev som ikke fullfører videregående skole, taper samfunnet ca. 1 million kroner målt i nåverdi i form av lavere skatteinntekter og høyere trygdeytelser (Falch mfl., 2009).⁶ Dersom det å få velge skole henger sammen med fullføring, skulle det isolert sett tilsa at en omfordeling av valgfrihet til elever som står i fare for å falle fra, er samfunnsnyttig. Siden frafall og grunnskolepoeng henger sammen, kan et inntakssystem som gir valgfrihet til personer med lave grunnskolepoeng være å foretrekke fremfor en modell som gir valgfrihet til elever med gode karakterer. Progresjonsbasert opptak sikrer en jevnere fordeling av valgfrihet til elever som presterer på ulike nivåer, og kan derfor gi en gevinst i form av økt fullføring.

En modell for progresjonsbasert opptak

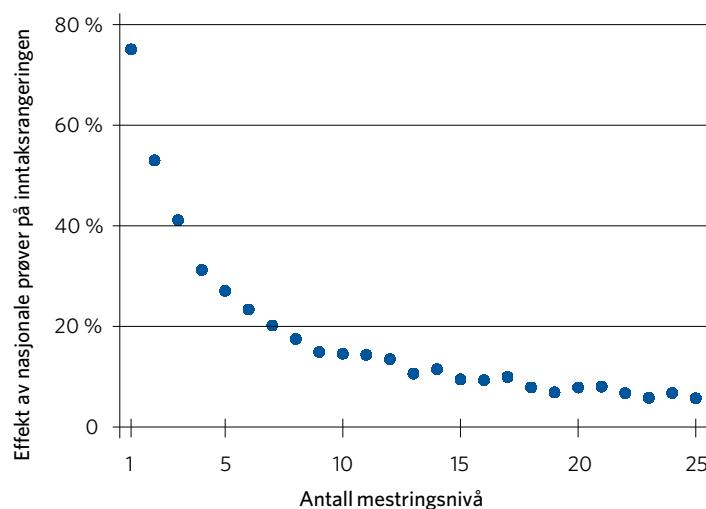
Med progresjonsbasert opptak mener vi et inntakssystem som baserer seg på hvor mye eleven har løftet seg i prestasjoner gjennom ungdomsskolen. Det er flere måter å innrette et slikt system på. Som utgangspunkt trengs et mål på hvordan eleven presterer ved starten av ungdomsskolen; det kan baseres på nasjonale prøver på 8. trinn, karakterer på 8. trinn, lærerens vurdering eller en kombinasjon av dette. Resultatoppnåelsen på slutten av 10. trinn kan da sammenlignes med

prestasjonen til andre elever som hadde et tilsvarende utgangspunkt. På grunn av tak- og bunneffekter vil ikke karakterprogresjonen være direkte sammenlignbar mellom grupper med svært ulikt utgangspunkt, da de med svakt utgangspunkt vanskelig kan gjøre det dårligere og de med sterkt utgangspunkt ikke kan få til ytterligere forbedringer.

Stoltenbergutvalget foreslo i NOU 2019:3 en modell der elevene deles inn i mestringsnivåer basert på resultater på 8. trinn, og at elevene deretter konkurrerer om inntak til videregående med karakterene fra 10. trinn innen sitt mestringsnivå. Hvert mestringsnivå gis en kvote av opptaket på hver skole, som tilsvarer andelen som har søkt til skolen med dette mestringsnivået. Mestringsnivået bestemmes på 8. trinn og endres ikke senere, og det gjøres et karakterbasert opptak innen hvert nivå. Det vil gjøre at det er akkurat like store muligheter til å komme inn på en skole for elever på alle mestringsnivå, og at elevene bare konkurrerer med andre elever som har omtrent de samme forutsetningene.

Vi har gjort en analyse av hvordan en slik modell kan se ut, basert på data fra Oslo for kullene som fullførte grunnskolen i perioden 2010–2015. Vi tok bare med elevene som gjennomførte nasjonale prøver i lesing, engelsk og regning, og som oppnådde positive grunnskolepoeng.⁷ Et første spørsmål er hvordan de nasjonale prøvene i lesing,

Figur 1. Effekt av rangering etter nasjonale prøver innen mestringsnivået på inntaksrangeringen, etter antall mestringsnivå¹⁰

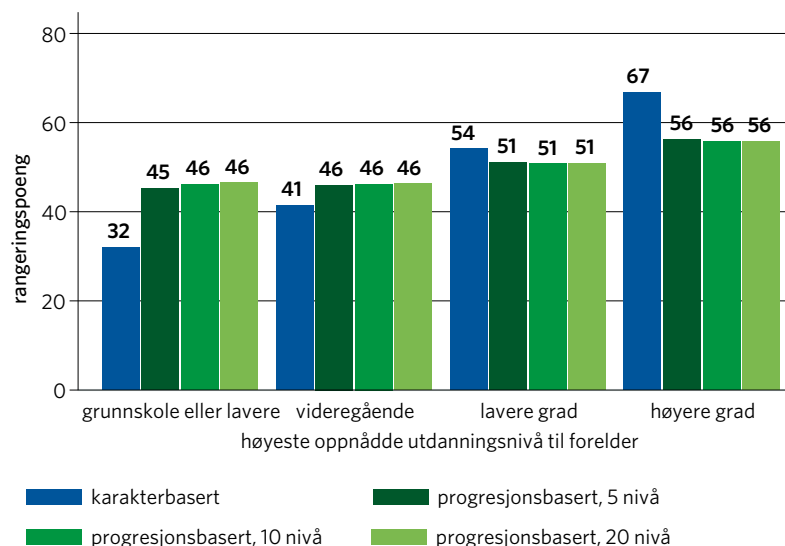


engelsk og regning bør kombineres for å gi et best mulig mål på elevens prestasjoner ved starten av ungdomsskolen. Vi så derfor på hvor mange av grunnskolepoengene som kan forklares av resultatet på hver av de nasjonale prøvene. Vektingen som i størst grad forklarer grunnskolepoeng, består av 53 % lesing, 28 % regning og 19 % engelsk. Dette vektete gjennomsnittet benytter vi i de videre analysene.

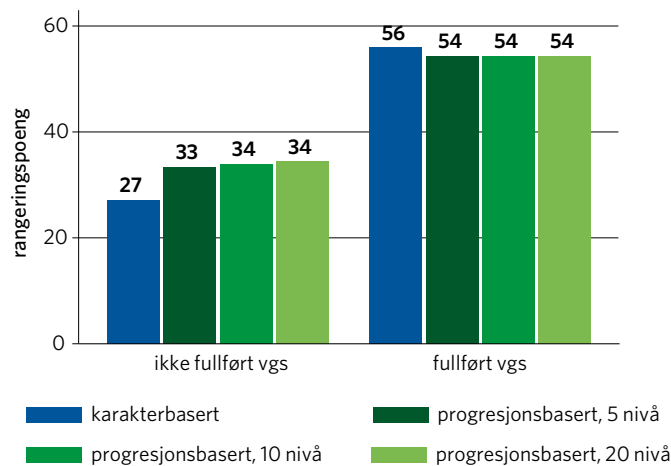
En utfordring for modellen er at elever som (tilfeldigvis) i utgangspunktet blir rangert høyt innenfor sitt mestringsnivå på 8. trinn vil ha en fordel, fordi de lettere vil kunne oppnå de beste avgangskarakterene innenfor sitt mestringsnivå. Et element av lotteri i modellen er altså uunngåelig, men et stort antall nivåer vil begrense rollen som tilfeldigheter spiller for inntaket. Samtidig vil det å ha for mange nivåer gjøre modellen unødvendig komplisert. Vi kan vurdere størrelsen på denne fordelingen ved å beregne *rangeringspoeng* til videregående skole, der eleven som blir rangert øverst får verdien 100, og eleven som er rangert nederst verdien 0. For karakterbasert opptak vil eleven med høyest grunnskolepoeng hvert år få verdien 100, og de med lavest får 0 poeng. I det progresjonsbaserte opptaket vil alle elevene som har flest grunnskolepoeng innen sitt mestringsnivå få verdien 100, og de med lavest antall innen nivået får 0 poeng. Vi kan også rangere elevene innad i sitt mestringsnivå etter det vektete gjennomsnittet på de nasjonale prøvene, kalt «innplassering». Da vil elevene med verdien 100 ha hatt maksimalt med flaks og akkurat kommet innenfor et nivå, og elevene med verdien 0 har hatt mest uflaks med hvor grensene har blitt satt.

Figur 1 viser samvariasjonen⁸ mellom rangeringene på de to tidspunktene.⁹ Modellen med ett mestringsnivå er det karakterbaserte opptaket. Vi ser at i dette opptaket er samvariasjonen mellom inntaksrangeringen og innplasseringen på hele 75 %. Vi ser at med 5 mestringsnivåer blir betydningen av innplasseringen redusert til 27 %. Det vil si at å komme rett over versus rett under en mestringsnivågrense gjør at eleven forserer cirka ¼ av elevmassen i inntaksrangeringen. Går vi videre til 10 nivåer, vil en elev som har flaks med

Figur 2. Rangeringspoeng, etter inntakssystem og foreldrenes utdanning.



Figur 3. Rangeringspoeng, etter inntakssystem og fullføring av videregående opplæring etter fem år.



hvor mestringsnivågrensene blir satt få en fordel i inntaksrangeringen på 15 prosentpoeng. Vi ser også at gevinsten med å ha flere mestringsnivåer blir redusert med et høyere antall nivåer. Spesielt ser det ut som kurven flater ut fra og med 9 nivåer. Det kan bety at 10 mestringsnivåer utgjør en god balanse mellom å redusere effekten av tilfeldigheter og samtidig holde modellen forholdsvis enkel.

Progresjonsbasert opptak og fordeling

Et avgjørende spørsmål er om progresjonsbasert opptak fører til en fordeling av rangeringspoeng

som er mindre avhengig av elevens bakgrunn enn karakterbasert opptak. I figur 2 ser vi på hvordan rangeringspoengene blir fordelt mellom elever etter foreldrenes utdanning. Med karakterbasert opptak har en gjennomsnittlig elev med foreldre uten utdanning utover grunnskolen 1/3 av elevene under seg i rangeringen, og 2/3 av elevene over seg. Blant de med minst én forelder med lang høyere utdanning er situasjonen motsatt. I den gruppen har en gjennomsnittlig elev 2/3 av elevene lavere rangert og 1/3 av elevene er høyere rangert. Kontrasten til det progresjonsbaserte opptaket er tydelig. Med 10 mestringsnivå får elever med foreldre uten utdanning utover grunnskolen i snitt 46 rangeringspoeng, mens de med en forelder med lang høyere utdanning får 56 rangeringspoeng. Antall mestringsnivåer har lite å si for denne fordelingen. Med progresjonsbasert opptak vil det altså fortsatt være slik at elever med høyt utdannede foreldre har en fordel, men denne fordel er redusert betraktelig sammenlignet med det karakterbaserte opptaket.

For kullet som gikk ut av ungdomsskolen i 2010, kan vi også se på fordelingen av rangeringspoeng etter fullføring av videregående opplæring. Med karakterbasert opptak har de som ikke fullførte i løpet av fem år et snitt på 27 rangeringspoeng, mens de som fullførte hadde et snitt på 56 poeng. Dette gjenspeiler den sterke samvariasjonen mellom grunnskolepoeng og fullføring av videregående skole. Med 10 mestringsnivå får de som ikke fullførte et snitt på 34 poeng, og de som fullførte 54 poeng. Dette betyr at ordningen ville gitt mer valgfrihet til elever som har falt ut av videregående opplæring i tidligere kull. Vi kan ikke konkludere at et progresjonsbasert opptak vil føre til økt fullføring basert på dette. Men hvis fullføring påvirkes av å komme inn på sitt førstevalg til videregående skole, vil fullføringsgraden kunne øke.

Strategisk posisjonering og underprestasjon

Dersom det er mulig å lure systemet ved å underprestere på 8. trinn og dermed få en bedre progresjon, er det et alvorlig problem for legitimiteten til et progresjonsbasert inntakssystem. Drowkin skiller ikke i sin analyse mellom ressurser som er

nedarvet, og ressurser som en har tilegnet seg på urettmessig vis, men vil se på begge tilfeller som like urettferdige. *Rettferdig erverv* er derimot et bærende prinsipp i Robert Nozicks (1974) rettferdighetsforståelse. Med hans tilnærming til rettferdighet vil et system som belønner strategisk posisjonering på 8. trinn, kunne være mindre rettferdig enn et system som gir fordeler basert på klassebakgrunn.

Modellen forutsetter derfor at det innføres tiltak som gjør det vanskelig eller lite lønnsomt å underprestere på 8. trinn. De nasjonale prøvene gir mange muligheter til å avdekke strategiske besvarelser, og det kan utvikles enkle algoritmer som kan fange opp dette. Et datasystem vil kunne avdekke om det er systematikk i hvordan oppgavene er besvart (f.eks. om eleven alltid svarer det første alternativet), det vil kunne sjekke om eleven svarer riktig på de «lette» oppgavene, og se om tidsbruken per oppgave virker tilmålt. I Oslo gjennomgås prøvene grundig med foreldrene og eleven, og det kan virke disiplinerende. Den kommer tidlig i 8. trinn, noe som kan gjøre det ekstra plagsomt å skulle underprestere, og skolen kan gi sanksjoner, som nedsatt oppførselskarakter.

Det kan også være andre grunner til at en elevs resultater på nasjonale prøver ikke gir en presis indikator på elevens prestasjonsnivå, for eksempel manglende motivasjon eller dagsform. Stoltenbergutvalget foreslo at nasjonale prøver bare bør utgjøre en del av vurderingsgrunnlaget, både for å unngå strategisk posisjonering og for å ta hensyn til at resultatene ikke alltid gir et riktig bilde av elevens prestasjoner. Det bør derfor gis rom for at lærere kan omplassere elever som har karakterer som ligger nærmere terminkaraktersnittet til et annet mestringsnivå enn sitt tilordnede i 1. termin og eventuelt 2. termin på 8. trinn. Det er også mulig å gi enda større rom for skjønnsmessige vurderinger til lærere, kanskje særlig der det er mistanke om at eleven ikke presterer etter beste evne. Hvor stort dette problemet vil være i praksis, vil blant annet avhenge av hvordan lærere og andre snakker om inntakssystemet med elevene.

Et system som kan forene

Det er stor uenighet om hva som er et godt inntakssystem for videregående skole. Inntakssystemene varierer derfor mellom fylker, og skiftende systemer har vært implementert. En nærliggende årsak til den manglende stabiliteten i inntakssystem er at ingen av systemene som hittil har vært benyttet, har klart å tilfredsstille de prinsippene som bør gjelde for en rettferdig fordeling. Noen spørsmål gjenstår når det gjelder en progresjonsbasert opptaksmodell, som hvordan en modell skal kommuniseres til elever og lærere og hvilke ressurser som trengs for å administrere systemet. Likevel er det klart at med progresjonsbasert opptak blir elevene i mindre grad holdt ansvarlig for faktorer som de ikke selv kan påvirke. Samtidig opprettholder opptakssystemet viktige elementer ved karakterbasert opptak, som at elevenes egne skolevalg tillegges avgjørende vekt, og at det fortsatt skal lønne seg å gjøre det godt på skolen. Vi tror derfor denne modellen kan forene ideologiske motsetninger med hensyn til hva som utgjør et rettferdig inntakssystem. Dette er dermed en modell som potensielt kan stå seg over tid med skiftende politiske styrer.

NOTER

- 1 Oversatt fra «*endowment insensitive*».
- 2 Oversatt fra «*brute luck*». Dworkin skiller denne typen flaks fra «*option luck*», som er flaks betinget på egen innsats eller valg.
- 3 Oversatt fra «*deserts*».

- 4 Også omtalt som fritt skolevalg
- 5 I Oslo har 6 skoler åpent inntak.
- 6 Beløpet er prisjustert til 2018-kroner.
- 7 Elever som oppnår 8 eller færre karakterer i grunnskolen, får 0 grunnskolepoeng. Disse tas inn på særskilt grunnlag og holdes derfor utenfor.
- 8 Målt ved regresjonskoeffisienter
- 9 Vi har her tatt utgangspunkt i mestringsnivå med likt antall elever på hvert nivå. I NOU 2019:3 beskrives også en mulighet for å ha nivåer med færre elever per nivå i ytterkantene av fordelingen, slik dagens mestringsnivå på nasjonale prøver blir beregnet.
- 10 Rangeringen etter nasjonale prøver innen mestringsnivået er basert på et vektet gjennomsnitt av prøvene på 8. trinn. Effekten er beregnet ved bruk av regresjonsanalyser.

LITTERATUR

- BAKKEN, A.** (2009). Ulikhet på tvers: har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler? *NOVA Rapport 8/09*, OsloMet.
- DWORKIN, R.** (1981). What is equality? Part 2: Equality of resources. *Philosophy & public affairs*, 283–345.
- FALCH, T., JOHANNESSEN, A. OG STRØM, B.** (2009). Kostnader av frafall i videregående opplæring. *Rapport*, Senter for økonomisk forskning, NTNU. Hentet fra <<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/frafall/kostnader-av-frafall.pdf>>
- HARALDSVIK, M.** (2014). Does Performance-Based Admission Incentivize Students? *Working paper*, NTNU. Hentet fra <http://www.iwaae.org/Paper-Valid2014/20140228154443_schoolchoice_feb2014.pdf>
- HOPLAND, A. O. & NYHUS, O.H.** (2015). Does student satisfaction with school facilities affect exam results? An empirical investigation. *Facilities*, 33(13/14), 760–774.
- NOU 2019:3** (2019). *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOZICK, R.** (1974). *Anarchy, State, and Utopia*. New York: Basic Books.
- SOLLI, I.** (2017). Left behind by birth month. *Education Economics*, 25(4), 323–346.
- SØRGJERD, C. OG FJELLTVEIT, I.** (2019). Oslo har landets største skille mellom A- og B-skoler. *Aftenposten*, 27.08.2019. Hentet fra <<http://www.aftenposten.no/osloby/i/2GXqBl/Oslo-har-landets-storste-skille-mellom-A-og-B-skoler>>



Martin Flatø er forsker ved Folkehelseinstituttet og jobbet i sekretariatet til Stoltenberg-utvalget. Han har ph.d. i demografi og forsker på sammenhenger mellom kjønn, utdanning og helse.



Ingeborg Foldøy Solli er samfunnsøkonom og førsteamanuensis på Handelshøgskolen ved Universitetet i Stavanger. Hennes forskning ser blant annet på betydningen av tidlig innsats og barnehagens og skolens viktige rolle for samfunnet.



Camilla Stoltenberg er dr.med. og direktør ved Folkehelseinstituttet, og ledet utvalget om kjønnforskjeller i skoleprestasjoner. Hun leder et forskningsprosjekt om årsaker til og helsemessige konsekvenser av kjønnforskjeller i skoleprestasjoner.



Fartein Ask Torvik er forsker ved Folkehelseinstituttet. Han har ph.d. i psykologi og forsker på sammenhenger mellom psykisk helse, utdanning og kjønn.

Penger, pålegg og panda

– NRKs framstilling av den politiske debatten til barn

■ AV MAJA MICHELSEN

Supernyttdebatten ble sendt på NRK før lokalvalget 2019. En retorisk analyse undersøker hvordan barnemottakeren inkluderes i programmet, hva barnemottakeren kan lære, og ikke lære, om politisk debatt ved å se programmet, og hva læreren bør reflektere over før programmet brukes i klasserommet.

Demokrati og medborgerskap er et av de tre nye tverrfaglige temaene i den nye overordnede delen av læreplanverket som trer i kraft fra 2020, og som også innføres i mange fag. Temaet skal gi elevene «kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser» (Utdanningsdirektoratet, 2019). I en slik sammenheng er debattprogrammer for barn interessante fordi det i disse programmene kan ligge muligheter for å bygge opp kunnskaper hos elevene som den reviderte læreplanen etterspør. Dersom slike programmer skal tas inn i klasserommet, trenger læreren kompetanse i å analysere slike programmer kritisk. En kritisk-analytisk tilnærming er en forutsetning for at læreren skal kunne ha gode og utviklende samtaler med elevene i forkant og etterkant av avspillingen. I denne artikkelen ønsker jeg derfor å se nærmere på hvordan samfunnsdebatten knyttet til lokalvalget 2019 formidles til barn, og jeg gjør dette ved å analysere *Supernyttdebatten* på NRK (se figur 1). Ved hjelp av begreper fra retorikken

ser jeg på hvordan debatten framstilles, og jeg går nærmere inn på hvilke følelser programmet skal vekke hos barneseeren (patos), hvordan saksframstillingen og argumentasjonen foregår (logos), og hvordan troverdigheten til politikerne bygges opp (etos). De overordnede spørsmålene jeg ønsker å gi svar på gjennom å foreta denne typen analyse, er: Hvordan inkluderes barnemottakeren? Hva kan barnemottakeren lære, og ikke lære, om politisk debatt ved å se programmet? Og sist, men ikke minst: Hva bør læreren reflektere over før programmet blir brukt i klasserommet?

Supernyttdebatten

Søndag 25. august 2019 inviterte NRK Supernytt norske barn til å se på det de kalte «høstens koseiligste partidebatt». Formålet med *Supernyttdebatten* var ikke bare å gi barn innsikt i den politiske debatten knyttet til det forestående lokalvalget, men også å vise at «det går an å være uenige, og fortsatt være venner».¹ I programomtalen står det at programmet passer for alle aldersgrupper, men



Figur 1: Supernyttdebatten i studio.

fordi *Supernytt* generelt retter seg inn mot barn mellom 8 og 12 år, kan vi si at programmet trolig vil være mest aktuelt på 3.–7. trinn.

Det å formidle nyheter til norske barn er et forholdsvis nytt fenomen. Satsingen på nyheter for barn startet på 1990-tallet (Gjerver, 2017), og nyhetene kan gjerne få en underholdende innpakning, noe som er tilfellet med *Supernyttdebatten*. Det å kombinere underholdning med informasjon i tekster for barn er imidlertid et mye eldre fenomen som vi særlig kjenner fra barnelitteraturen. Fenomenet har fått navnet *edutainment*, og ordet er satt sammen av de to begrepene *educate* og *entertain* (Birkeland og Mjør, 2012). Et dilemma NRK står overfor, er dermed hvordan de skal balansere forholdet mellom underholdning og diskusjon. I alle sakprosattekster (slik som nyhetstekster og debattprogrammer) ligger det en implisitt forventning om eller «kontrakt» med mottakeren om at tekstene er koblet til virkeligheten på en direkte måte. Adressaten har grunn til å oppfatte tekstene som direkte ytringer om virkeligheten,

slik Tønnesson (2007, s. 34) formulerer det. Med andre ord: Når barnet ser *Supernyttdebatten*, kan det forvente at innholdet er sant og reelt på den måten at det faktisk representerer de diskusjonene som foregår blant voksne politikere på det aktuelle tidspunktet. Programmet har imidlertid ikke bare innslag av debatt, men også konkurranser, interaktive avstemninger som skal engasjere barneseeren, og aktiviteter som skal bidra til å styrke vennskapet mellom politikerne. Slike barnevennlige innslag fører til et brudd med den «virkelighetskontrakten» som Tønnesson skriver om, og programmet får dermed en dobbelt klangbunn: På den ene siden er debatten en ekte debatt mellom ekte politikere. På den andre siden er debatten «bare på lek».

Fenomenet *nyheter for barn* kan fortelle oss en god del om dagens syn på barn, og også her foregår det en salgs dobbelthet i formidlingen. På den ene siden blir barn sett på som kompetente. De er i stand til å forstå verden rundt dem på lignende måter som voksne, og de har et lignende



Figur 2: Animasjon om bompenger

informasjonsbehov som voksne. Samtidig er barn sårbare, og de trenger derfor at nyhetsinnhold tilpasses dem som mottakergruppe. Her må debattformidleren, altså NRK i dette tilfellet, gjøre en rekke avveininger. Den politiske debatten må formidles på en måte som gjør at barna blir interesserte og engasjerte, og den må formidles på en måte som gjør at barna verken blir skremte eller faller av fordi de ikke forstår innholdet. Politisk debatt, som ofte preges av hyppige avbrytelser, strenge voksenstemmer og «politikerspråk» – og kanskje også for barneseeren kjedelig innhold – er i så måte ingen enkel sjanger å overføre til en ny, barnlig kontekst.

Følelser

Programmet starter med et problem som barnet kanskje kan relatere seg til, både i skolesammenheng og ellers, nemlig det å komme for sent. Programlederne har glemt seg bort fordi de sitter og synger og spiller, og nå ser det ut som om de ikke kommer til å rekke den politiske debatten! De må løpe inn i studio! Slik motvirker NRK at

barneseeren kan komme til å oppfatte debatt som noe kjedelig. Det er fart og spenning allerede fra starten av. Det at debatt *ikke* skal oppfattes som kjedelig, understrekes også gjennom bruk av farger. Studioet er fargerikt innredet (se figur 1), og det brukes også fargerike rekvisitter underveis, slik som lilla og oransje bordtennisrekker som har som funksjon å synliggjøre hva politikerne mener om ulike saker. Også programlederne er kledd i oransje og lilla. Hva barna skal *føle* om politisk debatt, blir altså tydelig tidlig i programmet. Det å appellere til publikums følelser blir i retorikken betegnet som *patos*. Følelsesmessig engasjement er nødvendig for å kunne holde på oppmerksomheten til publikum (Bakken 2009, s. 71).

I *Supernyttdebatten* er det altså de gode følelsene som skal bidra til å holde på interessen til barnet. Det kan videre være følelsen av mestring, følelsen av gjenkjennelighet og følelsen av å ha det gøy. Det at gode følelser skal vekkes, blir også tydelig gjennom de tre reglene som introduseres for debatten: regel 1: «Det er ikke lov å

bruke vanskelige ord», regel 2: «Man må alltid rekke opp hånda før man skal si noe», og regel 3: «Det er ikke lov å avbryte hverandre». De to siste reglene er regler som barna kan kjenne igjen fra en klasseromskontekst. Barna får også komme med sine meninger om de ulike sakene gjennom å kunne stemme på ulike alternativer, for eksempel hva de mener om lekser. I så måte er det ikke bare barnas gode følelser overfor debatt som skal vekkes, men også lyst til å mene noe. Samtidig signaliserer NRK gjennom dette at barn faktisk er kompetente til å mene noe.

Den første debattøvelsen politikerne må gjennom, er å si noe hyggelig om hverandre. Det å si noe pent om andre er trolig en samtalesituasjon som barnet vil kunne kjenne igjen fra klasserommet, og slik relaterer NRK innholdet i programmet til barnets egne erfaringer med det å snakke fint om medelever. Det brukes fornavn om politikerne, og alle ser blide og vennlige ut. For den voksne seeren vil det kanskje være komisk at politikere som står så langt fra hverandre politisk, må si fine ting om hverandre, kanskje særlig når Sylvi må uttale seg pent om Bjørnar. Denne øvelsen og fornavnbruken er likevel et godt didaktisk grep for å få barneseeren til å bli kjent med de ulike politikerne.

Sak

De to sakene som får mest plass i programmet, er bompenger og lekser. Når det gjelder å presentere disse sakene, gjør NRK en rekke didaktiske grep som i mine øyne er gode. Eksempelvis har NRK laget en animasjonsfilm som forklarer bompengedebatten (se figur 2). De ulike dilemmaene knyttet til penger og bom blir gjort tilgjengelig og eksplisitt synlig for barnet ved at en bom med menneskelige egenskaper får spille en slags hovedrolle i animasjonsfilmen. Trolig vil barna sitte igjen med gode kunnskaper om både bompengedebatten og leksedebatten.

I programmet er det ingen diskusjoner om klimaet (annet enn i forbindelse med bompengedebatten), et brennende Amazonas eller flyktninger, noe som kanskje gir mening fordi programmet skal speile at det er lokalvalg. Barnefattigdom er også et tema som kunne angått seerne. Dette tas opp, men ikke som et eget debatttema. Det

kommer imidlertid opp som en del av bompengedebatten og er knyttet til et av Sylvis argumenter. Hun hevder at barn med foreldre med dårlig økonomi ikke får kommet seg på fotballtrening dersom de må kjøre gjennom en bom for å komme seg dit.

Fra retorikken kjenner vi begrepet *logos*. Logos handler om måten argumentasjon bygges opp på, og hva som gjør den gyldig. Påstander og argumenter må framstå som sanne eller sannsynlige dersom de skal ha overbevisende kraft (Bakken, 2009, s. 44). I en debatt for voksne vil det, i alle fall ideelt sett, være slik at den som har de beste argumentene, går seirende ut av debatten. Når det gjelder argumentasjonsmåten eller spillereglene for argumentasjonen i *Supernyttdebatten*, kan vi si at logos i sterk grad preges av den vennskapsdiskursen som etableres tidlig i programmet. Argumentene får ikke først og fremst tyngde ved at de er sanne, gode eller gyldige, men at de framstår som vennlig framført eller er enkelt forklart. Det blir dermed heller ingen klare debattvinnere. Når for eksempel Sylvi og Une skal diskutere bompenger, får de først tid til å si noe hver for seg. Etter dette må begge si én ting som de begge kan enes om på tross av uenighetene. Dette gjør at begge partier, både FrP og MDG går seirende ut av debatten. Sylvi og Une framstår som likeverdige vinnere – og venner.

Innimellom den politiske debatten, må politikerne delta i dilemmaer og konkurranser, og disse mer humoristiske innslagene er koblet til programmet som underholdning. Et eksempel på et dilemma er: «Alltid lukte leverpostei eller alltid lukte makrell i tomat». På den ene siden kan dilemmaet virke lite relevant i programmet som helhet. På den annen side er dilemmaene med på å tydeliggjøre for barneseeren hva politikk faktisk kan handle om: Det kan for det første handle om å ta stilling til noe. For det andre kan det også handle om å måtte velge mellom to alternativer som kanskje framstår som like problematiske eller umulige. Denne koblingen mellom absurde påleggsdilemmaer og vanskelige politiske avgjørelser forklares imidlertid ikke eksplisitt til barneseeren.

Programmet avsluttes ikke med en politisk avstemning, men med en konkurranse. Her får politikerne blant annet spørsmål om hvem som

synger årets Blime-låt, og hvem som vant årets MGPjr. Denne konkurransen er altså ikke koblet opp mot den politiske debatten. Ernas lag går seirende ut av konkurransen, og laget vinner en stor panda. Jonas sitt lag går tapende ut, men får en liten panda i trøstepremie. Hvorfor det akkurat er en panda som er premie, forklares ikke, men også her kan barnet dra veksler på egne erfaringer, for det er sannsynlig at barnet har sett eller vunnet slike store bamsepremier på tivoli. Fra NRK Super er også *PandaMandag* et kjent begrep. Hver mandag vises det filmer av søte pandaer som gjør morsomme eller rare ting. For den voksne seeren vil kanskje ordet «panda-demokrati» dukke opp som en mulig referanse, men for barneseeren blir slike mulige tolkninger ikke tilgjengeliggjort.

Troverdighet

Fra retorikken kjenner vi også begrepet *etos* som har med avsenderens troverdighet å gjøre. Det å ha etos kan handle om det å være forstandig og kompetent, ha god moral og være velvillig og vennlig (Bakken, 2009, s. 34). Det å være troverdig som politiker i *Supernyttdebatten* handler først og fremst om det siste: å framstå som vennlig i møte med barneseeren, men også å ha en barne-tilpasset tale. Politikerne kan derfor bygge etos gjennom for eksempel å smile mye, ha et overdrevent og barnlig kroppsspråk, og å snakke på en måte som gjør at barn forstår. I *Supernyttdebatten* framstår dermed noen av politikerne som mer troverdige enn andre. De som går vinnende ut av etos-kampen i diskusjonen om bompenger, er Trygve og Sylvi. Trygve smiler mye og forklarer på en enkel måte. Sylvi inkluderer barneseeren ved å snakke direkte til denne ved å bruke ord som «deg», «du» og «dine». Erna går ut som etos-taper, blant annet ved å bruke det vanskelige ordet «regulere».

I slutten av programmet, når avslutningsmelodien spilles av, og alle politikerne skal danse og være glade, er det også etos-vinnere og -tapere. Une bygger barnlig etos ved å være den som hopper høyest. Jonas framstår som mest stivbent og minst danseglad, og dermed også som etos-taper i denne sammenhengen.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Debatt, demokrati og medborgerskap i klasserommet

Supernyttdebatten er et godt forsøk på å gjøre den politiske debatten tilgjengelig for barn, og det er tatt i bruk mange gode grep for å gi barn muligheten til å forstå hva samfunnsdebatten kan handle om. Samtidig er NRKs framstilling av debatt for barn en annen måte å fremstille uenighet på enn det vi kjenner fra debatter for voksne. På mange måter kan vi si at NRK idylliserer debatten og debattklimaet i Norge. Det er ingen vinnere og ingen tapere, ingen andre følelser involvert enn glede, og ingen verdensproblemer. Etos, logos og patos blir også gitt en delvis annen mening innenfor den barnlige debattkonteksten enn de har innenfor den klassiske retorikken og samfunnsdebatten ellers. Som en konklusjon vil jeg si at innholdet i samfunnsdebatten knyttet til bompenger og lekser er lett å få med seg, mens programmet i mindre grad er egnet til å gi barn innsikt i hva som kjennetegner reell politisk argumentasjon. I denne sammenhengen kan kanskje læreren bruke programmet til å åpne opp for diskusjoner om debatt som sjanger, gjerne med utgangspunkt i noen av de følgende spørsmålene:

- Hvilke saker mener dere det er viktig at politikere diskuterer, både i Norge og verden ellers?
- Hva er et argument?
- Hva gjør at en politiker er troverdig eller til å stole på?

- Kan det være lurt å vise følelser som sinne, frustrasjon eller sorg når man diskuterer? Hvorfor / hvorfor ikke?
- Er det å være uenig med noen det samme som å være uvenner? Hvorfor / hvorfor ikke?
- Vet dere om politikere som enten er ganske enige med hverandre, eller som er veldig uenige med hverandre?
- Hva er forskjeller og likheter mellom en debatt og en konkurranse?
- Har dere sett debattprogrammer for voksne? Hva er forskjeller og likheter mellom debatter for voksne og *Supernyttdebatten*?
- Hva er et dilemma? Fins det vanskelige dilemmaer som norske politikere må ta stilling til i dag?

NOTE

- ¹ Sitatene er hentet fra NRKs programomtale av Valg 2019. Supernyttdebatten (25.08.19)

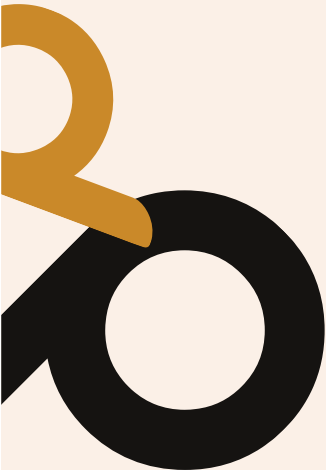
LITTERATUR

BAKKEN, J. (2009). *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
BIRKELAND, T. & MJØR, I. (2012). *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
GJERVER, M. (2017). *Barnas nyhetsbilde. En innholdsanalyse av NRK Supernytt og Aftenposten Junior*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo.
TØNNESSEN, J.L. (2008). *Hva er sakprosa*. Oslo: Universitetsforlaget.
UTDANNINGSDIREKTORATET (2019). Overordnet del av læreplanverket. Lastet ned 20.09.19: <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>>
VALG 2019: Supernyttdebatten. Lastet ned 26.08.19: <<https://tv.nrk.no/program/MSUB02100519>>



Maja Michelsen er førsteamanuensis i norsk ved avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Østfold. Hun har blant annet skrevet doktorgradsavhandling om barns bruk av Internett og forsker på barn, medier, multimodalitet og literacy.

ANNONSE



Mangler du oversikt over læremidlene?

Pendel skal gjøre det enklere for deg å finne, kjøpe og administrere alle typer læremidler fra alle leverandører. Både de trykte og digitale. Og du, det er helt gratis.

BS Undervisning
pendel
 Les mer på pendel.no



27. og 28. november er det SETT-dagene i Lillestrøm.

Vi skal dit. Skal du? Du finner oss på stand F:20. Titt innom for å høre mer!

Grunnskolelærerstudentenes syn på flerspråklighet i klasserommet

■ AV JONAS YASSIN IVERSEN

En undersøkelse blant grunnskolelærerstudenter viser at studentene opplever flerspråklighet som en utfordring de må lære å håndtere. Samtidig er de innstilt på å finne fram til kompromisser som balanserer ulike hensyn, og som også kan utnytte flerspråklighet som en ressurs.

Elever kommer i stadig større grad til skolen med mer enn ett språk i bagasjen. Hvordan lærere velger å møte dette språklige mangfoldet, er avgjørende for elevenes læring (Baker & Wright, 2017) og deres følelse av tilhørighet på skolen (Van Der Wildt, Van Avermaet & Van Houtte, 2017). Derfor er det viktig for lærerstudenter og utøvende lærere å reflektere over hvilke holdninger de har til flerspråkligheten som finnes i klasserommet, og hvilke konsekvenser dette har for elevene.

Forskning viser nemlig at lærernes holdninger i stor grad påvirker hvordan de forholder seg til flerspråkligheten i klasserommet, og i hvilken grad de tillater elevene å benytte seg av flerspråklige praksiser i undervisningen (Palmer, Martínez, Mateus & Henderson, 2014). Nyere forskning understreker imidlertid at språkholdninger er sammensatte og komplekse. Lærere kan godt uttrykke støtte til retningslinjer som begrenser elevers mulighet til å utnytte flerspråkligheten som en ressurs på skolen, samtidig som de i praksis utviser toleranse for elevenes bruk av ulike språk i klasserommet (Jaspers & Rosiers, 2019). I forskningsprosjektet jeg presenterer nedenfor (se Iversen, 2019), viser jeg hvordan grunnskolelærerstudenter tar ulike hensyn når de skal vurdere hvor akseptabelt ulike flerspråklige praksiser er i klasserommet.

Men først skal jeg si litt om hvordan flerspråklighet kan brukes i undervisningen, samt diskutere grunnskolelærerutdanningens rolle når det gjelder å forberede nye lærere på å utnytte flerspråkligheten som en ressurs.

Hvorfor inkludere elevenes flerspråklighet?

All god pedagogikk tar utgangspunkt i hva elevene har med seg til klasserommet. Når vi som lærere planlegger for en undervisning som er tilpasset hver enkelt, vurderer vi elevenes forutsetninger. Blant alle de faktorene vi må ta hensyn til, er også elevenes språkbakgrunn. I noen klasser vil de aller fleste snakke norsk hjemme, mens i andre klasser gjelder dette et lite mindretall. Den generelle tendensen er likevel at for stadig flere lærere blir språkbakgrunn en svært viktig faktor de må ta hensyn til.

Forskning viser nemlig at lærere som aktivt inkluderer elevenes flerspråklighet i undervisningen, for eksempel gjennom flerspråklige lese- og skriveoppgaver, språkbanker, hilsninger og sanger, bidrar til at elevene både lærer mer (Baker & Wright, 2017) og opplever en nærmere tilknytning til skolen (Van Der Wildt et al., 2017).

Enkelte lærere spør seg om det overhodet er mulig å inkludere elevenes flerspråklighet i egen undervisning så lenge man selv ikke behersker



Illustrasjonsfoto/montasje: © Adobe Stock

de aktuelle språkene. I denne artikkelen skal jeg begrense meg til å si at forskning på flerspråklighet i utdanning har gitt oss en rekke gode eksempler på hvordan lærere kan utnytte elevenes flerspråklighet som en ressurs i klasserommet – uten selv å snakke språkene (se for eksempel Krulatz & Iversen, 2019; Mary & Young, 2017; Rosiers, 2017).

Grunnskolelærerutdanningens rolle

Norsk lærerutdanning har de siste årene vært gjennom flere reformer som blant annet innebærer mer vekt på religiøst, kulturelt og – ikke minst – språklig mangfold (Skrefsrud & Østberg, 2015). De nye grunnskolelærerutdanningene har i dag en helt tydelig rolle i å forberede fremtidige grunnskolelærere til å undervise i stadig mer flerspråklige klasserom. Dette ansvaret kommer også tydelig til uttrykk gjennom de vedtatte retningslinjene som styrer grunnskolelærerutdanningene i Norge. I disse retningslinjene er «det flerkulturelle og flerspråklige aspektet» nevnt som

et fagovergripende tema som lærerutdanningsinstitusjonene må ta hensyn til. Videre er kunnskap om språklig mangfold en del av læringsutbyttet fra praksis, og «språklig mangfold» og «flerspråklighet» er knyttet til flere kompetansemål i norsk, engelsk, matematikk, så vel som i RLE-faget (Universitets- og høyskolerådet, 2016).

Likevel viser forskning at lærerstudenter gjerne ikke føler seg tilstrekkelig forberedt til å kunne arbeide med flerspråklige elever og gi dem en opplæring tilpasset deres behov (Dyrnes, Johansen & Jónsdóttir, 2015; Thomassen, 2016). Forskning viser også at lærerutdannere har en vei å gå for å implementere et mangfoldsperspektiv i lærerutdanningen (Skrefsrud & Østberg, 2015).

Et forskningsprosjekt

I forskningsprosjektet undersøkte jeg 24 grunnskolelærerstudenters refleksjoner rundt flerspråklige praksiser i klasserommet gjennom 7 fokusgruppeintervju. Studentene ble rekruttert

fra to ulike lærerutdanningsinstitusjoner i Norge. Disse studentene hadde alle gjennomført praksis ved skoler preget av stort språklig mangfold. Dermed hadde de allerede konkrete erfaringer med å undervise i klasser hvor elevene hadde variert språkbakgrunn. Studentene ble intervjuet som grupper, siden selve praksisoppholdet blir gjennomført som en gruppeaktivitet hvor studentene både planlegger, gjennomfører og vurderer undervisning i fellesskap. Derfor var det et ønske om å undersøke hvordan studentene forholdt seg til flerspråklige praksiser som gruppe.

I løpet av fokusgruppeintervjuene diskuterte studentene først rollen til flerspråklighet i norsk skole generelt, deretter deres egne erfaringer med flerspråklighet fra praksis, og til slutt fikk studentene tre caser som de ble bedt å kommentere. Casene skildret situasjoner hvor elever bruker flerspråklige strategier i klasserommet, i skolegården og i kommunikasjonen mellom skole og hjem. Basert på disse intervjuene ble det klart at studentene først og fremst hadde tre hensyn å ta når de skulle vurdere hvorvidt strategiene var akseptable: hensynet til de flerspråklige elevene til klassen som helhet og til læreren. Videre skal jeg presentere hvordan disse hensynene kom til uttrykk i fokusgruppeintervjuene.

Flerspråklige elevers behov

Grunnskolelærerstudentene som deltok i studien, var opptatt av at flerspråklige elever skulle føle seg inkludert og lære på skolen. Flere studenter uttrykte at det var viktig å inkludere elevenes flerspråklighet i klassen for å vise anerkjennelse for elevenes flerspråklighet. «Tore» forteller for eksempel at «Jeg prøver å bruke språket deres hvis jeg kan, da. I den graden jeg kan. Litt fordi jeg synes det er morsomt, og litt for å vise respekt da, på en måte.» Slik viste studentene en forståelse for den nære forbindelsen det er mellom språk og identitet; inkludering og selvfølelse.

Enkelte av studentene uttrykte at de først og fremst var opptatt av at elevene skulle lære, og i andre rekke var opptatt av hvilket språk læringen foregikk på. For eksempel mente «Nora» at dersom man skulle tvinge alle elevene til å bare bruke norsk i samfunnsfagstimen, «kommer prosjektet til å gå mer på det å lære norsk, enn å lære om vikingtida.

Så de burde kanskje fokusere på det [...] i norsktimen». Når studentene uttrykte seg på denne måten, satte de med andre ord de flerspråklige elevenes behov i sentrum. Likevel var de også oppmerksomme på at det fantes andre viktige hensyn å ta.

Klassens behov

Grunnskolelærerstudentene kunne gjerne anerkjenne potensialet som ligger i å bruke elevenes flerspråklighet som en ressurs i undervisningen. Samtidig uttrykte de likevel en viss bekymring for hva slike praksiser ville ha å si for klassedynamikken. Dersom man skulle tillate at elevene brukte andre språk enn norsk i klasserommet eller i skolegården, var de bekymret for at dette kunne føre til mobbing. Studentene påpekte også at gruppearbeid ville bli tilnærmet umulig, hvis elevene skulle snakke på ulike språk.

Enkelte studenter understreket ofte viktigheten av norsk som fellesspråk i norsk skole. «Thora» sa for eksempel: «Men så er man jo på en norsk skole hvor man skal snakke norsk», og mente at det med tanke på medelevene ville være vanskelig å tillate at elever skulle snakke andre språk enn norsk: «Det er jo vanskelig. Og det blir jo på en måte sånn at de to utestenger de to norske.» Når studentene uttalte seg slik, fremhevet de klassens behov på et gruppenivå og argumenterte dermed for at de flerspråklige elevenes behov måtte komme i andre rekke.

Lærers behov

Et siste, tilbakevendende hensyn var studentenes oppmerksomhet om lærers behov. «Madeleine» uttrykte frustrasjon over elever som begynner på skolen uten å ha tilstrekkelig norskerfardigheter:

Og så kommer de på skolen, så skal vi lære om noe, og all undervisning på skolen foregår jo på norsk. Og da vil det være veldig vanskelig å skulle formidle ting til den eleven som sitter der og ikke klarer å kommunisere normalt på norsk, så skal du klare å liksom gi noe gjennom læring på norsk. Så sitter han der og ikke forstår. Det blir jo veldig vanskelig.

I dette utdraget ble det lagt vekt på hvilke utfordringer elevenes manglende norskerfardigheter medførte for læreren. Likevel var ikke flertallet

av studentene i første rekke bekymret for elevenes manglende norsksferdigheter, men hvilke konsekvenser bruken av ulike språk i undervisningen ville medføre for deres undervisning og vurdering. De påpekte at man neppe kunne utøve effektiv klasseledelse eller gjennomføre kvalifisert vurdering dersom elevene skulle få lov til å bruke andre språk enn norsk i klasserommet. Disse argumentene satte lærerens behov i sentrum og førte igjen til at andre hensyn ble nedprioritert.

Hva avgjør?

Gjennom fokusgruppeintervjuene trakk grunnskolelærerstudentene altså frem ulike hensyn. I løpet av intervjuene forsøkte gruppene imidlertid å komme frem til en form for enighet om hvilke behov som veide tyngst. Denne prosessen viste at studentene hadde en forståelse av at norsk skole er et sted hvor «vi snakker norsk», og hvor det språklige mangfoldet grunnleggende sett ble vurdert som en utfordring de som lærere måtte håndtere. På tross av disse holdningene klarte studentene gang på gang å komme frem til kompromisser som balanserte de ulike hensynene. Studentene unngikk med andre ord å ta stilling til hvilke behov som veide tyngst, men forsøkte i stedet å finne løsninger som kunne ta hensyn til ulike behov.

Studentene foreslo ofte at elever kunne utnytte flerspråkligheten sin innenfor gitte rammer, som ikke ville utfordre lærerens behov for kontroll i klasserommet eller sette gruppedynamikken i klassen på prøve. For eksempel ble de fleste gruppene enige om at elevene kunne bruke andre språk i egenarbeid, i samarbeid med medelever for en viss periode og for enkelte aktiviteter. Begrensningene gikk imidlertid ut på at elevene måtte levere et «produkt» som læreren kunne vurdere på norsk, og bruken av andre språk kunne ikke gå på bekostning av det sosiale samspillet eller lærerens mulighet til å utøve effektiv klasseledelse. Studentenes diskusjoner var altså ikke endimensjonale, men tok tvert imot hensyn til kompleksiteten av ulike hensyn som kommer i spill når man skal inkludere elevenes flerspråklighet i undervisningen på en hensiktsmessig måte.

Dette forskningsprosjektet viser dermed at studenter, så vel som lærere, med fordel kan bli mer

bevisst på hvilke hensyn vi tar i klasserommet når det gjelder elevenes flerspråklighet. Hvem vi tar hensyn til, har direkte konsekvenser for hvilke avgjørelser vi treffer. Dette påvirker i neste omgang hvilke muligheter for læring flerspråklige elever får i klasserommet.

LITTERATUR

- BAKER, C. & WRIGHT, W.E.** (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6. utg.). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- DYRNES, E.M., JOHANSEN, G., & JÓNSDÓTTIR, G.** (2015). Hvordan forbereder PPU lærerstudenter på møtet med det flerkulturelle klasserommet? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3), 220–232.
- IVERSEN, J.Y.** (2019). Negotiating language ideologies: Pre-service teachers' perspectives on multilingual practices in mainstream education. *International Journal of Multilingualism*. doi:10.1080/14790718.2019.1612903.
- JASPERS, J. & ROSIERS, K.** (2019). Soft power: teachers' friendly implementation of a severe monolingual policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. doi:10.1080/01434632.2019.1585864
- KRULATZ, A. & IVERSEN, J.** (2019). Building inclusive language classroom spaces through multilingual writing practices for newly-arrived students in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*. doi:10.1080/00313831.2018.1557741
- MARY, L. & YOUNG, A.S.** (2017). From silencing to translanguaging: Turning the tide to support emergent bilinguals in transition from home to preschool. In B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer, & Å. Wedin (Red.), *New perspectives on translanguaging and education* (s. 108–128). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- PALMER, D.K., MARTÍNEZ, R.A., MATEUS, S.G. & HENDERSON, K.** (2014). Reframing the debate on language separation: Towards a vision for translanguaging pedagogies in dual language classrooms. *The Modern Language Journal*, 98(3), 758–772. doi:10.1111/j.1540-4781.2014.12121.x
- ROSIERS, K.** (2017). Unravelling translanguaging: The potential of translanguaging as a scaffold among teachers and pupils in superdiverse classrooms in Flemish education. In B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer, & Å. Wedin (Eds.), *New perspectives on translanguaging and education* (pp. 148–169). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- SKREFSRUD, T.-A. & ØSTBERG, S.** (2015). Diversitet i lærerutdanningene – bidrag til en profesjonsorientert forståelse av fag og kunnskapsområder. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3), 208–219.
- THOMASSEN, W.** (2016). Lærerstudenters kommentatorkompetanse om flerkultur og undervisning av flerspråklige elever drøftet i lys av kritisk multikulturalisme. *Acta Didactica Norge*, 10(1), 1–18. doi:10.5617/adno.2340
- UNIVERSITETS- OG HØGSKOLERÅDET** (2016). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning 1.-7.- trinn* Oslo: Universitets- og høyskolerådet.
- VAN DER WILDT, A., VAN AVERMAET, P. & VAN HOUTTE, M.** (2017). Multilingual school population: ensuring school belonging by tolerating multilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(7), 868–882. doi:10.1080/13670050.2015.1125846



Jonas Yassin Iversen er utdannet grunnskolelærer ved Høgskolen i Sør-Trøndelag og har tidligere arbeidet med nyankomne elever i Osloskolen. For tiden er han doktorgradsstipendiat i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. I sitt doktorgradsprosjekt ser han nærmere på grunnskolelærerstudenters møte med flerspråklighet gjennom deres praksis. Han har tidligere publisert artikler om henholdsvis flerspråklighet i engelskundervisningen og flerspråklig skriving for nyankomne elever i innføringstilbud.



Illustrasjon: © Adobe Stock

Flerspråklige strategier i engelsk skriveundervisning

■ AV INGRID RODRICK BEILER

Læreplanens overordnede del fastslår at det kan være verdifullt for elever å bruke flerspråklighet som ressurs i skolen. En god begynnelse kan være å finne ut hvilke språk dine elever kan, ut over norsk og engelsk.

Flerspråklighet i skolen knyttes ofte til norskfaget, men språklig mangfold blant elever ansees i økende grad også å ha betydning for

engelskundervisningen i norsk skole (se Carlsen, 2017; Krulatz, Dahl & Flognfeldt, 2018). Med noen få unntak (se Krulatz & Iversen, 2019), antyder

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

derimot forskning at flerspråklige arbeidsmåter brukes relativt lite i engelskundervisning i Norge (f.eks. Dahl & Krulatz, 2016; Flognfeldt, 2018; Iversen, 2017; Šurkalović, 2014). Skolens forhold til flerspråklighet blant elever er både en problemstilling og en mulighet som utpekes i den overordnede delen av læreplanverket, der vi kan lese at «alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

For mange kan et språklig mangfoldig klasserom oppleves som mer utfordrende enn et språklig homogent klasserom, men det finnes etter hvert gode eksempler på hvordan engelsklærere bruker flerspråklighet som ressurs for enkeltelever og for klassen som helhet. Basert på en nylig utgitt studie (Beiler, 2019) vil jeg i denne artikkelen gi et innblikk i hvordan to lærere og deres elever på ungdomstrinnet brukte elevenes flerspråklige kompetanse i arbeidet med skriving i engelskfaget. Til slutt vil jeg peke på ytterligere muligheter for å bruke elevers språklige repertoar i engelskundervisningen.

To flerspråklige klasserom

Denne studien er basert på data samlet inn gjennom tre måneders feltarbeid i engelskundervisning i to innføringsklasser for nyankomne elever på ungdomstrinnet. Innføringsklasser gir tidsbegrenset atskilt opplæring for nyankomne elever inntil de vurderes å ha tilstrekkelige norskferdigheter til å følge ordinær undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2016). Fokuset ligger dermed på norskopplæring, men skolen kan også tilby engelsk. Ledelsen ved denne skolen oppmuntret lærerne eksplisitt til å bruke elevenes flerspråklighet som ressurs i arbeidet med de ulike fagene.

To lærere deltok i studien. Erik¹ underviste i engelsk i en 10. klasse som besto av 12 elever, mens Tobias hadde en kombinert klasse med 13 elever på 8. til 10. trinn. De 22 elevene som deltok i studien, rapporterte at de til sammen kunne 24 ulike språk. Engelskundervisningen var nivå delt til en viss grad. Alle Eriks elever hadde relativt gode norskferdigheter, mens noen av Tobias' elever hadde svært begrensede norskferdigheter.



Figur 1. Språkportrettet til Rita, en nyankommen elev fra Filippinene, der hun representerer sitt forhold til språkene cebuano, tagalog, engelsk og norsk. Malen er fra www.heteroglossia.net.

Elevene ankom Norge mellom én og ni måneder før studiens oppstart, og det var stort sprik i norskferdighetene deres. Alle elevene hadde fullverdig skolegang fra tidligere hjemland, og det var elever i begge klasser som tidligere hadde hatt engelsk som undervisningsspråk.

I løpet av tre måneder tok jeg observasjonsnotater og gjorde videoopptak av undervisningen og skjermopptak av elevers datamaskiner mens de jobbet med skriveoppgaver. I tillegg samlet jeg inn elevtekster, lærernes tilbakemeldinger og undervisningsmaterieell, tok bilder i klasserommene og lagde språkportretter med elevene. Et språkportrett er en elevprodusert tegning av eget forhold til språk (se figur 1). Jeg intervjuet deretter lærerne og 18 elever, med utgangspunkt i språkportrettene deres, i tillegg til skjermopptak og observasjoner fra timene.

Flerspråklige strategier i forberedende faser

Det første funnet i denne studien handler om omfanget av flerspråklige strategier. Lærerne og elevene trakk spesielt veksler på elevers flerspråklige kompetanse i forberedende faser av skriveprosessen (f.eks. førskriving). Det følgende utdraget av en samtale mellom Erik og eleven Jennifer illustrerer

et typisk eksempel fra disse klasserommene på samhandling mellom lærer og elev om *førskriving på flere språk* som en flerspråklig strategi:

Erik: how about you, Jennifer, is it difficult?

Jennifer: I don't know, I mean, I have ideas, but I don't know how to make the text longer [...]

Erik: what you could do is start writing, and don't think about how you write it, just get it down there, and then you can go over afterwards and checking the English [...] try to do that, use five minutes and just get everything down there, write Italian words, write Romanian words if you want to do that, and then you can go over it afterwards and figure it out, ok? try that

(Beiler, 2019, s. 13, lydopptak)

I denne samtalen foreslår Erik at Jennifer kan prøve å bruke ord på et hvilket som helst språk i tekstutkastet sitt, ettersom hun sliter med å komme i gang med skrivingen. Erik referer både til italiensk, som Jennifer brukte på skolen i Italia, og rumensk, som hun snakker med familien sin og noen venner. Etter denne samtalen slettet Jennifer den ene setningen hun hadde formulert på engelsk, og skrev deretter jevnt og trutt på italiensk i 20 minutter, til timen var ferdig. På kvelden oversatte hun den italienske teksten sin og omformulerte den, og leverte en tekst på engelsk dagen etter. I den engelske versjonen er mye av innholdet likt, men hun la også til noen detaljer som ikke var til stede i det italienske utkastet. Jennifer fortalte i intervjuet sitt at denne skriveprosessen hjalp henne til å formulere ideene sine skriftlig uten å forenkle uforholdsmessig mye, ettersom hun hadde et rikere ordforråd på italiensk enn på engelsk. Erik foreslo samme flerspråklige strategi til to andre elever i klassen ved andre anledninger, der de slet med å komme i gang med skriving på engelsk.

I tillegg til å bruke *førskriving på flere språk*, benyttet elever seg av muligheter for å *diskutere oppgaver på flere språk*. I begge klasser var det vanlig for elever å samarbeide, og både Tobias og Erik tillot diskusjoner på et hvilket som helst språk elevene opplevde som hensiktsmessig. Lydopptak i engelsktimene av elever som snakket gresk, serbisk og vietnamesisk med hverandre, viste at disse elevene stort sett begrenset seg til faglige samtaler, i tråd med lærernes inntrykk. Mange elever brukte også *innhenting av informasjon på flere språk* som strategi. Elevene forklarte at kilder på språk som de kunne bedre enn engelsk eller norsk, økte forståelsen deres av fagstoffet, samtidig som supplerende informasjon de oppsøkte på engelsk, ga dem tilgang til språklige modeller og et utvidet engelsk vokabular.

En annen strategi var å *skrive på engelsk om en historie på et annet språk*. Tobias ga elevene i oppgave å skrive en litterær analyse på engelsk av en historie som kunne være på et morsmål, for å skape engasjement og dybdelæring gjennom å formidle innhold på tvers av språk. Alle bortsett fra én elev benyttet seg av denne muligheten. I tillegg brukte de fleste elevene *oversettelse av ord og fraser* strategisk, både for å forstå lesestoff og finne formuleringer til skriving.

Særskilt bruk av norsk

Det andre hovedfunnet i studien handler om særskilt bruk av norsk. Elevene støttet seg til en viss grad til norsk i engelsktimene, på samme måte som de støttet seg til andre språk. Norsk ble derimot tilskrevet en bredere relevans enn andre språk, spesielt av lærerne. Den følgende samtalen, der Tobias gir eleven Vladimir tilbakemeldinger på et tekstutkast, illustrerer to grunner til at norsk skilte seg ut fra andre språk i engelskundervisningen:

Tobias: «is a», mm, ubestemt, mm, «a very old Serbian fairytale, and we don't know who wrote the text» (Tobias leser elevteksten høyt og tilføyer de understreket artiklene) [...]

- Tobias: mm, første gang du introduserer det, så bruker du ubestemt, «a very old fairytale», og så neste gang så er det «the text», bestemt form, sånn som vi snakket om i norsk
- Vladimir: hvorfor du snakker norsk på engelsk-timen?
- Tobias: fordi jeg forklarer norsk grammatikk i engelskteksten din (ler)
- Vladimir: (ler) ok
- Tobias: som er det samme på engelsk og norsk, mm

(Beiler, 2019, s. 16, lydopptak)

Denne samtalen viser norskens særskilte rolle i engelskundervisningen på to måter. For det første skiller norsk seg ut basert på språklig likhet med engelsk. Tobias påpeker at likhetene mellom engelsk og norsk grammatikk utgjør et godt grunnlag for å forklare engelsk grammatikk. Både Tobias og Erik kommenterte at sammenligning med norsk virket mer hensiktsmessig enn med morsmål som thai eller serbisk, som i Vladimir sitt tilfelle, fordi disse morsmålene ligner så lite på engelsk, og derfor har mindre overføringsverdi til engelsk. Mange elever ga selv uttrykk for at de ofte støttet seg til norsk for å finne passende oversettelser og forstå engelsk grammatikk etter hvert som de lærte seg mer norsk.

For det andre utgjorde norsk et felles kunnskapsgrunnlag for hele klassen. I samtalen ovenfor referer Tobias til undervisning som elevene allerede har hatt om det norske artikkelsystemet. Ifølge lærerne ga det å bygge på norskundervisningen viktig sammenheng og tidsbesparelse. I tillegg kan det påpekes at Tobias og Vladimir også snakker norsk med hverandre, selv om Vladimir antyder at det kanskje er upassende i engelsktimene. I motsetning til andre språk kan lærerne og elevene bruke norsk for å gjøre seg forstått, noe som ikke er mulig i en klasse der elever kan så mange forskjellige språk.

For det tredje skilte det å lære norsk seg ut som et mål for språkopplæringen også i engelsktimene, mens andre språk hovedsakelig ble brukt for å støtte opp under engelskopplæringen. Dette viste seg spesielt ved at lærerne jobbet parallelt med begrepsinnlæring på engelsk og norsk, samtidig som elevene oversatte nøkkelbegreper til eget morsmål eller annet valgfritt språk. Mens hensikten med oversettelse til morsmål var å koble engelsk vokabular til tidligere kunnskap, kommenterte Erik at oversettelse til norsk var «først og fremst for å lære dem norsk» (Beiler, 2019, s. 17, intervju). Lærerne var med andre ord bevisst sitt ansvar for å støtte opp om norskopplæringen, som utgjorde det overordnede målet for innføringsprogrammet, selv i engelsktimene.

Elevers nedvurdering av egen språkkompetanse

Det tredje hovedfunnet handler om elevers nedvurdering av egen språkkompetanse. Til tross for at lærerne regelmessig oppmuntret til strategisk bruk av morsmål, viste det seg at de fleste elever kun støttet seg til tidligere undervisningsspråk, det vil si majoritetsspråk eller språk med høy status i deres tidligere hjemland (henholdsvis italiensk i Italia eller engelsk i Kenya eller Filippinene). For flere av elevene var ikke morsmål og tidligere undervisningsspråk det samme, og for en del elever var det vanskelig å identifisere et entydig morsmål. Uten at lærerne la noen merkbare føringer for å støtte seg til tidligere skolespråk, så elevene ut til å nedvurdere relevansen av språk som de hadde hatt mindre formell opplæring i, eller som hadde lavere status i deres tidligere hjemland. For eksempel valgte Jennifer bort rumensk som ressurs for forskriving selv når Erik eksplisitt foreslo det i samtalen som siteres ovenfor. Jennifer brukte likevel rumensk til å snakke med en medelev på skolen, og hun fortalte at hun også skrev på rumensk i sosiale medier, der målet var å gjøre seg forstått heller enn å skrive helt riktig.

For elever som tidligere hadde hatt engelsk som undervisningsspråk i et flerspråklig land, ble avstanden mellom deres flerspråklige repertoar og flerspråkligheten som kom til syne i

engelsktimene, spesielt stor. For eksempel støttet eleven Dylan seg stort sett bare til engelsk, til tross for at han på språkportrettet sitt viste at han hadde ferdigheter i åtte språk. Dylan vokste opp i Kenya i en somalisk familie, og han fortalte at swahili og engelsk var språkene han brukte daglig, mens han fortsatt kunne lite somalisk. Selv om Dylan hadde hatt mye formell opplæring i swahili, pekte han på engelsken som bedre utviklet for å drøfte samfunnsspørsmål. I den nåværende engelskundervisningen hans utgjorde nettopp store samfunnsspørsmål som innvandring og menneskerettigheter temaer for de fleste skriftlige oppgavene de fikk. I krysningspunktet mellom nåværende tematisk fokus for engelsk skriveundervisning og et tidligere skolesystem som prioriterte engelsk over lokale språk innenfor visse domener, ble det til at Dylan anvendte en svært begrenset del av sitt språklige repertoar på skolen.

Språklig ulikhet og flerspråklighet som ressurs

Begrepet «flerspråklighet som ressurs» kommer fra den amerikanske språkforskeren Richard Ruíz, som identifiserte tre ulike tilnærminger til språk generelt og minoritetsspråk i samfunnet spesielt: språk som *problem*, *rettighet* og *ressurs* (Ruíz, 1984). Et grunnleggende utgangspunkt i et slikt blikk på språk i samfunnet er at ulike språk har ulik status og er tilskrevet ulik verdi for ulike formål. Dette kan selvfølgelig endre seg over tid. For eksempel kan norsk språkpolitikk under forrnorskningssperioden ansees for å ha behandlet samisk og kvensk først og fremst som et problem, mens samisk- og kvensk-opplæring er nedfelt som rettighet i dagens lovgivning (Opplæringslova, 1998). Til sammenligning innebærer minoritetsspråklig bakgrunn med opphav i nyere innvandring færre rettigheter i Norge. Videre kan det være ulike holdninger i samfunnet til forskjellige minoritetsspråk, der studier ofte peker på et skille mellom den høyere statusen til europeiske språk, som tysk og fransk, enn til språk som urdu og somalisk (se De Angelis, 2011).

Med bakgrunn i den språklige ulikheten som preger de fleste samfunn på et eller annet vis, har Ruíz (1984) og andre språkforskere tatt til orde for

å anerkjenne verdien av all slags flerspråklighet, enten høystatus eller lavstatus. Et annet teoretisk rammeverk for å forstå hvorvidt elevers flerspråklige kompetanse brukes som ressurs i engelsk skriveundervisning, kalles for *transspråking* (García & Li Wei, 2019), der man vurderer om elevers totale språkkompetanse trekkes inn i undervisningen, eller om enkelte språk utelukkes.

Økte forventninger til bruk av flerspråklighet

Med økende språklig mangfold i norske klasserom og økte forventninger til å bruke flerspråklighet som ressurs i engelskundervisningen, kan både nye og erfarne engelsklærere stusse på hvilke arbeidsmåter og strategier dette praktisk sett innebærer. Selv om det er stor variasjon blant flerspråklige elever og ulike forutsetninger i hvert klasserom, kan lærernes og elevers flerspråklige strategier i denne studien løftes fram som en kilde til inspirasjon.

Blant elever observerte jeg

- førskriving på flere språk
- innhenting av informasjon på flere språk
- diskusjon av oppgaver på flere språk
- oversettelse av ord og fraser
- skriving på engelsk om en historie på et annet språk

Lærerne støttet videre opp om flerspråklige arbeidsmåter ved å

- oppmuntre til de ovennevnte elevstrategiene.
- vise elevene tillit når de snakket på språk læreren ikke kunne
- sammenligne norsk og engelsk grammatikk og vokabular
- be elever oversette nøkkelbegreper til morsmål eller tidligere skolespråk

Et inkluderende språklig landskap

Det er kanskje uunngåelig at norsk vil ha en mer fremtredende rolle enn andre språk i opplæringen av nyankomne elever, og parallelt arbeid med norsk og engelsk i klasserommet kan være fruktbart for utviklingen av begge språk (Cummins, 2007). Likevel kan det være verd å reflektere

over hvordan engelskfaget kan bidra til å skape et mer inkluderende språklig landskap ved å utvide sammenligninger og skriveprosesser på tvers av språk, og omfatte andre språk som elevene lærer eller har lært i og utenfor skolen. For eksempel ville det vært mulig å åpne for å skrive parallelt på engelsk og et annet språk, spesielt når en elev har begrenset kompetanse eller erfaring med å skrive på engelsk (Cummins, 2007; Krulatz & Iversen, 2019). Selv for elever som mestrer engelsk godt, kan man variere engelskfaglige temaer for å trekke inn andre språklige erfaringer som elever ikke like ofte får synliggjort i skolen. Når engelsklærere gir elevene mulighet til å trekke på egen flerspråklighet som ressurs, kan dette også skape muligheter for hele klassen til å utforske betydningen av språk for utvikling av egen identitet og for samfunnet.

NOTE

1 Alle navn er pseudonymer.



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 videre-

gående skole og betydningen av flerspråklighet for engelskfaget. Hun har også erfaring som engelsklærer og lærerutdanner fra USA, Midtøsten og Norge.

LITTERATUR

- BEILER, I.R.** (2019). Negotiating multilingual resources in English writing instruction for recent immigrants to Norway. *TESOL Quarterly*. <<https://doi.org/10.1002/tesq.535>>
- CARLSEN, C.** (2017). Ti praktiske undervisningsforslag til engelskundervisning i flerspråklige klasserom. *Bedre Skole*. Hentet fra <<https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/10-praktiske-undervisningsforslag-til-engelskundervisning-i-flerspraklige-klasserom/>>
- CUMMINS, J.** (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221–240. Hentet fra <<https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743>>
- DAHL, A. & KRULATZ, A.** (2016). Engelsk som tredjespråk: Har lærere kompetanse til å støtte flerspråklighet? *Acta Didactica Norge*, 10(1). <<https://doi.org/10.5617/adno.2397>>
- DE ANGELIS, G.** (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216–234. <<https://doi.org/10.1080/14790718.2011.560669>>
- FLOGNFELDT, M.E.** (2018). Teaching and learning English in multilingual early primary classrooms. I: K. Palm & E. Michaelsen (red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 229–248). Oslo: Universitetsforlaget.
- GARCÍA, O., & LI WEI** (2019). *Transspråking*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- IVERSEN, J.** (2017). The role of minority students' L1 when learning English. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 5(1), 35–47. Hentet fra <<http://journal.uia.no/index.php/NJMLM/article/view/376#.W6C50350TOQ>>
- KRULATZ, A., DAHL, A. & FLOGNFELDT, M.E.** (2018). *Enacting multilingualism: From research to teaching practice in the English classroom*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- KRULATZ, A. & IVERSEN, J.** (2019). Building inclusive language classroom spaces through multilingual writing practices for newly-arrived students in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–17. <<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1557741>>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>>
- OPPLÆRINGSLOVA** (1998). Hentet fra <<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>>
- RUÍZ, R.** (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8(2), 15–34. <<https://doi.org/10.1080/08855072.1984.10668464>>
- ŠURKALOVIĆ, D.** (2014). Forbereder grunnskolelærerutdanningen engelsklærere for undervisning i engelsk som tredjespråk i Norge? *Acta Didactica Norge*, 8(2). <<http://dx.doi.org/10.5617/adno.1129>>
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2016). Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever. Hentet fra <<https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/minoritetsspraklige/veileder-innforingstilbud-nyankomne-minoritetsspralige-2016.pdf>>



Flerspråklighet kan betraktes på ulike måter: som et problem, som noe som utløser rettigheter eller som en ressurs. Alle de tre måtene vil sannsynligvis være representert på hver eneste skole, sier Joke Dewilde.

Flerspråklighet – et fruktbart kaos

■ TEKST OG FOTO: TORE BRØYN

Noe er i ferd med å skje når det gjelder hvordan man snakker om flerspråklighet. Man ser begrepet stadig oftere omtalt som en ressurs snarere enn som en utfordring i klasserommet.

Joke Dewilde er førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo, og arbeider med flerspråklighet i utdanning. Ifølge Dewilde har synet på flerspråklighet endret seg, og det er vanlig å skille mellom tre historiske faser: Den første er språk som problem, for eksempel for forskningstiden.

Deretter språk som rettighet, der utvalgte minoritetsgrupper kjempet for og fikk retten til å bruke morsmålet sitt i opplæringa. Den siste er språk som ressurs, det vil si at flerspråklighet blir betraktet som en ressurs for alle elever, uavhengig av hvilken gruppe de tilhører.

– Flerspråklighet som ressurs er

et syn som utfordrer rettighetstankegangen. Noen minoritetsgrupper har gjennom lovverket flere rettigheter til å bruke og utvikle språkene sine enn andre grupper. Disse rettighetene er svært viktige for de språkgruppene det gjelder, men det skaper samtidig hierarkier mellom språk og mellom språkbrukerne. For eksempel skaper dette et skille der urfolk og nasjonale minoriteter har flere muligheter til å bruke flerspråkligheten i opplæring enn elever fra nyere minoriteter. Med utgangspunkt i flerspråklighet som

ressurs, er det viktig at også nyere minoriteter får disse mulighetene, sier Dewilde.

I et lærerkollegium vil man i dag ofte finne ulike meninger om flerspråklighet som ressurs. En del er skeptiske til tankegangen om at andre språk enn norsk skal kunne ha en sentral plass i opplæringen. Samtidig er det stadig flere som ser muligheter gjennom bruken av elevenes ulike språkbakgrunn.

– Jeg ser en endring blant mine lektorstudenter, der flerspråklighet i stadig større grad ses på som en ressurs for alle skolens elever, selv om rettighetsperspektivet fortsatt er viktig, sier Dewilde.

I dag er alle elever flerspråklige

Dewilde framhever at flerspråklighet ikke er et minoritetsfenomen. I dag er alle elever flerspråklige. Selv de som tilsynelatende virker å være kun norskspråklige, kan ha en rikere språkbakgrunn. Kanskje de har en bestefar fra Østerrike eller mor fra Spania. Disse elevene blir ofte ikke regnet med når man snakker om flerspråklighet, men Dewilde mener at det er viktig at lærere legger vekt på alle språklige ressurser i klasserommet.

– Det er ofte mange flere språkbakgrunner i et klasserom enn det man ved et første inntrykk skulle tro. Gjennom å spille på alle elevenes språkbakgrunner som ressurs, vil flere elever kunne erfare at det å kunne flere språk er en ressurs, sier hun.

Det er likevel mange utfordringer knyttet til flerspråklige klasserom. Dewilde innrømmer at når man bygger ned skiller og utvider elevgruppen som skal betraktes som flerspråklige, så medfører det utfordringer for lærerne. Et eksempel på dette er at elevgruppen er blitt stadig mer kompleks.

– En elev som kommer fra Somalia

Joke Dewildes tips til den som vil vite mer om flerspråklighet som ressurs

Tema Morsmål er en nettside med flerspråklige ressurser til bruk i barnehage og skole. Formålet med nettsiden er å samle og utvikle ressurser for morsmålsstøttet og flerspråklig arbeid i barnehagen, og morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring i skolen. Siden tilbyr også ressurser og informasjonsmateriell på morsmål for minoritetsspråklige foresatte. Du finner den her: <<http://morsmal.no/no/>>

Skolekassa.no er en elektronisk portal med læringsressurser og læremidler for asylsøkere og flyktninger med rett til opplæring etter opplæringsloven. Målgruppen for Skolekassa er elever med kort botid i Norge og elever med norsk som et andrespråk. Skolekassa er tilpasset barn og unge av ulik alder, bakgrunn, språk og erfaring.

Glimt fri et flerspråklig klasserom. Tone Evensen er lærer på grunnskole for voksne og deler gjennom denne bloggen sine erfaringer med å bruke flerspråklighet som ressurs. Bloggen finner du her: <<https://utenenrodtraad.com/author/toneve/>>

snakker somali, men hun har kanskje aldri lært å skrive på det språket. Derimot kan hun ha bak seg et opphold i Yemen og lært å skrive arabisk, før hun ankommer norsk skole og skal lære seg norsk. Vi har dessuten ikke bare 1.-generasjons-, men også 2.- og 3.-generasjonsinnvandrere som i ulik grad er flerspråklige og bruker sine ulike språk til ulike formål. Læreren møter i dag en elevgruppe som har en svært sammensatt språklig bakgrunn, sier Dewilde.

Hun tror nok læreren kan bli overveldet av det språklige mangfoldet i klassen, og undre seg over hvordan dette mangfoldet kan bli en ressurs så lenge hun ikke engang kan alle språkene som elevene bruker.

Læreren må legge fra seg ekspertrollen

– Det første læreren må gjøre er å våge å legge fra seg ekspertrollen, det er elevene som er eksperter på sine egne språk. Deretter bør hun skaffe seg en oversikt over hvilke språk elevene bruker i ulike sammenhenger, konstruere det vi kaller det enkelte

elevens «språkportrett». I noen skoler kan dette være et omfattende arbeid, men jeg tror dette er noe læreren vil ha mye igjen for senere, sier Dewilde.

Flerspråklighet som ressurs vil ifølge Dewilde typisk være å la elevene bruke sine ulike språk i en tidlig fase i et prosjekt. Kanskje de kan diskutere på et språk de er bekvemme i, for deretter å arbeide med å oversette til norsk. De kan lage ordlister eller intervju hverandre. Elever med norsk bakgrunn kan lære å skrive og uttrykke seg på en slik måte at ferske norskbrukere kan forstå. Lærer og elev kan sammen se på Google sine forslag til oversettelse og diskutere bruken. Mange lærere er skeptiske til dette verktøyet, men en av stipendiatene som Dewilde veileder, Ingrid Rodrick Beiler, har observert at elever bruker Google oversetter mer nyantert enn mange tror.

Ofte vil elevene kunne bruke sin flerspråklighet til å kunne bringe fakta på banen og finne fram til hvilke begreper de vil trenge for å til slutt kunne presentere en norsk tekst. Men selv

om sluttproduktet vanligvis vil være norsk, bør man ifølge Dewilde av og til gi dem anledning til å presentere sluttprodukter på sitt eget språk.

– La oss si at klassen skal jobbe med et tema knyttet til Tyrkia, og man har elever som kan tyrkisk eller kurdisk. Da kunne man for eksempel lage et rollespill med en nyhetssending. Introduksjonen er på norsk, før elevene intervjuer hverandre på tyrkisk eller kurdisk, og så avsluttes reportasjen med en oppsummering på norsk, slik at innholdet blir forstått av de andre elevene i klassen, ikke ulikt hvordan det kunne vært i en reell nyhetssending, sier Dewilde.

Flerspråklighet krever samarbeid

Norske elever vil få erfaring med flerspråklighet, mens for andre elever vil det være viktig for deres selvfølelse og identitet at de blir sett, at de får en

anledning til å presentere sitt språk for klassen.

Dette setter selvfølgelig krav til lærerne. Når elevene snakker ulike språk i timen, kan det føre til at elever føler seg utestengt. Det må derfor aktivt jobbes både med klasse miljøet og en bevissthet rundt bruken av ulike språk. Et flerspråklig klasserom fortsetter også at de ulike lærerne samarbeider tett med hverandre. Ressurstenkinga utfordrer det skarpe skillet mellom norsklærer, tospråklig lærer og faglærer. En tospråklig lærer kan for eksempel sammenligne begreper på morsmålet med norsk, mens en faglærer kan oppfordre elever til å jobbe med nye begreper på norsk og andre språk. Samtidig er det viktig at lærere anerkjenner hverandres spisskompetanse. Faglærer og språklærer bør samarbeide for å finne fram til hva som er kjernen i de ulike fagene – og

hvordan de kan bidra med hver sin kompetanse, slik at elevene lærer et nytt fagstoff på best mulig måte.

Dewilde skjønner godt at mange kan oppleve situasjonen i moderne klasserom som kaotisk, men hun mener at dette ikke nødvendigvis er et negativt kaos.

– Et flerspråklig klasserom stiller store krav til lærerne, men gir samtidig mange muligheter. Elever som i skolehverdagen kan bruke sine språklige ressurser aktivt, vil oppleve større motivasjon og vil også være motivert for å lære norsk. For å lykkes med dette kan man ikke for ensidig fokusere kun på å lære norsk raskest mulig, selv om det å lære norsk fortsatt er ett av de viktigste målene. Dersom læreren tar utgangspunkt i de ressursene eleven allerede har, vil mulighetene for å lykkes på litt lengre sikt bli langt større, sier hun.

NÅ UT TIL 206.000 LESERE

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

NESTE UTGAVE KOMMER 13. MARS
HUSK ANNONSEFRIST 26. FEBRUAR

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

BEDRE SKOLE

Nr. 4 - 2019 Tidsskrift for lærere og skoleledere



INNTAKSSYSTEMET • NBK-DEBATT • FLERSPRÅKLIGHET • PROGRAMMERING • LÆREMIDLER • LÆSEBOKER • ENGELSKTEKSTER • PALS
ENTREPRENØRSKAP • ELEVRÅD • SEKSÅRSREFORMEN • LIVSMESTRING • TVERRFAGLIGHET

«I mix all the språk»

– om engelskopplæring i flerspråklige klasserom

■ AV TONY BURNER OG CHRISTIAN CARLSEN

Elevers flerspråklige bakgrunn blir i liten grad tatt hensyn til i engelsk som tredjespråk, selv når læreren har relevant videreutdanning. Derfor bør forskriften for særskilt språkopplæring revideres, slik at den blir mer i tråd med kommende læreplan.

Det trengs mer kunnskap om hvordan tredjespråksopplæring¹ foregår for nyankomne elever som besitter språkferdigheter i flere språk. I to nye studier som her skal refereres (Burner & Carlsen, 2017, 2019), har vi sett på tredjespråksopplæring i såkalte mottaksklasser og mottaksskoler i Norge. Så vidt vi vet, er disse studiene de første av sitt slag fra norske klasserom.

Som følge av globalisering og flyktningstrømmer har en stadig større andel elever norsk som sitt andrespråk. For dem blir da øvrige språk de lærer ut over sitt morsmål og norsk, såkalte tredjespråk. Disse elevene er per definisjon flerspråklige. Den nye læreplanen som vil virke fra 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019), vektlegger flerspråklighet i større grad enn tidligere læreplaner. Under fagets relevans og sentrale verdier i læreplanen i engelsk står det at elevene «skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet». Under kjerneelementet «Språklæring» står det at elevene skal «se sammenhenger

mellom engelsk og andre språk elevene kan». Allerede etter 2. trinn skal elevene «oppdage ord som er felles for engelsk og andre språk elevene kjenner til». Og etter 10. trinn skal de «utforske og beskrive noen språklige likheter og ulikheter mellom engelsk og andre språk elevene kjenner til, og bruke dette i egen språklæring». Legg merke til uttrykket «andre språk elevene kan». Lærere skal altså trekke på hele elevens språkrepertoar, inkludert morsmålet, selv når morsmålet er noe annet enn norsk. Det er viktig å understreke at disse målene er sentrale for alle elever, uansett språklig bakgrunn, ettersom de retter seg mot språklæring generelt og holdninger til flerspråklighet i samfunnet.

De kognitive, affektive og helsemessige gevinstene ved flerspråklighet er velkjente (Bialystok, Craik, Klein, & Viswanathan, 2004; Diamond, 2010; Dixon et al., 2012; Jessner, 2008). Noen av de viktigste funnene er at flerspråklige elever, sammenlignet med monospråklige elever, er i bedre



stand til å se sammenhenger mellom språk, er mer kreative, bruker mer velegnede språklæringsstrategier og har lettere for å tilegne seg nye språk. Mer enn 40 års forskning viser entydige fordeler ved flerspråklighet, definert som *det å bruke flere språk i ulik grad i kommunikasjon med andre*. Likevel viser en del skoleforskning de siste årene at språkrepertoaret til elevene sjelden brukes som ressurs i klasserommet, at en overvekt av lærere oppfatter enspråklig tilnærming som mer effektiv enn flerspråklig opplæring, og at elevers morsmål ofte blir ignorert når morsmålet ikke er hovedspråket i landet eleven bor i (Burner & Carlsen, 2017; De Angelis, 2011; Iversen, 2017).

Tredjespråksopplæring for nyankomne elever

Mottaksklasser er de mest flerspråklige klasserommene som finnes, siden elevene gjerne behersker ett eller flere språk i tillegg til sitt eget morsmål (Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001). Foreldrene deres har typisk vært flyktninger i et transittland, gjerne i lengre tid, og slik har barna lært ett eller flere språk i tillegg til morsmålet før de ankommer Norge. Det eneste alle elevene i slike mottaksklasser har til felles, er at de er nye i landet, og ingen behersker norsk i tilstrekkelig grad til å gå i ordinære klasser. Ifølge utdanningsmyndighetene er målet med særskilt språkopplæring at eleven skal få «tilstrekkelige norsksfærdigheter til å følge den ordinære opplæringen i skolen».

Det finnes tre ulike mottakstilbud i Norge. Det ene er at elevene følger en delvis integrert modell, hvor de går i ordinære klasser, men mottar noe særskilt undervisning i separate grupper. Det andre er at elevene går i separate mottaksklasser på ordinære skoler. Og det tredje tilbudet er mottaksskoler, hvor alle elevene er nyankomne og får særskilt undervisning i opptil to år (Utdanningsdirektoratet, 2012). I skoleåret 2018–2019 mottok i overkant av 42 000 elever særskilt norskopplæring i år 1–10, mens totalt 4 642 elever fikk undervisning hovedsakelig i separate undervisningsgrupper (Utdanningsdirektoratet, 2018/2019). En EU-rapport fra 2015 om flerspråklige klasserom fraråder bruk av mottaksklasser på grunn av segregeringseffekten de kan ha, både språklig

og sosialt (EU, 2015). Rapporten anbefaler også morsmålsopplæring og advarer mot eksklusjon av elevenes morsmål i undervisningen.

I våre studier fokuserte vi på hvordan tredjespråksopplæringen, i dette tilfellet engelsk, som er et fellesfag, foregår i mottaksklasser på ordinære skoler og mottaksskoler. Vi konsentrerte oss om 8.–10. trinn.

Læreres situasjon

Funnene våre viser at engelsklærere som underviser i mottaksklasser på ordinære skoler, mangler formell relevant kompetanse, som for eksempel andrespråklæring eller flerkulturell pedagogikk. Imidlertid fant vi ut at det motsatte er tilfellet for lærere som underviser på mottaksskole, hvor 98 prosent hadde relevant videreutdanning. Det oppsiktsvekkende er likevel at lærernes formelle bakgrunn ikke nødvendigvis har stor innvirkning på deres forståelser og undervisningspraksiser når det gjelder tredjespråksopplæring.

I mottaksskolen uttrykte 95 prosent av engelsklærerne generelt positive holdninger til flerspråklighet, og 90 prosent av disse rapporterer at de i stor grad eller meget stor grad er oppdatert på relevant forskning. Likevel viser funnene at det er vanlig at lærere tror elevene først må lære seg andrespråket, norsk i dette tilfellet, før de kan begi seg ut på tredjespråksopplæring, engelsk i dette tilfellet. Videre er lærerne av den oppfatning at språkopplæring bør skje stegvis istedenfor simultant, og at to språk som ligner hverandre – slik som norsk og engelsk – fører til forvirring blant elevene. Disse funnene er ikke tråd med gjeldende forskning.

Et funn som er verd å løfte fram, er at lærere og skoleledere etterlyste erfaringsdeling med hensyn til tredjespråksopplæring av nyankomne elever. Ofte blir lærere satt til å undervise nyankomne elever uten at de verken har spesialkompetanse i å gjøre det, erfaring fra undervisning i slike elevgrupper eller arenaer hvor de kan utveksle erfaringer og lære av hverandre.

Elevers situasjon

Fellesnevneren blant elever i mottakstilbud er at de ikke behersker majoritetsspråket i landet



Illustrasjon: © Adobe Stock

(norsk) godt nok til å kunne følge ordinær undervisning. Hva gjelder bakgrunnsvariabler som alder, botid i Norge og engelskkunnskaper er det veldig store forskjeller mellom elevene. Funnene våre viser at det kan være opptil fire års aldersforskjell mellom elever i samme klasse, botiden i Norge kan variere fra åtte måneder til to år, og engelskkunnskapene kan variere fra å ha hatt engelskopplæring i hjemlandet sitt til å ikke ha hatt noe engelskopplæring eller skoleerfaring i det hele tatt før ankomst til Norge. Andre elever kommer fra langvarige opphold i land hvor engelsk er et offisielt andrespråk, slik som Pakistan, eller fra land hvor engelsk undervises fra tidlig i skoleløpet, slik som Polen og Portugal.

Selv om så godt som alle lærere delte et positivt

syn på flerspråklighet, opplevde flere av elevene vi intervjuet, at deres morsmål ikke ble verdsatt av lærerne. Noen elever oppfattet til og med at språk utenom norsk var uønsket på skolen. Dette indikerer at flerspråklighet i liten eller ingen grad er blitt tematisert med disse elevene, noe som ga utslag på holdninger til egen språkkunnskap. Som en elev beskrev det: «I don't need first language support, because I live in Norway now». En annen mente: «Maybe Norwegian helps a little bit when learning English, but not Dari and Urdu and things like that; I don't think so» (Burner & Carlsen, 2017).

Elevenes tidligere språkferdigheter ble i liten grad tatt hensyn til i engelskundervisningen i begge mottakstilbudene vi undersøkte. På tross av dette observerte vi stor grad av kodeveksling blant

elevene. Dette foregikk intuitivt og spontant på elevenes eget initiativ. Vi så at elevene behersket flere språk og gjorde nytte av ferdighetene sine ved å hjelpe hverandre. Eksempelvis kunne en ny elev få forklart klasseromsaktiviteter og andre ting på urdu av en annen elev i klassen. En elev uttrykte det vi mener er illustrerende for hvordan de samhandler i mottaksklasser og mottaksskoler: «I mix all the språk». De bruker ordforrådene de behersker i ulik grad i ulike språk, til å kommunisere mest mulig effektivt med hverandre og med læreren.

Et verktøy som ble mye brukt i klassene vi observerte, var Google Translate, både til å slå opp ord, setninger og uttrykk, og hele tekster. Noen bruker ordbøker, men det var den ukritiske bruken av Google Translate vi observerte, som kan virke problematisk. Det er ikke alltid ord og uttrykk får en riktig oversettelse ved bruk av Google Translate, og kvaliteten på oversettelsene varierer fra språk til språk. Elevene får heller ikke informasjon om ordets grammatiske egenskaper eller hvordan betydningen kan variere i ulike kontekster. En elev oppsummerte vanskelighetene slik: «Sometimes I translate English to Farsi ... it becomes wrong. I translate to Norwegian and ask the teacher. She says whether it's correct or not» (Burner & Carlsen, 2017).

Et siste funn som bør nevnes, er at mye av engelskundervisningen vi observerte i begge studiene, ble brukt til å undervise norsk. Som engelsklærere i disse klassene ga uttrykk for, blir all undervisning gjennomstyrt av målet om at elevene skal lære seg norsk så raskt som mulig. Som en følge av dette nedprioriteres tredjespråksopplæring. En av lærerne vi intervjuet, pekte selv på at dette er problematisk, ettersom engelsk er obligatorisk som fag i de skolene eleven etter hvert skal over til.

Implikasjoner for klasseromspraksis og utdanningspolitikk

Utvilsomt er utfordringen med tilpasset opplæring mer gjeldende for de elevene som er omtalt her, enn elever som har gått sin skolegang i Norge med engelsk fra 1. klasse, og som har opplevd en stor

grad av engelsk input fra miljøet rundt. Siden elevene i våre studier ikke har annet til felles enn at de ikke behersker norsk i tilstrekkelig grad til å følge ordinær undervisning, mener vi skolesystemet gjør dem en bjørnetjeneste ved å plassere dem i egne grupper i mottaksklasser eller mottaksskoler også i engelsktimene. Man kan argumentere for å gjøre det i norsktimene og når elevene skal lære andre fag på norsk, men når det gjelder engelsk, er en implikasjon av funnene våre at disse elevene bør få en tilpasset tredjespråksopplæring. Engelskopplæringen bør bli styrket dersom eleven mangler engelskferdigheter fra tidligere. Hvis vedkommende har engelsk fra tidligere skolegang eller har hatt lengre opphold i land med engelsk som et andrespråk, bør disse følge ordinær engelskundervisning.

Videre mener vi forskriften for særskilt språkopplæring bør endres i tråd med forskning på tredjespråksopplæring og nye læreplaner som vektlegger flerspråklighet. Vi må få inn flerspråklig opplæring som et mål i seg selv i forskriften, og ikke bare som et middel til å kunne beherske norsk godt nok. Nyankomne elever bør parallelt med norsk få skikkelig opplæring i engelsk, heller enn at tredjespråksopplæring anses for å være noe som senere skal bygge på grunnleggende norskferdigheter (andrespråksopplæring). Flerspråklighet har en verdi i seg selv (Diamond, 2010; Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001).

Når det gjelder læreres kompetanse, fant vi, i tråd med andre rapporter og studier (EU, 2015; Krulatz & Dahl, 2016), at lærere mangler nødvendig kompetanse for å jobbe med flerspråklige elever. Samtidig viser vår nyeste studie fra en mottaksskole at selv om lærerne, i motsetning til i mottaksklasser på ordinære skoler, besitter høy kompetanse på feltet, så medfører ikke det en signifikant forskjell i måten å arbeide med flerspråklighet på. Det er her vi ønsker å utfordre både praksis og utdanningsmyndigheter: Når videreutdanning ikke nødvendigvis hjelper for endring av klasseromspraksis, er det viktig å prøve andre tilnæringsmåter i tillegg til å øke læreres kompetanse. Økt kompetanse, mener vi, må følges opp på den enkelte skole gjennom

målrettet skoleledelse, samarbeid blant kolleger, og gjerne samarbeid med eksterne partnere (enten andre skoler eller et lærerutdanningsmiljø). En mulighet er å planlegge skoleutviklingsprosjekter som fokuserer på flerspråklighet i praksis, hvor lærere får prøve ut kompetansen sin, reflektere over utprøvinger sammen med andre og fortsette å prøve ut og utvikle sin klasseromspraksis. Ønsket om erfaringsdeling fra lærerne kan sees i sammenheng med en mangel på egnede læringsressurser tilpasset nyankomne elever i engelskfaget (Carlsen & Burner, 2019).

Til sist ønsker vi å trekke fram at vi i våre studier ofte møtte velmente formuleringer fra lærere om å verdsette elevers språkbakgrunn. Likevel finner vi få holdepunkter i datamaterialet vårt – og ellers i nasjonale og internasjonale studier (De Angelis, 2011; EU, 2015) – for at lærere aktivt verdsetter elevenes språkbakgrunn i praksis. Her kan García, Johnson og Seltzers (2017) bruk av begrepene *stance* og *design* være klargjørende. Førstnevnte beskriver lærerens egne holdninger og oppfatninger om flerspråklighetens verdi, mens sistnevnte beskriver lærerens strategiske plan for å utvikle positive holdninger hos elevene og aktivisere deres morsmålskunnskaper i språkundervisningen.² Lærere bør med andre ord legge til rette for at elevene aktiviserer språkene de kan fra før, når de skal lære seg nye språk. Dette har også den kommende læreplanen i engelsk tatt høyde for ved at det står at elevene skal oppfatte flerspråklighet som «en ressurs i skolen og i samfunnet».

NOTER

- 1 Merk at «tredjespråk» ikke nødvendigvis refererer til det tredje språket i rekkefølgen av språk man lærer, men alle språk man lærer utover morsmålet og andrespråket (i dette tilfellet norsk for nyankomne elever).
- 2 Følgende nylige publikasjoner beskriver konkrete undervisningsideer og strategier for språklærere i flerspråklige klasserom: Burner, T., Carlsen, C. & Kverndokken, K. (2019). *101 ways to work with communicative skills: Theoretical and practical approaches in the English classroom*. Bergen: Fagbokforlaget; Krulatz, A., Dahl, A. & Flogenfeldt, M. E. (2018). *Enacting multilingualism: From research to teaching practice in the English classroom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. Carlsen, C. (2017). Flerspråklighet i praksis: 10 praktiske undervisningsforslag for engelskundervisningen i flerspråklige klasserom. *Bedre Skole* 2017 (2).

LITTERATUR

- BIALYSTOK, E., CRAIK, F., KLEIN, R. & VISWANATHAN, M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task. *Psychology and Aging*, 19, 290-303.
- BURNER, T. & CARLSEN, C. (2017). English instruction in introductory classes in Norway. I: K. Kverndokken, N. Askeland & H.H. Siljan (red.), *Kvalitet og kreativitet i undervisningen – ulike perspektiver på undervisning* (s. 193-208). Bergen: Fagbokforlaget.
- BURNER, T. & CARLSEN, C. (2019). Teacher qualifications, perceptions and practices concerning multilingualism at a school for newly arrived students in Norway. *International Journal of Multilingualism*. Publisert 23. juni 2019. <<https://www.tandfonline.com/eprint/g77UEERksJ2AG8Ht9PAF/full?target=10.1080%2F14790718.2019.1631317&>>
- CARLSEN, C. & BURNER, T. (2019). Communicative skills in multilingual classrooms. I: T. Burner, C. Carlsen & K. Kverndokken (red.), *101 ways to work with communicative skills: Theoretical and practical approaches in the English classroom* (s. 85-98). Bergen: Fagbokforlaget.
- CENOZ, J., HUFSEISEN, B., & JESSNER, U. (2001). Towards trilingual education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(1), 1-10.
- DIAMOND, J. (2010). The benefits of multilingualism. *Science*, 330(6002), 332-333.
- DIXON ET AL. (2012). What we know about second language acquisition: A synthesis from four perspectives. *Review of Educational Research*, 82(1), 5-60.
- DE ANGELIS, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216-234.
- EU (2015). *Language teaching and learning in multilingual classrooms*. Luxembourg: European Union.
- GARCÍA, O., JOHNSON, S. & SELTZER, K. (2017). *The translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon.
- IVERSEN, J. (2017). The role of minority students' L1 when learning English. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 5(1).
- JESSNER, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends, and challenges. *Language Teaching*, 41(1), 15-56.
- KRULATZ, A. & DAHL, A. (2016). Baseline assessment of Norwegian EFL teacher preparedness to work with multilingual students. *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 7(2), 199-217.
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2012). *Veileder. Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2018/2019). Grunnskolens informasjonssystem (GSI). Lastet ned fra <<https://gsi.udir.no/>>
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2019). *Læreplan i engelsk* (bearbeidet versjon etter høring, forslag 16.09.2019). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <<https://www.udir.no/globalassets/filer/lareplan/fagfornyelsen/lareplan-utkast/engi-04---lareplan-i-engelsk.pdf>>



Tony Burner er professor i engelskdidaktikk ved Universitetet i Sørøst-Norge og professor II ved OsloMet – Storbyuniversitetet. Han har bred undervisningserfaring fra skolen, og har også undervist i norsk, norsk som andrespråk og samfunnsfag i tillegg til engelsk. Hans forskningsinteresser, i tillegg til flerspråklighet, er skoleutvikling, vurdering, veiledning og mangfoldskompetanse. Burner er medforfatter av læreboka *Global Visions* for programfaget internasjonal engelsk (Aschehoug, 2017).



Christian Carlsen er førsteamanuensis i engelsk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Han underviser i lærerutdanning, videreutdanning og språkstudier. Han forsker blant annet på temaene flerspråklighet i utdanningen og bruk av litteratur i undervisningen.

Lærere vil programmere

– men trenger opplæring!

■ AV STEIN BERGGREN OG PÅL JOM

Lærere synes det er bra at programmering innføres, og tror det vil gjøre elevene mer motiverte for matematikk. Men mange mangler selv kunnskap og er usikre på hvordan programmering vil påvirke undervisningen.

I NOU 2015:8, *Fremtidens skole*, trekker Ludvigsen-utvalget frem digital kompetanse som en sentral del av fagområdene i skolen. Videre at teknologiutviklingen og bruk av digital teknologi har stor betydning for hvordan vi lever og lærer. Digital kompetanse blir stadig viktigere og er en forutsetning for å delta aktivt i arbeids- og samfunnsliv.

I et notat om programmering av Sevik m.fl., publisert av Utdanningsdirektoratet (Sevik mfl., 2018), kommer det frem at det de siste årene har vokst frem en internasjonal bevegelse for å fremme programmering i skolen, hvor et hovedargument er behovet for nødvendige ferdigheter for det 21. århundre, kompetanse og evne til å forstå et stadig mer digitalisert samfunn. EU har satt programmering på sin «Digital Agenda for Europe», der begrunnelsen er at programmering er en viktig ferdighet som fremmer kreativitet, samarbeid og kommunikasjon via et felles språk.

Med dette som bakteppe vil det være vanskelig å skulle lage et nytt læreplanverk for fremtiden uten at digital kompetanse blir løftet frem og satset på i skolen. I høringsutkastet til nye læreplaner publisert 18. mars 2019 er programmering tatt inn som egne kompetansemål i matematikk på så å si alle trinn i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I naturfag er det kommet inn som

kompetansemål etter 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

En ting er at programmering blir synlig i kompetansemålene, noe annet er at innføringen får den effekten man ønsker. I den forbindelse kan det være greit å ha satsingen med Logo-programmering på 80-tallet i bakhodet. Tankegangen og argumentene for programmering var mye av det samme da som nå. Men kanskje er tiden mer moden nå, siden vi er omgitt av og bruker mer teknologi. Kanskje vil også det at programmering er lagt til matematikk som er felles fag for alle, ha betydning. Opplæring av lærere blir derfor sentralt. Lærere må få tilbud om opplæring, men bør også ha et ønske om å lære programmering. For å få et innblikk i hva lærere tenker om dette, har vi spurt 30 lærere om deres syn på at programmering skal innføres i grunnskolen.

Metode og undersøkelse

Vi har gjennomført en anonym spørreundersøkelse med 30 lærere som jobber i barneskolen. Spørreundersøkelsen besto av 15 ulike spørsmål. På en del av spørsmålene var det gitt alternativene «ja», «nei», «vet ikke». På andre var det gitt ulike alternativer til for eksempel begrep knyttet til programmering. Lærerne skulle her krysse av begrepene som de kjente betydningen til. På noen



Noen begreper

Koding er importert fra det engelske «coding», som i vår sammenheng betyr å uttrykke noe i form av et dataprogram. Programteksten kalles ofte for kode og handler om å utvikle egne programmer ved hjelp av ulike programmeringsspråk. I dette inngår å bruke og forstå grunnleggende prinsipper i programmering, slik som løkker, tester, variabler, funksjoner og enkel brukerinteraksjon.

Programmering er å lage et program for datamaskinen. Begrepet programmering kan også omfatte prosessen med å strukturere oppgaven som skal løses, og dele den opp i mindre biter som til slutt kan løses ved hjelp av de funksjonene som finnes i et programmeringsspråk. Programmering omfatter også arbeidet med å teste programmet, finne feil og rette dem. Programmering er vanligvis et ledd i en større prosess som kan kalles systemutvikling. Selve prosessen med å skrive programmet kalles i IT-sjargong ofte for koding.

En *algoritme* er en oppskrift som forteller oss trinnvis hva som skal gjøres for at noe skal bli fullført – hva som må gjøres for å nå målet. Utfordringen med algoritmer er at de må skrives og følges nøyaktig – og i riktig rekkefølge – for at vi skal få det resultatet vi forventer. Et dataprogram er en algoritme, og et dataprogram består ofte av mange algoritmer. Men ikke alle algoritmer er dataprogram.

Fra «Veiledning til programmering valgfag» fra udir.no.

spørsmål hadde de mulighet til å komme med egne kommentarer. Vi har valgt å ikke gjengi spørreundersøkelsen i sin helhet, men i stedet sortere svarene i tre kategorier: *holdning til innføring av programmering, forståelse av begrep innenfor programmering og programmering i undervisningen.*

Holdning til innføring av programmering

På spørsmål om det er bra at programmering blir innført i matematikk, svarer 23 «ja» og 7 at de ikke vet. Det kommer også frem at 24 tror elevene kan bli mer motiverte i matematikk ved å jobbe med programmering, mens 6 ikke tror det. Når de blir spurt om de tror innføring av programmering i matematikk vil påvirke undervisningen i matematikk, er lærerne noe mer usikre. På dette spørsmålet har 19 svart «ja» mens 11 har svart at de ikke vet. På dette spørsmålet var det også lagt opp til at de kunne skrive egne kommentarer, og her kommer det frem at mange mener de kan for lite om programmering til å kunne si noe om hvordan undervisningen vil påvirkes.

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Forståelse av begrep innenfor programmering

På et spørsmål skulle deltakerne sette ring rundt de ordene de viste hva sto for. Alle 30 sa at de viste hva smarttelefon, GeoGebra og Excel sto for. Mens 13 sa det samme om Scratch, krysset bare 4 av for at de visste hva BlueBots var. Kun 3 krysset av at de visste hva Python sto for. Når de ble spurt om hva det første de tenker på når de hører ordet programmering er, er det stor spredning i svarene, men noen ord som spill, koding og (lage) dataprogram går til en viss grad igjen. På tilsvarende spørsmål om ordet koding, er det ikke noen ord som utmerker seg. Det er stor spredning i svarene, og det er tydelig at det ikke eksisterer en ens oppfatning av ordet koding. Dette gjenspeiles også i svarene når lærerne blir spurt om programmering og koding er det samme? Da svarer 6 «ja», 9 «nei» og 15 «vet ikke». Ordet algoritme er mer kjent, 29 svarer at de vet hva algoritme er, mens bare 1 svarer «nei». Gruppen av lærere er mer delt på hvilket ord som beskriver en algoritme best. Mens 4 sier «regel», 14 «oppskrift»; 5 «regel/oppskrift», 1 «oppskrift/kode», 1 «regel/oppskrift/program/kode», 1 «program», 3 «kode» og 3 blank.

Programmering i undervisningen

Når lærerne ble spurt om hvorfor det kan være nyttig for *elever å lære programmering* (her kunne de krysse av på flere alternativer), sa 27 at det var for *å lære hvordan ting fungerer*, 22 for *å lære å bruke PC*, 20 for *å lære mer matematikk*, mens bare 6 svarte for *å kunne reparere en PC*. Det var imidlertid mye større usikkerhet angående hva det innebærer å programmere. Her var det 12 som sa at man kan programmere uten å bruke PC, mens 2 sa at man ikke kan det. Hele 16 svarer «vet ikke» på dette spørsmålet. På spørsmål om lærerne kjenner til noen programmeringsspråk, sier 8 «ja», 15 «nei», 1 «tja» og 6 har ikke svart. De aller fleste, 26, kan tenke seg å lære programmering for å kunne undervise i programmering, mens 3 er usikre («vet ikke») og 1 har ikke svart. På spørsmål om hva de ønsker innholdet i et kurs i programmering skulle være, svarer 28 at de vil lære å programmere, 27 at de vil lære å undervise i programmering, mens 21 ønsker ferdige opplegg til bruk i klasserommet.

Analyse og diskusjon

På denne bakgrunn kan vi si at lærerne er positive til at programmering innføres som en del av matematikkfaget, og at de tror det kan bidra til at elevene blir mer motiverte i matematikk. Det er større usikkerhet om hvordan det vil påvirke undervisningen, noe som sannsynligvis skyldes at lærerne selv kan for lite om dette feltet. Men de ser at det kan være nyttig for elevene å lære programmering, og lærerne ønsker å lære mer for å kunne undervise i det. I den forbindelse vil vi spesielt nevne at svarene viser at lærerne heller ønsker å lære programmering og hvordan de skal undervise i det, enn å få ferdige opplegg til bruk i klasserommet.

Vi bør unngå fortidens feil

Lærere er positive til innføring av programmering og tror det vil kunne bidra positivt til læring av matematikk. Men lærerne trenger opplæring i programmering for å vite hvordan de skal kunne bruke det på en god måte i matematikkfaget. I den forbindelse er det viktig at ambisjonene og opplæringen står i forhold til hverandre, slik at man unngår at programmering i matematikk bare blir et forbigående fenomen slik som Logo-programmeringen på 80-tallet.

Ord å kunne

Scratch er et grafisk programmeringsspråk som er laget for at barn og unge enkelt skal lære seg programmering. Scratch består av klosser som settes sammen til større blokker, hvor hver kloss representerer en instruksjon. Klossene settes sammen ved å dra og slippe dem på skjermen

Blue-Bot er en gulvrobot med bluetooth, noe som innebærer at den kan styres fra et nettbrett eller PC. Elevene kan også programmere roboten med enkle knappetrykk på robotens rygg.

Python er et tekstbasert programmeringsspråk som ble utviklet tidlig på 90-tallet, og er ofte anbefalt til nybegynnere på grunn av språkets enkle syntaks sammenlignet med en del andre tekstbaserte programmeringsspråk.

LITTERATUR

JOHANSEN, M. (2008). Fra Logo til LEGO, Delmappe 1 i MAS_TEK01, Høgskolen Stord/Haugesund.

SEVIK, K. MFL. (2017). Notat om programmering i skolen. Hentet 13.06.2019 fra <<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/>

notat-om-programmering-i-skolen/>

NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2019a) Læreplan i matematikk fellesfag 1.–10. trinn. Høringsutkast læreplan i matematikk fellesfag.

Hentet 13.06.2019 fra <<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/343?notatId=686>>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2019b) Læreplan i naturfag. Høringsutkast læreplan i naturfag. Hentet 13.06.2019 fra <<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/346?notatId=683>>

Når Logo i sin tid ikke var så vellykket, så kan det tilskrives litt vel store ambisjoner, der man ønsket at Logo skulle fremstå både som et programmeringsspråk og som en undervisningsfilosofi som skulle utvikle aktive, utforskende og kreative barn som skulle bli gode i problemløsning (Johansen, 2008). Men den kanskje viktigste årsaken til at satsingen ikke ble varig, er at det ikke ble satset på å gi lærerne opplæring i programmering.



Stein Berggren har hovedfag i matematikk og PPU fra Universitetet i Tromsø, samt en Licentiatgrad fra Luleå Tekniske Universitet. Han arbeider som høyskolelektor i matematikk ved Høgskolen i Østfold.



Pål Jom har hovedfag i matematikk og PPU fra Universitetet i Bergen. Han arbeider som høyskolelektor i matematikk ved Høgskolen i Østfold.

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®

Læremidlene – et tema som forsvant i skoledebatten

■ AV DAGRUN SKJELBRED

Læremidler kan bidra til aktive og selvstendige elever som lar egne spørsmål og undring være drivkraft i læringsarbeidet. Men dette kan komme i konflikt med målet om felles referanserammer for alle elever. En større bevissthet og mer diskusjon rundt læremidlene vi bruker i skolen må til dersom vi skal klare å kombinere disse tilsynelatende motstridende målene.

Læremiddelfeltet er i stor endring for tiden, og mange er usikre. Ja, vi er ikke engang enige om hva vi skal kalle de hjelpemidlene vi benytter i skolens læringsarbeid; er det læremidler, læringsressurser, verktøy for læring eller pedagogiske tekster vi snakker om? I en bok jeg nylig har gitt ut, *Skolens tekster – et utgangspunkt for læring*, har jeg foreslått at vi kan skille mellom læremidler som er utformet ved hjelp av tegn som må tolkes (som verbalspråk, bilder, lyd), det vil si *tekster*, og hjelpemidler som ikke er meningsbærende i seg selv, som *verktøy*

vi bruker for å realisere tekster (for eksempel skriveredskaper og nettbrett) eller *gjenstander* vi benytter for å motivere og aktualisere (for eksempel utstoppede dyr eller konkretiseringsmateriell (Skjelbred, 2019, s. 22)). Jeg har kalt alle disse for *læremidler*. Dette er et innarbeidet begrep som også benyttes i både tidligere og nåværende læreplaner. Tekstene har jeg kalt for *skolens tekster*, og det er dem jeg først og fremst skal konsentrere meg om her.¹

Det har etter mitt syn vært for lite diskusjon

om læremidler generelt og skolens tekster spesielt når nye læreplaner nå skal implementeres. Jo, det er diskusjoner om læremidler på papir eller skjerm, og om såkalte «én-til-én-løsninger»; det vil si innkjøp av nettbrett eller pc til alle elever, vi diskuterer mobiltelefonbruk i undervisningen og forskjeller mellom lesing i bok og på skjerm. Alt dette det er viktige diskusjoner, men kanskje er tekstenes innhold, form og funksjon minst like viktig som spørsmålet om hvorvidt elevene skal arbeide med dem i en papirbok eller på et nettbrett?

«Læremidlene har stor betydning for undervisningen og elevenes læringsutbytte» heter det i Stortingsmeldingen som innvarslet igangsettelsen av arbeidet med Fagfornyelsen (Meld. St. 28 (2015–2016)). Det skulle en ikke tro når en studerer de lærebøkene som benyttes i lærerutdanningen, ser hvilke emner som behandles i etter- og videreutdanning av lærere, eller følger den offentlige debatten om skolen for den saks skyld. Det gjelder forøvrig ikke bare i Norge: «Kaster man et blikk på ti nyere lærebøker i almenlærerutdanning i Danmark, møder man en larmende tavshed [...] Det findes ikke ét kapitel eller afsnit om læremidler», heter det i en dansk bok om læremidler som kom ut i 2012 (Graf, 2012, s. 61). Uten at jeg har undersøkt det systematisk, vil jeg hevde at situasjonen er mye den samme i Norge. Hvorfor denne «larmende tavshed», når en rekke forskningsprosjekter og all erfaring viser at lærebøker og andre skoletekster har en dominerende plass i norske klasserom?²² Selv har jeg i mange år undret meg over den manglende interessen for læremidler både i lærerutdanningen, i skolen og i den offentlige skoledebatten. Jeg tror vi kan hente noe av forklaringen i skolehistorien, nærmere bestemt i implementeringen av reformpedagogikken slik vi ser den i *Normalplanen for folkeskolen* av 1939. Da fikk norsk folkeskole nemlig en læreplan som skolehistorikeren Harald Thuen har kalt «et programskrift for tidens reformpedagogikk» (Thuen, 2017, s. 119). Jeg skal peke på noen trekk ved denne planen for å belyse en mulig sammenheng.

«Den gamle» og «den nye» skolen

Normalplanen av 1939 trekker for det første opp et skille mellom det som kalles «den gamle» og «den nye» skolen. Slik beskrives «den gamle skolen»:

Undervisningsplanene for folkeskolen har i regelen lagt hovedvekten på kunnskapstilegnelsen i og for seg [...]

og

[...] innprenting av lærestoffet er i stor utstrekning skjedd ved leksegjennomgåing, lekselæring og leksehøring.

Slik skal det ikke lenger være i «den nye skolen». Det heter for eksempel at:

[...] planen ikke [legger] hovedvekten på elevenes hukommelsesarbeid, men på deres mer allsidige *selvstendige* arbeid med stoffet. Planen tar med andre ord sikte på å gjennomføre *arbeidsskolens prinsipp, elevaktivitetens prinsipp* i den utstrekning det høver, og slik at arbeidet gir de best mulige vilkår for barnas frie, harmoniske vekst og utvikling.

Og vi kan ta med et utsagn til:

Overalt der det er hensiktssvarende må en legge arbeidet slik an at elevene selv blir mest mulig aktive.

Normalplanen av 1939 knesatte det den kalte «elevaktivitetens prinsipp», der elevenes initiativ og selvstendige arbeid, deres egne spørsmål og undring skulle være drivkraften i læringsarbeidet. Planen har da også et eget kapittel som kalles Arbeidsskoleprinsippet, hvor vi finner alle sitatene ovenfor (Normalplanen 1939, s. 16).

I parentes bemerket kan vi vel si at bildet av «den gamle» og «den nye» skolen i Normalplanen er noe svart-hvitt tegnet. Slik er det gjerne når en vil gjennomføre endringer; en tegner opp motsetninger mellom det som har vært, og det

som skal bli, og en glemmer historien. Det «nye» er ikke alltid så nytt. Slik er det kanskje også i dag. Når en leser *Normalplanen av 1939* opp mot *Fagfornyelsen 2020*, ser en at mye av den grunnleggende tenkningen er den samme. Ideene om dybdelæring, elevmedvirkning og en praktisk og utforskende tilnærming til fagene er ikke av ny dato, men har fulgt norsk skole siden tidlig på 1900-tallet, da kunnskapstilegnelse skulle byttes ut med læring og forståelse.³

Hvorvidt *Normalplanen av 1939* førte til store endringer i skolen, skal jeg la ligge her, men vi må kunne si at selve idégrunnlaget fra reformpedagogikken som *Normalplanen av 1939* bygde på, fikk gjennomslag i skolen, og har hatt det siden. Reformpedagogikken satte eleven i sentrum. Selv om «elevaktivitetens prinsipp» ikke alltid har vært så lett å gjennomføre i det praktiske arbeidet i klasserommet, har idealet om den aktive elev og «learning by doing» stått og står sterkt.

Kanskje var Normalplanens ideer om den aktive eleven vanskelig å gjennomføre i praksis. På ett område fikk imidlertid planen betydning, nemlig for læremiddelsituasjonen, og det er den jeg skal konsentrere meg om i det følgende.

Normalplanens betydning for læremiddelfeltet

En viktig endring som *Normalplanen av 1939* førte med seg, var at læremiddelfeltet ble utvidet. Tidligere hadde læremidlene først og fremst vært lærebøker, nå trengtes et større repertoar av hjelpemidler. Når elevene skulle lære ved å gjøre, måtte skolen ha tilgjengelig «gode samlinger av læremidler av ymse slag: naturgjenstander, preparater, modeller, apparater for opplæring i naturfag og andre fag, kart, bilder m.m.» heter det i planen (*Normalplanen 1939*, s. 18). Selv om skolen også tidligere hadde hatt en del slike hjelpemidler, fikk disse nå en mer dominerende plass. Og denne utviklingen har fortsatt i takt med teknologiske, økonomiske og sosiale endringer, slik at vi i dag kan si at vi benytter mange typer læremidler, både det jeg ovenfor har omtalt som «skolens tekster», men også det jeg har kalt «verktøy» og «gjenstander». Samtidig skulle læreboka, som hadde hatt en framskutt plass i undervisningen tidligere, ifølge

tenkningen i *Normalplanen av 1939* vektlegges mindre. Det skal jeg utdype i det videre.

Lærebøkene fikk mindre betydning

Det er lett å forstå at «elevaktivitetens prinsipp» fikk betydning når det gjaldt synet på lærebøkene. Den tidligere omtalte «leksejennomgåing, lekselesing og leksehøring» var først og fremst knyttet til lærebøkene, og det var en praksis som en skulle bort fra. Lærebokbruk ble koblet til den gamle kunnskapsformidlende skolen, mens den nye skolens idealer var at elevene skulle være spørrende, aktive, finne lærestoff selv og «lære ved å gjøre». Dette er et ideal som er velkjent også i tiden etter *Normalplanen av 1939*. I en periode på 1980- og 1990-tallet skulle for eksempel lærerne helst ikke bruke lærebøker, men utarbeide læremidlene selv, tilpasset den enkelte elevs interesser og behov. At det førte til mye ekstraarbeid for læreren, og mye kopiering fra allerede eksisterende læreverker, er én side av saken. Det førte etter mitt syn også til at analyse og vurdering av læremidler, og drøfting av god læremiddelbruk i klasserommet, har hatt, og fortsatt har, liten plass i lærerutdanning, i etter- og videreutdanning av lærere og i den offentlige debatten. Jeg tror den «larmende tavshed» om læremidler som jeg har referert til ovenfor, i noen grad har sin forklaring her.

Så kan en mene at det er lærerens faglige valg, elevenes interesser og forutsetninger og ikke minst kompetansemålene i læreplanen som skal styre arbeidet i skolen, ikke læremidlene. Få vil være uenige i det; ingen ønsker seg en læremiddelstyrt undervisning. Læremidlenes rolle synliggjør imidlertid et spenningsfelt i all undervisning, og det kommer til syne allerede i *Normalplanen av 1939*. «Elevaktivitetens prinsipp» og «felles referanserammer»

Normalplanen av 1939 kan nemlig sies å tale med to tunger. På den ene siden forfektet den en elevsentrert tilnærming til læring, på den andre opererte den med detaljerte minstekrav i alle fag, noe som førte til at læreboka ble viktig i det praktiske arbeidet i skolen, selv om den ideelt sett skulle få mindre betydning (Skjelbred 2019, s. 33f.). Planen synliggjør dermed en innebygd

spenning som finnes i skolen generelt og innenfor læremiddelfeltet spesielt: en spenning mellom det som i Normalplanen kaltes «elevaktivitetens prinsipp», og det som i *Fagfornyelsen 2020* omtales som «felles referanserammer».⁴ Med reformpedagogikken og *Normalplanen av 1939* ble spenningen mellom enkeltelevens forutsetninger, interesser og behov på den ene siden og skolens mandat til å formidle felles kunnskaper, normer og verdier på den andre, aktualisert. I et skolehistorisk perspektiv kan vi si at ulike læreplaner har vektlagt den ene eller den andre siden i denne spenningen, noe som igjen har hatt innvirkning på læremidlenes innhold og utforming, og på læremiddelbruk. Det er en spenning skolen må leve med, men vi må erkjenne at den finnes.

Etter mitt syn er oppmerksomhet omkring denne spenningen viktigere enn noen gang. Tilgangen til digital teknologi gjør individuell utfoldelse og reformpedagogikkens idealer lettere å praktisere. Honnørord som «tilpasset opplæring», «ansvar for egen læring», «fra konsument til produsent» og «problembasert læring» er godt forankret i alle læreplaner vi har hatt etter *Normalplanen av 1939*, og alle kan slutte opp om dem. Men de har vært vanskelige å realisere – til nå. Digital teknologi gir oss en helt annen mulighet til å realisere Normalplanens grunntanker om «elevaktivitetens prinsipp» og en pedagogikk som tar utgangspunkt i elevenes forutsetninger, erfaring og spørsmål. Det er en mulighet det er grunn til å glede seg over. Samtidig blir det viktig at vi også holder fast ved den andre siden i denne spenningen, nemlig at skolen, ifølge sitt mandat, skal være et sted der elevene får noen

felles referanserammer. Her mener jeg «skolens tekster», papirbaserte eller digitale, spiller en viktig rolle.

Betydning av «skolens tekster»

De nye læreplanene angir som kjent ikke hvilket innhold elevene skal arbeide med, men har relativt vide kompetansemål. Hva skjer hvis de felles tekstene forsvinner, og elever og lærere selv skal finne stoff for å nå disse kompetansemålene? Blir konsekvensen en mer fragmentert og individualisert opplæring, slik at de «felles referanserammer» forvitrer? Thom Jambak, sentralstyremedlem i Utdanningsforbundet, skriver i et debattinnlegg i Aftenposten 28. februar 2019:

De felles referanserammene som gjør at vi kjenner igjen, og ser felles på, utfordringer i samfunnet, er i ferd med å bli borte. I et samfunn som blir mer komplekst og mer uoversiktlig, blir det viktigere enn noensinne å finne disse felles referanserammene.» (Jambak 2019)

Han er ikke alene om dette synspunktet. Planenes «manglende» omtale av innhold, har ført til bekymrede spørsmål: Hvor er Ibsen, Undset og Skram i norskfaget? Hvor er holocaust og Eidsvoldforsamlingen i historie?

For å svare på disse spørsmålene kunne en ha vist til skolens tekster, for der er våre store forfattere og sentrale politiske hendelser rikt representert. La meg hente et eksempel fra norskfaget. Novellen «Faderen» av Bjørnson kom inn i skolen med P.A. Jensens *Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet* i 1863. I 2018 gjorde en av mine



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

masterstudenter, May Brit Haugseth, en undersøkelse av tekstutvalget i de fire mest brukte norskverkene for videregående skole utgitt etter siste læreplanendring. Her var «Faderen» med i to av de fire bøkene (Haugseth, 2018). «Faderen» av Bjørnson har fulgt norske skoleelever i over 150 år (Skjelbred m.fl., 2017), ja, jeg vil hevde at det fremdeles skal godt gjøres å gå gjennom norsk skole uten å møte denne novellen. I undersøkelsen *Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse*, viser læremiddelforskeren Bente Aamotsbakken at det finnes en skolelitterær kanon av forfattere og tekster som går igjen i skolens norskverk (Aamotsbakken, 2003). Tilsvarende kanon finnes i alle andre fag.

Så er kanskje alt vel? Tradisjonen og forlagene sørger for at kulturarv og felles referanserammer fremdeles formidles i norske klasserom? Er det sikkert i en tid med økende digitalisering, og der kommunene bruker mye penger på å kjøpe inn pc og nettbrett til alle elever? «Vi fornyer ikke læreplanene for å lære barna å google», skrev kunnskapsminister Jan Tore Sanner i et svar til Jambak i Aftenposten 6. april 2019. Men vil skolene få råd til å kjøpe inn pedagogisk tilrettelagt og kvalitetssikrede læremidler til bruk i arbeid med fagene, og vil skoleeiere prioritere dette? I artikkelen «Skolens nye literacy» peker skoleforskeren Marte Blikstad-Balas på at digitaliseringen i skolen kan bety at skolens praksis kan bli mer individualisert og subjektiv og mindre forankret i det hun kaller «tradisjonelle, institusjonelle tekstpraksiser» (Blikstad-Balas, 2015, s. 2), eller det jeg her kaller «felles referanserammer». Ett sted hvor de felles referanserammene kan synliggjøres, er i skolens tekster.

Tidligere var de felles referanserammene som skolen skulle formidle, knyttet til det nasjonsbyggende prosjektet. I dag er dette prosjektet ikke så aktuelt lenger, i dag er snarere ordet mangfold et stikkord for de kunnskaper, verdier og holdninger som skal formidles i skolen, noe som også er tydelig uttrykt i de nye læreplanene. «En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser», heter det *Fagfornyelsen Overordnet del* fra 2018.

Presentasjon av mangfold kan virke samlende og bidra til å gi «felles referanserammer», om alle får del i mangfoldet. Derfor må tekster fra våre forskjellige kulturer og miljøer, presentasjon av ulike religioner og sangtradisjoner, og kunnskap om hva forskjellige kulturer har bidratt med innenfor vitenskap, kunst og kultur, videreformidles i skolen. Da er skolens tekster, enten de realiseres på papir eller skjerm, et helt sentralt hjelpemiddel. Læremidlenes presentasjon av både et felles kunnskapsstoff og av mangfold kan virke samlende *fordi de når alle*. Skolens tekster har, slik jeg ser det, fremdeles en viktig rolle å spille fordi de presenterer noen felles referanserammer for alle som vokser opp i dette landet. Det er uheldig om dette perspektivet forsvinner i debatten om «den digitale skolen».

Den skjulte litteraturen?

Læremiddelforskeren Egil Børre Johnsen skrev i sin tid en bok om lærebøker med den talende tittelen *Den skjulte litteraturen*, der han pekte på at lærebøker sjelden anmeldes, og har liten plass i skoledebatt og forskning. Den kom ut i 1989. Jeg tror dessverre det fremdeles er en dekkende tittel, selv om skolens læremiddelrepertoar nå er utvidet med digitale læremidler. I denne artikkelen har jeg diskutert noen grunner til at det er slik, og jeg har argumentert for at vi må interessere oss mer for læremidlenes innhold, form og funksjon. Hvordan bør skolens tekster utformes og brukes i klasserommet slik at de skaper motivasjon, læring, undring og nye spørsmål, og slik at de oppdrar til kritisk lesing og tenking? Hvordan kan vi forene «elevaktivitetens prinsipp» med skolens mandat om å gi alle som vokser opp i dette landet, noen «felles referanserammer»? Kanskje læreplanens formulering om læremidlenes viktighet, som jeg refererte innledningsvis, innvarsler en endring. Når vi vet at «skolens tekster» leses av nesten en million mennesker hver dag, de benyttes i alle klasserom, og de er sentrale med tanke på å formidle felles referanserammer i et stadig mer mangfoldig samfunn, ville det være en gledelig utvikling, og på høy tid!

NOTER

- 1 Forslag til å ordne læremiddelfeltet finnes også i Øystein Gilje bok *Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen* (Gilje, 2017) og i den danske læremiddelforskeren Thomas Illum Hansens bok *Dansk* (Illum Hansen, 2015). Mitt forslag bygger på disse, men skiller seg fra dem på noen punkter.
- 2 Se f.eks. Bachmann, 2004, s. 123, Skjelbred & Aamotsbakken, 2010, s. 17, Gilje et al., 2016, s. xv.
- 3 «Generelt skal fagene bli mer praktiske og utforskende», sa for eksempel kunnskapsminister Jan Tore Sanner da han lanserte de nye læreplanene for Fagfornyelsen 2020. (NTB/ NRK 18.03.2019). Kanskje han har lest *Normalplanen av 1939*?
- 4 «Felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Det skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng», heter det i *Læreplan for Kunnskapsløftet (LK20) Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*



Dagrun Skjelbred er professor emeritus i norsk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun har lang erfaring som lærerutdanner og som lærer i skolen og har blant annet forsket på læremidler og er medforfatter av *Norsk lærebokhistorie 1739–2013*. Hun har skrevet flere lærerbøker for grunnskolen og for lærerutdanningen, hennes siste bok *Skolens tekster – et utgangspunkt for læring* kom i vår.

LITTERATUR

BACHMAN, K.E. (2004). Læreboken i reformtider – et verktøy for endring? I: G. Imsen (red.) *Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

BLIKSTAD-BALAS, M. (2015). *Skolens nye literacy. Hvordan endres skolens tekstpraksiser når digital teknologi er tilgjengelig i klasserommet?* Hentet 1.04.2019 fra: <<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/48998/Skolens-nye-literacy-learnigtech-EGENARKIV.pdf>>

GILJE, Ø. (2017). *Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

GILJE, Ø., INGULFSEN, L., DOLOEN, J.A., FURBERG, A., RASMUSSEN, I., KLUGE, A., KNAIN, E., MØRCH, A., NAALSUND, M. & SKARPAAS, K.G. (2016). *Med ARK & APP Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Oslo: Universitetet i Oslo.

GRAF, S.T., HANSEN, J.J., & ILLUM HANSEN, T. (2012). *Læremidler i didaktikken: didaktikken i læremidler*. Århus: Klim.

HAUGSETH, M.-B.C. (2018). *Rom for*

litteraturfaglig lesing, dialog og demokratisk dannelse i klasserommet? En kvantitativ og kvalitativ studie av kanoniserte episke klassikere i møte med lærebokas tekstoppgaver i det videregående utdanningsløpet. (Mastergrad), Universitetet i Sørøst-Norge.

ILLUM HANSEN, T. (2015). *Dansk*. Århus: Klim.

JAMBAK, T. (2019). Læreplanene framstår som livløse. *Aftenposten*. 28.02.

JOHNSEN, E.B. (1989). *Den skjulte litteraturen – en bok om lærebøker*. Oslo: Universitetsforlaget

LÆREPLAN FOR KUNNSKAPSLØFTET (LK20) Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (2018). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 9.11.2018 fra: <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/opplæringsverdiggrunnlag/kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/>>

MELD. ST. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* Oslo.

NORMALPLANEN (1939). *Normalplan for byfolkeskolen/landsfolkeskolen*. Oslo: Aschehoug.

SANNER, J.T. (2019) Vi fornyer ikke læreplanene for å lære barna å google, vi gjør det for at de skal forstå. *Aftenposten* 06.04.

SKJELBRED, D. (2019). *Skolens tekster – et utgangspunkt for læring*. Oslo: Cappelen Damm.

SKJELBRED, D., ASKELAND, N., MAAGERØ, E., & AAMOTSBAKKEN, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie Allmueskolen – folkeskolen- grunnskolen 1739–2013*. Oslo: Universitetsforlaget.

SKJELBRED & AAMOTSBAKKEN (2010). *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene*. Oslo: Novus.

THUEN, H. (2017). *Den norske skolen: utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt forlag.

AAMOTSBAKKEN, B. (2003). *Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse? En studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.



HØVELBENK
spesialisten

Høvelbenker med kvalitetsfølelse av rang!



E-post: info@hovelenkspesialisten.no
Telefon: 47 51 28 81

Webb: www.hovelenkspesialisten.no
Org. nr: 914 207 851 MVA Føretaksregistret

Tekstutvalget i lesebøkene

– en historisk gjennomgang

■ AV HEIN EBERG ELLINGSEN

Det er en sammenheng mellom lesebøkernes innhold og nye læreplaner. En historisk gjennomgang viser at 1800-tallsforfatterne har gått fra å dominere leseverkene fullstendig til å få en langt mer beskjeden rolle. Spørsmålet er om utviklingen har gått for langt når det gjelder å gi slipp på den litterære arven.

I forbindelse med innføringen av en ny læreplan er det blitt diskutert hvilke forfattere dagens barn og unge vil stifte bekjentskap med. I den forbindelse kan det være interessant å se på tekstutvalget i tidligere lesebøker gjennom tidene. I en studie har jeg registrert hvilke forfattere som har vært representert i leseverk fra 1901 til 2015, og hvordan lover og læreplaner kan ha påvirket utvalget i lærebøkene.

De mest brukte forfatterne

Jeg har tatt for meg over 140 lesebøker og lesehefter for aldersgruppen 13–16 år og registrert hvilke tekster de inneholder. Til sammen dreier det seg om over 11 129 registreringer. I tillegg til å undersøke alle registreringene under ett, har jeg delt lesebøkene i grupper alt etter hvilken lov og læreplan som var gjeldende. Slik kan jeg både

registrere hvilke forfattere som går igjen mellom 1901 og 2015, og undersøke om læreplanene synes å ha hatt betydning for forfatterutvalget.

Bente Aamotsbakken har undersøkt hvilke forfattere som går igjen i leseverk for den videregående skolen i etterkrigstiden. Hennes hypotese var at 1800-tallets forfattere dominerte tekstutvalget på bekostning av yngre forfattere og nye trender i skjønnlitteraturen. Forfattere som var tatt med i mange leseverk, ble betegnet som «kanonforfattere». Jeg har gjort det samme og tatt utgangspunkt i antall titler den enkelte forfatteren er representert med. Aamotsbakken mente å kunne fastslå at forfattere fra 1800-tallet dominerte leseverkene. Ser man på mitt utvalg under ett, kan man få inntrykk av at det samme gjelder for lesebøker for elevgruppen 13–16 år. De forfatterne det er flest tekster av, er vist i tabell 1.

Tabell 1

Nr	Forfatter	Antall titler
1	Bjørnstjerne Bjørnson	382
2	Arne Garborg	273
3	Henrik Wergeland	261
4	Aasmund O. Vinje	197
5	Henrik Ibsen	170
6	Johan Sebastian Welhaven	158
7	Ivar Aasen	135
8	Arnulf Øverland	114
9	Jan Erik Vold	111
10	Nordahl Grieg	110
11	Inger Hagerup	109
12	Johan Herman Wessel	99
13	Snorre Sturlason	97
14	Halldis Moren Vesaas	87
14	Tarjei Vesaas	87
16	Peter Christen Asbjørnsen	84
17	Jørgen Moe	83
18	Alexander L. Kielland	81
18	Jonas Lie	81
20	Knut Hamsun	80

Tabellen viser hvilke forfattere det finnes flest tekster av i 140 lesebøker og lesehefter fra mellom 1901 og 2015 for aldersgruppen 13–16 år.

Utvalget domineres av lyrikere eller forfattere som har skrevet mye lyrikk. Det er en svakhet med undersøkelsen og henger sammen med plassen en tekst tar: Det kan være flere dikt på én side, mens en novelle eller et utdrag fra en roman eller et skuespill, vil gå over mange sider. Hadde man tatt hensyn til sidetall i stedet for tittelmengde, ville listen sett annerledes ut. Listen forteller likevel noe om utvalget, og – om ikke annet – viser den hvilke forfattere som får navnet sitt gjentatt flest ganger, og som dermed vil påvirke elevenes hukommelse.



Jonas Lie



Bjørnstjerne Bjørnson

Ser man på utvalget ut fra hvilket århundre som dominerer, er det helt klart 1800-tallet. Disse forfatterne har hatt mulighet til å bli tatt med i et langt større antall lesebøker enn mer moderne forfattere, og det er én grunn til det høye antallet. Dermed er denne listen kanskje ikke så interessant, samtidig gir tittelantallet en pekepinn om populariteten til 1800-tallets forfattere. Man kan også merke seg at det er én nålevende forfatter med: Jan Erik Vold.

Sju perioder

Nye lesebøker kom gjerne ut i forbindelse med at nye, sentralt gitte læreplaner ble innført. Disse hadde igjen sitt utgangspunkt i nytt lovverk for skolen eller deler av skolen. Jeg har valgt ut sju epoker som har vært viktige for endringer i tekstutvalgene:

1. Den nye skoleloven av 1896

I 1896 kom det en ny skolelov som bestemte at elvene skulle gå sammen til og med 5. klasse i folkeskolen. Etter det ble elevgruppen delt som nevnt i innledningen. Loven fra 1896 og læreplanen fra 1899 fikk betydning for utformingen av leseverkene for middelskolen og framhaldsskolen der elevene mellom 13 og 16 år gikk.

2. Nye lover og læreplaner i mellomkrigstiden

Fra midten av trettitallet og mot slutten av dette tiåret kom det nye lover og læreplaner for både folkeskolen og den høyere skolen. I tillegg kom det også en ny læreboknormal som ikke minst fikk betydning for språket i lærebøker og leseverk. Det nye lovverket bestemte at elevene skulle gå sammen til og med 7. klasse på folkeskolen.

3. Læreplan for forsøk med 9-årig grunnskole

Omkring 1960 fikk man en ny læreplan: *Læreplan for forsøk med 9-årig grunnskole* (L60), den ble endelig innført for hele landet i 1960. Det er den første planen som gjaldt både for skolene på landet og i byene, i tillegg innebar planen at elevene gikk samlet til og med 9. klasse. Det var likevel en deling i kursplaner i de skriftlige fagene som gjorde at de flinkeste tok kursplan 3, og de som slet, gikk på kursplan 1. Klassene ble ofte sammensatt etter hvilken kursplan elevene gikk på.

4. Mønsterplanen av 1974

I 1974 kom den første mønsterplanen (M74) som brøt ganske sterkt med skoletradisjonen, særlig den generelle delen la langt mer vekt på at elevene skulle være utgangspunktet for stoff- og metodevalg. Dessuten la planen vekt på nærmiljøet som utgangspunkt for opplæringen. Planen la opp til at mye av skolens innhold var opp til skolene selv å bestemme.

5. Mønsterplanen av 1987

En ny mønsterplan kom i 1987 (M87) og var en viss innstramning av valgfriheten i M74. Det faglige ble tydeligere vektlagt enn i M74. I norsk la man spesiell vekt på sjangrer. Mens tidligere planer gjerne inneholdt årsplaner, var denne planen inndelt i 3-årsplaner. Så var det opp til skolene (og lærebokforfattere) å bestemme når fagemner skulle tas opp og hvordan de skulle tilrettelegges.

6. Læreplan for den 10-årige grunnskolen

Ti år etter kom *Læreplan for den 10-årige grunnskolen* (L97) som i langt større grad styrte det faglige innholdet. I norsk var det blant annet opplistet en

god del forfattere man mente elevene skulle bli gjort kjent med. M74 og M87 inneholdt ikke slike oppregninger, men det gjorde forsøksplanen fra 60-årene.

7. Læreplan for kunnskapsløftet

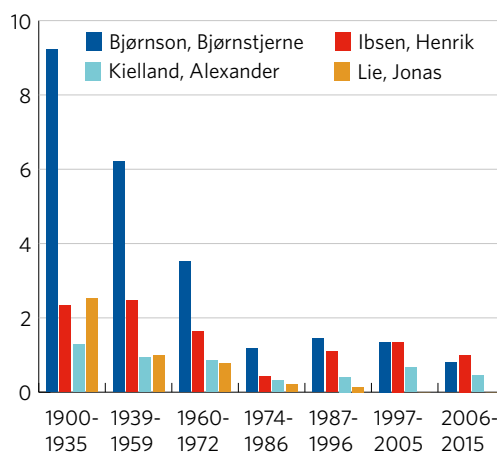
Læreplan for kunnskapsløftet (Ko6) har hele tiden vært en foreløpig plan og har derfor gjennomgått revisjoner etter at den ble innført. Her er det ikke nevnt noen forfatternavn, den legger ikke vekt på skillet mellom skjønnlitteratur og saktekster, men omtaler dem som «tekster» og sidestiller dermed de to teksttypene. I motsetning til L97, som har årsplaner, inneholder også denne 3-årsplaner, slik man hadde hatt i M87. Det kom ut nye leseverk da planen ble innført. Også etter en revisjon av norskplanen i 2013 kom det ut nye eller reviderte leseverk.

De fire store

Jeg har ikke kunnet bruke de absolutte tallene til denne sammenligningen, fordi antall leseverk i hver gruppe varierer. Sidetallet fra bok til bok varierer også, og dermed antall tekster. Jeg har derfor regnet ut hvor stor andel den enkelte forfatteren har av det totale antallet tekster i lesebøkene i hver periode. Dette forholdstallet dreier seg stort sett om promiller fordi det er mange forfattere representert i hver lesebok. Men disse forholdstallene – andelene – lar seg sammenligne.

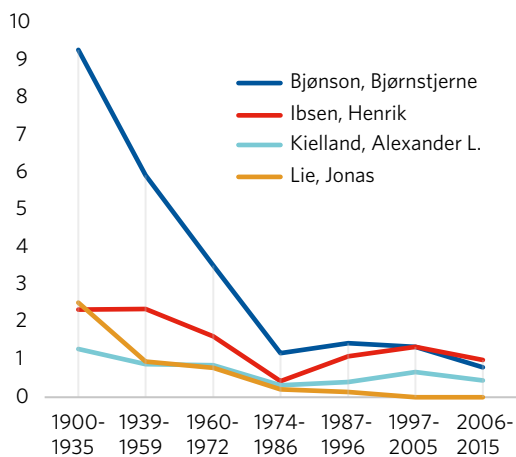
Jeg starter med «de fire store».

Figur 1 De fire store



Stolpediagrammet i figur 1 viser andelen til hver av forfatterne i de ulike periodene. Denne framstillingen er riktig på den måten at den viser andelen i leseverk utgitt i hver av periodene. Et linjediagram gjør det lettere å se utviklingen for hver av forfatterne og sammenligne dem, men det gir også et inntrykk av stigning eller synking innen hver periode, og det er ikke riktig. Når jeg likevel bruker linjediagram videre, er det fordi det illustrerer tendensene bedre. Diagrammene er også i høydeformat, noe som gjør at forskjellene blir tydeligere.

Figur 2 De fire store



Diagrammet i figur 2 viser at Bjørnsons tekster utgjorde mellom 9 og 10 prosent av alle tekstene i lesebøker utgitt fram til slutten av 30-tallet. Det dreier seg om lesebøker for middelskolen og framhaldsskolen og noen bøker som i første rekke var tenkt brukt i folkehøyskoler, som på den tiden ble kalt «ungdomsskoler». Bøkene fra denne tiden fins i Nasjonalbibliotekets digitale database, og det er disse som er mitt utgangspunkt. Nyere leseverk fra 60-tallet av har jeg hatt tilgang til i papir.

Bjørnsons andel av tekstene faller voldsomt fram til 1974, og har så omtrent den samme andel fram til 2006, da andelen fortsetter å synke. I de tidligere lesebøkene var mange av tekstene hans



Alexander L. Kielland

dikt, og dikt er oftest korte tekster. Det er som nevnt én årsak til at så mange lyrikere skårer høyt i antall tekster i lesebøkene.

Ibsen var ikke på langt nær så populær som Bjørnson før ved utgivelsene av de siste leseverkene etter L97 og Ko6. Lie er bedre representert enn Ibsen i de eldste leseverkene, men har en fallende kurve som ender med at det i de nyeste leseverkene ikke er med noen tekster av ham. Kielland har en noe flatere kurve og passerer Lie fra M74 av. Vi ser at denne læreplanen også representerer et lavpunkt, noe som henger sammen med at planen la svært stor vekt på å skape leserinteresse og leseglede og lesenysgjerrighet. Tekstene var i større grad hentet fra mer moderne forfattere og også fra forfattere som skrev ungdomslitteratur – dessuten var flere dikt skrevet av elever. Utvalget var en reaksjon på tunge, skjønnlitterære tekster som preget eldre lesebøker (Senje, 1978).

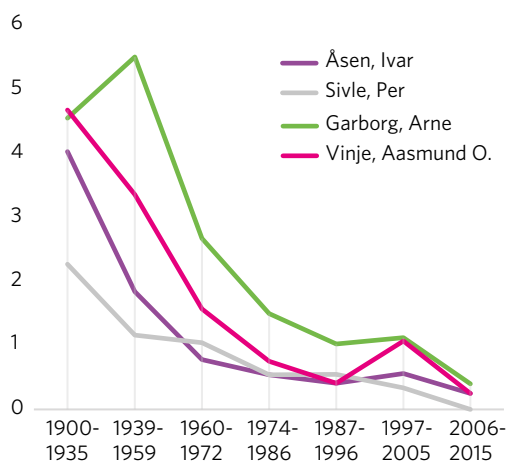
Etter 1974 fikk man en reaksjon på vektleggingen i M74. Dette kommer særlig klart fram i L97, der mange forfatternavn er nevnt. Andelen til «de fire store» øker litt som følge av dette. Forfatterlister forsvant i 2006 med innføringen av Ko6, og dette viser seg ved at andelen tekster av «De fire store» synker.

Nynorske forfattere

I listen over de mest brukte forfatterne finner man fire som skrev på nynorsk: Garborg, Vinje, Aasen og Sivle – og som man i første rekke forbinder

med 1800-tallet. I diagrammet nedenfor (figur 3) ser man at kurvene følger det samme mønsteret som for «de fire store». Andelen tekster som steg da L97 ble innført, kommer klarere fram her enn når det gjelder Bjørnson, Ibsen, Kielland og Lie. Selv om Garborg fikk et oppsving i lesebøker utgitt i perioden 1939–1959, synker andelen til de fire forfatterne, med unntak av i lesebøker utgitt da L97 ble innført.

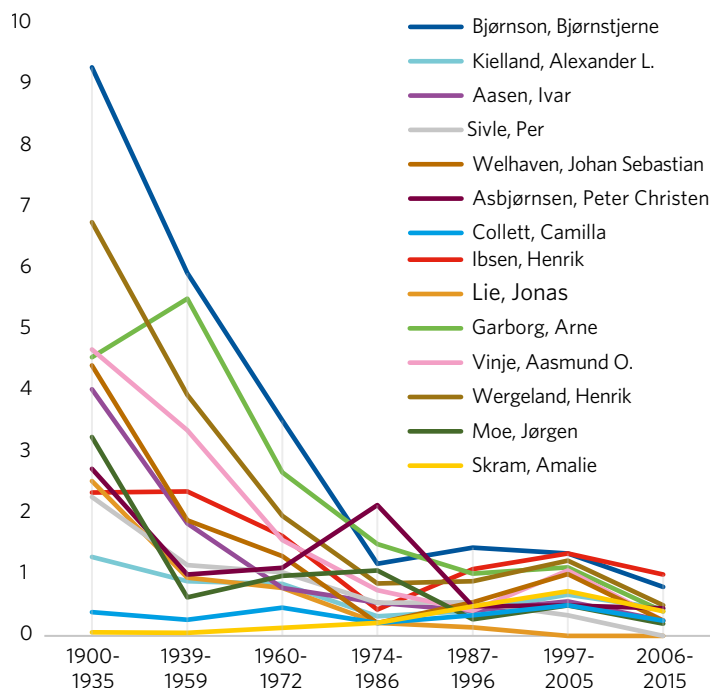
Figur 3 De fire store nynorske



Den samme utviklingen kommer også i stor grad til syne når det gjelder eldre 1800-tallsforfattere som Asbjørnsen, Moe, Welhaven og Wergeland. Eventyrene til Asbjørnsen og Moe får en oppblomstring med innføringen av M74. Man mente tydeligvis at eventyr var en sjanger som ville skape leseinteresse og leseglede hos elever mellom 13 og 16 år, særlig redaksjonen som hadde ansvaret for NISK-heftene (Norsk i sammenholdte klasser–Noveller, Lyrikk osv.) synes å være en eksponent for denne tenkningen. Den utga to hefter med eventyr – ett med norske eventyr og ett med utenlandske. Så stor plass har eventyr aldri hatt verken før eller siden i leseverk for alderstrinnet.

Ser man alle de ovennevnte forfatterne under ett, får man diagrammet som er vist i figur 4.

Figur 4 Andelen tekster av 1800-tallsforfattere



Tendensen er den samme: Eldre forfattere opptar mindre og mindre plass, men det er bare Jonas Lie og Per Sivle som i 2006 faller helt ut av lesebøkene.

Denne gjennomgangen viser at 1800-tallsforfatterne ikke dominerer nyere leseverk på samme måte som de gjorde før 1970-tallet. Selv om de får et visst oppsving med innføringen av L97 – en plan som la vekt på litteraturhistorien – dreier det seg om en liten hump i forhold til leseverk utgitt før og etter andre verdenskrig. 1800-tallsforfatterne er heller på vei ut enn å dominere lesebøkene.

To kvinnelige forfattere fra 1800-tallet

Også Camilla Collett og Amalie Skram er med i det siste diagrammet. Deres andel er svært liten – særlig i de eldste lesebøkene. Begge er blitt bedre og bedre representert, særlig Amalie Skram, men også andelen av deres tekster synker etter 2006. Generelt stiger andelen kvinnelige forfattere en del.

Fram til 1959 var 3 prosent av tekstene skrevet av kvinner, etter innføringen av L60 var andelen steget til 1 av 10 tekster og videre til 1 av 5 tekster etter M74. I perioden da M87 og L97 ble innført steg andelen til 1 av 4 tekster. Etter Ko6 har andelen steget til 1 av 3 tekster. Oftest er det ikke så mange tekster av hver forfatter, heller dreier det seg om et større antall personer med én eller et par tekster.

«Karens jul» av Amalie Skram kom sent inn i lesebøker for aldersgruppen. Hun skrev novellen i 1885, men den kom først med i en lesebok i 1974. Kiellands «Karen», som brukes mye nå, kom inn i en lesebok for ungdomstrinnet først i 1979, men ble utgitt første gang i 1882. Begge forfatterne var svært omdiskuterte i sin tid, og det kan være bakgrunnen for at det tok så lang tid å «oppdage» dem. Begge novellene er i dag med i 5 av de 8 leseverkene utgitt etter at Ko6 ble innført. Som en kontrast kan nevnes «Faderen» av Bjørnstjerne Bjørnson, som kom ut i 1860 og var med i en lesebok fra 1861. Den fins i 17 lesebøker fra 1904 til 2014. Etter innføringen av Ko6 er det 3 leseverk som har med novellen.

Forfatteres popularitet i endring

1800-tallets forfattere opptar en mindre og mindre andel for hver læreplan – u tenom et lite oppsving i forbindelse med L97 som la vekt på forfattere fra 1800-tallet i sin liste over forfattere som elevene burde bli kjent med. En viktig årsak til at andelen synker, er selvfølgelig at antall forfattere stiger så mye. Likevel kan man også lese ut av diagrammene at innføringen av nye skolelover og læreplaner har hatt betydning for hvordan vektleggingen har vært.

Ulike forfattere har vært populære til ulike tider. For å illustrere nettopp dette på en litt annen måte, viser diagrammet i figur 5 hvordan andelen til fem utvalgte forfattere (i første rekke lyrikere) har vært over tid.

Ser man på de tre mannlige forfatterne i diagrammet under, er det lett å se at Øverland og Grieg har vært spesielt populære rett etter krigen, mens Jan Erik Vold var spesielt populær fra M74



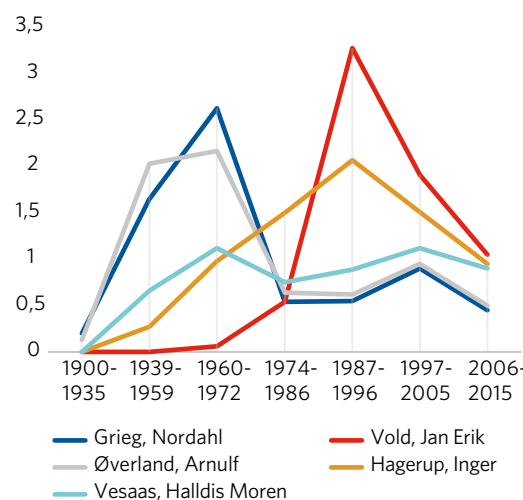
Camilla Collett



Amalie Skram

og fram til 2015. Den første som tok med et dikt av ham, var Thorbjørn Egner. I tillegg til tekstenes kvalitet, har nok Grieg og Øverlands popularitet sammenheng med deres betydning som motstandsmenn under krigen og særlig diktene som henspiller på krigen og kampen mot nazismen. Jan Erik Volds dikt representerte noe nytt som var lett å fatte for elevgruppen, i tillegg til at han benyttet seg av diktsjangrer som var nye og representerte et brudd med den tradisjonelle poesien.

Figur 5 Fem 1900-tallslyrikere



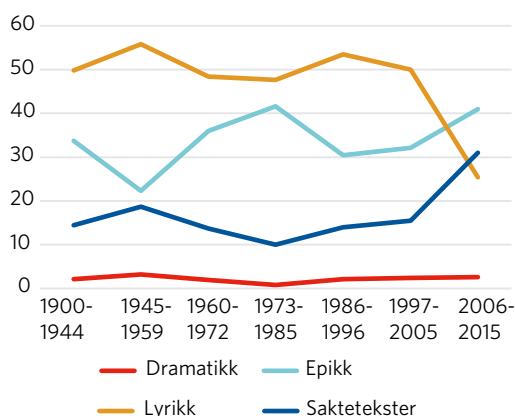
Blant Inger Hagerups dikt er det mange som kunne vekke leseinteresse og -glede, og som derfor er godt tilpasset elevgruppen. Men det mest brukte diktet av henne er «Aust-Vågøy. Mars 1941» med sin taktfaste rytme som passer så godt til innholdet. Det har også med krigen å gjøre og kom inn i en lesebok i 1947. Diktet står i fem av leseverkene som er blitt utgitt etter Ko6.

En god del av Halldis Moren Vesaas' dikt har et innhold som er godt tilpasset elevgruppen – ikke minst jentene. I tillegg til at det har vært få tekster av kvinnelige forfattere i lesebøkene, har også hovedpersonene som oftest vært gutter og menn. Dermed har jentene hatt færre identifikasjonsfigurer av samme kjønn å forholde seg til. Fra 1960 fram til i dag har Halldis Moren Vesaas andel av tekster holdt seg omtrent på samme nivå. De fire øvrige forfatternes representasjon har variert i langt større grad.

Skjønnlitterære tekster og saktekster

Alle leseverk har hatt med lyriske, episke og dramatiske tekster, men også saktekster. I de tidligste lesebøkene på 1800-tallet ble tekstene gjerne delt etter kategoriene poesi og prosa. Prosadelen inneholdt både episke, dramatiske og saktekster. I dag er hovedinndelingen skjønnlitterære tekster og saktekster.

Figur 6 Andelen hovedsjangrer: 1900–2015



Diagrammet i figur 6 viser fordelingen av tekstene etter hovedsjanger i periodene som databasen er delt inn i. Inndelingen er ikke 100 prosent sikker, og det skyldes særlig tekster som har sjangerkennetegn fra fortellingen og saktekster. Når det gjelder lyriske og dramatiske tekster, er de langt lettere å sjangerbestemme.

I de fleste periodene er det desidert flest lyriske tekster i leseverkene, rett over og under 50 prosent. Andelen episke tekster varierer i langt større grad og henger sammen med både andelen lyriske tekster og saktekster. Det mest oppsiktsvekkende er endringen som skjer etter innføringen av Ko6, der andelen lyriske tekster synker betraktelig, og andelen saktekster stiger sterkt. Også episke tekster, tekster som tilhører prosalitteraturen, stiger. Det blir interessant å se om denne tendensen vil holde seg i leseverkene som kommer med den nye læreplanen.

Andre verdenskrig i lesebøkene

Noen lesere vil kanskje reagere på at perioden fra 1939–1959 er sett under ett, og at andre verdenskrig ikke er vektlagt. Det henger sammen med at lesebøkene under krigen i stor grad var de som ble utgitt i 1939/1940 etter den nye læreboknormalen. Bøkene inneholder tekster av Halvdan Koht, Carl Joachim Hambro, Nordahl Grieg og Arnulf Øverland, men dette var tekster som ikke var kritiske til nazismen eller krigen. Det ble også utgitt en lesebok for framhaldsskolen i 1942 som kom i opptrykk i 1946 – uten endringer. Det var ytre årsaker til at nazistene ikke gjorde sterke framstøt mot å nazifisere skolen, men når det gjaldt lesebøkene, var det kanskje slik at den nasjonalromantiske tendensen i dem passet like godt for nazister som for jøssinger. Det var først etter krigen at tekster fra og om krigen kom inn i lesebøkene. Sverre Sletvold har påvist at lesebøkene for aldersgruppen etter krigen fikk et mer dystert og realistisk preg.

Konklusjoner

Jeg har først og fremst påvist at 1800-tallsforfatterne ikke er en dominerende faktor i nyere

leseverk. Det skjedde en endring med innføringen av M74 da man fikk en reaksjon mot leseverk som inneholdt tunge, litterære tekster lite tilpasset elevgruppen. Tekstutvalget ble utvidet ved at moderne forfattere tok mye plass, tekster hentet fra ungdomslitteraturen ble sterkere vektlagt, og også tekster skrevet av elever ble sidestilt med voksnes tekster. Leseglede og -interesse ble det viktigste. Reaksjonen kom med M87, der sjangrene ble vektlagt i tråd med tradisjonen etter krestomatiene på 1800-tallet. L97 børstet støv av den litteraturhistoriske vinklingen, og 1800-tallsforfatternes tekster tok noe mer plass, mens Ko6 prioriterte saktekster og episke tekster på bekostning av lyrikken, som er den sjangeren som ligger lengst fra saklitteraturen.

Videre har jeg tatt for meg kvinneandelen i lesebøkene og vist at andelen har vært klart stigende. Jeg har også påvist at noen forfattere er populære over lang tid, andre fungerer best i en bestemt tidsperiode og ut fra en gitt erfaringsverden. Det gjelder langt flere enn de som er nevnt i denne artikkelen. Det fins også tekster som sent blir oppdaget, men som nå står i mange lesebøker.

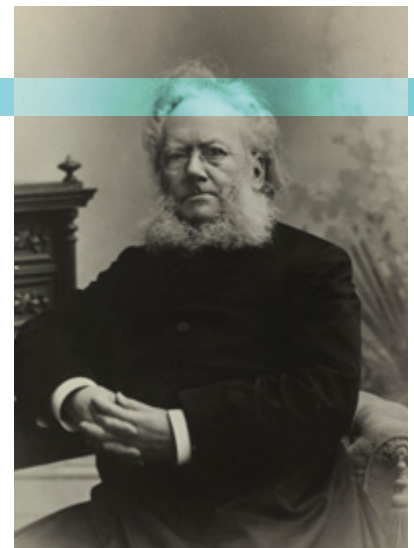
En kuriositet i denne sammenhengen er at den andre verdenskrigen og nazismen i Norge ikke kan spores i leseverkene som ble brukt under krigen.

Diagrammene viser at det er en sammenheng mellom lesebøkens innhold og nye læreplaner. Selvfølgelig er det også andre faktorer som kan forklare svingningene: generelle endringer i hva som pedagogisk er blitt vektlagt, hva som er trender i kultur- og arbeidsliv og – ikke minst – hva det politiske flertallet har sett på som den «rette vei».

Men i første rekke har jeg vektlagt at 1800-tallets forfattere, som fram til etterkrigstiden dominerte lesebøkene, er i ferd med å ta mindre plass – kanskje for liten. Dette funnet er det motsatte av det Aamotsbakken mente å finne i leseverk for den videregående skolen. Det er å håpe at nye leseverk – enten de kommer i papir eller er digitale – ikke



Arne Garborg



Henrik Ibsen

mister den litterære arven av syne. Tekstene tar ikke utgangspunkt i elevenes hverdag, men i en til dels helt fremmed verden. Men det er ikke særlig vanskelig å tilrettelegge opplæringen slik at eldre tekster også blir aktuelle for elevene – i tillegg til å gi dem kunnskap og allmenndannelse.

LITTERATUR

SENJE, C. (1978). Om forsøket «NISK» og om litteraturundervisning på ungdomstrinnet. I: L. Longum, *Litteraturen i skolen. En artikkelsamling ved Leif Longum*, Universitetsforlaget.

SLETVOLD, S. (1971). *Norske lesebøker 1777–1969*, Universitetsforlaget.

STEINFELD, T. (1986). *På skriftens vilkår*, LNU/Cappelen.

AAMOTSBAKKEN, B. (2002). Tekstens vei til læreboken, I: S. Selander og D. Skjelbred (red.), Fokus på pedagogiske tekster 5. Tre artikler fra norsk lærebokhistorie, Notat 2/2002, Høgskolen i Vestfold, Tønsberg. Hentet fra: <<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2002-02/noto2-2002-aamotsbakken.pdf>>

AAMOTSBAKKEN, B. (2003). *Skolens kanon – v år viktigste lesedannelse?* Hentet fra: <<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-09/rapp9-2003.pdf>>



Hein Eberg Ellingsen er pensjonist, og har tidligere arbeidet på ungdomstrinnet i Oslo og på Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo. Han har vært medforfatter og redaktør av læreverk i norsk og i bruk av bilder i undervisningen.

Sjangrar og teksttypar i engelsk fellesfag

Manglande samsvar mellom eksamen og læremiddel

■ AV SIGRID ØREVIK

Ei kartlegging av sjangrar og teksttypar i læremiddel og eksamensoppgåver i engelsk viser ei overvekt av deskriptive og narrative tekstar i lærebøkene – medan oppgåvesjangrane vi finn i eksamenssetta, knapt er representerte i læreboktekstane.

Svært mykje av det som går føre seg i engelskfaget, dreier seg om interaksjon med tekstar. Frå tid til annan vert det diskutert blant lærarar, språkdidaktikarar og andre kva slag tekstar som eignar seg best for ulike grupper av elevar som lærer engelsk, slik det mellom anna har kome fram i høyringsprosessar både rundt *Fagfornyelsen* og tidlegare læreplanreformer.

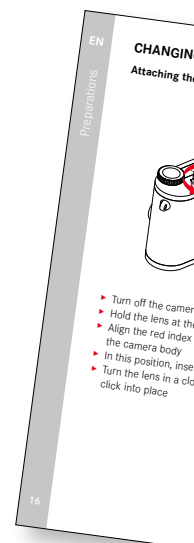
Likevel har det til no vore lite systematisk forskning på det faktiske tekstrepertoaret i eksamenssett og publiserte læremiddel i engelskfaget. Eit mål med doktorgradsarbeidet mitt (Ørevik, 2019) var difor å skaffa fram meir kunnskap om kva for tekstar og oppgåver som blir publiserte for engelsk som fellesfag i den vidaregåande skolen.

Å sjå kategoriar av lesetekstar og skriveoppgåver i samanheng er relevant i og med at nye tekstar bygger på føregåande tekstar (jf. Bakhtin, 1986). I engelskklasserommet ser ein at elevane brukar element frå andre tekstar i tekstproduksjonen sin, som til dømes vist i Larsen (2009). Forsking har også stadfesta at kjennskap – eller manglande kjennskap – til ulike tekststrukturar verkar inn på kor vidt elevane er trygge på å bruka desse i eiga tekstskaping (Berge, Evensen, Hertzberg & Vagle, 2005; Freedman, 1994; Horverak, 2016). Dermed blir det viktig i eit fag som engelsk at elevane får rikeleg høve til å studera tekstar som har fellestrekk med tekstane dei blir bedne om å skriva. I doktorgradsstudien undersøkte eg difor i kor stor grad sjangrar og retoriske strukturar som

var typiske for skriveoppgåver i engelskfaget, også var representerte blant lesetekstane i lærebøker og tilhøyrande nettressursar.

Sjanger som omgrep vart fjerna under 2013-revisjonen av læreplanen i engelsk under Kunnskapsløftet (LKO6/13). I staden talar læreplanen no om «ulike typar tekst», utan på nokon måte å avgrensa tekstomgrepet eller referera til nokon spesifikk typologi av tekstar. For å kunna skildra ulike typar tekstar i materiell publisert for engelskfaget laga eg difor ein empirisk basert typologi. Her kategoriserte eg tekstar i lærebøker, tilhøyrande nettressursar og nasjonale eksamenssett i engelskfaget ut frå sjanger (t.d. *faktatekst*) og teksttype (t.d. *deskriptiv*).

Læreplanen i engelskfaget i norsk skole er bygd opp av kompetansemål og spesifiserer ikkje særskilde tekstar som skal lesast eller skrivast, så tekstar frå alle tenkelege kjelder kan i utgangspunktet brukast i arbeidet med desse kompetansemåla. Når eg valde eksamenssett, lærebøker og tilhøyrande nettressursar til å representera tekstrepertoaret i engelskfaget, så var det fordi tekstmateriale frå desse kategoriane spelar ei viktig rolle i undervisning, læring og testing av kompetanse i engelskfaget. Nasjonal skriftleg eksamen i fellesfaget engelsk vedkjem alle elevar i vidaregåande skole, endå om det berre er ein viss del av elevane som vert trekte ut til å ta denne prøva. Eksamen har som mål å visa eleven sin skriftlege kompetanse som heilskap og må difor



testa eit breitt utval av læreplanmål. Utan å spesifisera sjangrar, legg læreplanen likevel føringar for elevane sin tekstproduksjon i form av særskilde skrivehandlingar (også kalla diskurshandlingar). Særleg er skrivehandlinga «drøfte» nemnd hyppig, noko som peikar i retning av sjangrar der eleven kastar lys over saker frå fleire sider, og/eller framfører argument og dreg konklusjonar.

Når det gjeld lærebøkene, er desse ikkje blitt irrelevante i norsk skole, sjølv med enorme mengder informasjon tilgjengeleg via internett. Forsking frå det siste tiåret tyder på at lærarar finn det praktisk å bruka lærebøker i undervisninga (Juuhl, Hontvedt & Skjelbred, 2011; Bakken, 2018), om enn i kombinasjon med andre, ofte digitalt medierte tekstar (Gilje et al., 2016). Digitale ressursar blir publiserte med læreverka og har som regel same tematiske inndeling som bøkene. Sidan norske elevar i vidaregåande skole har sin eigen laptop til disposisjon, kan ein gå ut frå at desse nettressursane blir brukte i samanheng med tilhøyrande lærebok.

I det følgjande vil eg først greia ut om det teoretiske grunnlaget for bruken min av omgrepa sjanger og teksttype, før eg presenterer kriteria for utvalet av tekstar og typologien eg laga for å kategorisera dei.¹

Teorigrunnlag: sjanger og teksttype – to perspektiv på tekst

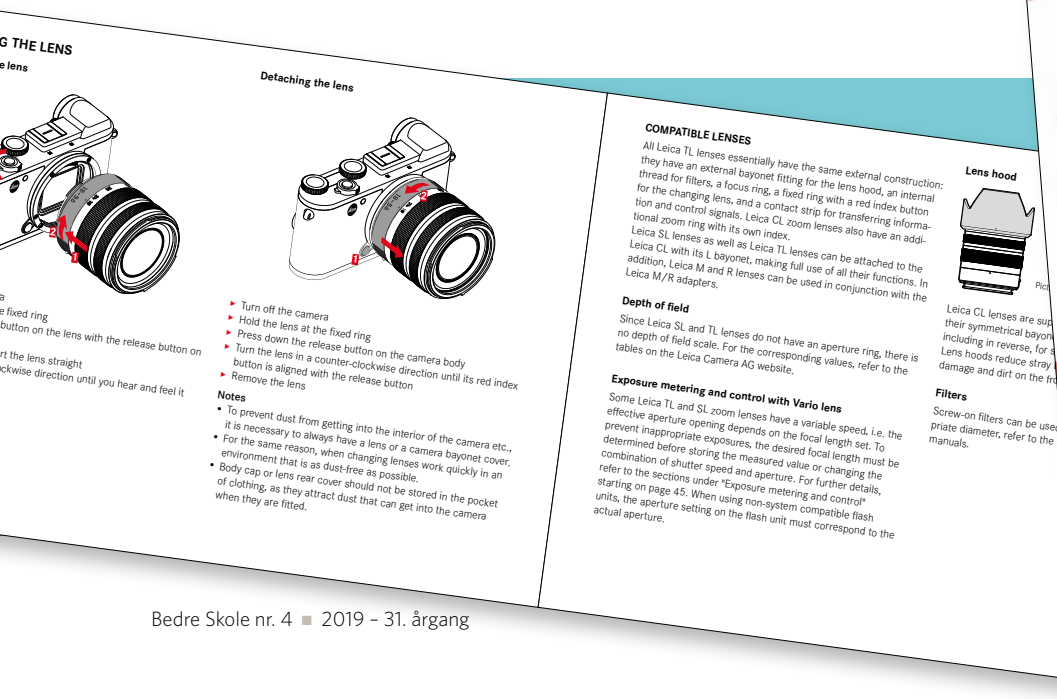
Omgrepa sjanger og teksttype har til dels vore brukte ulikt i ulike samanhengar, noko som kan

vera forvirrende når ein diskuterer kategorisering av tekstar. Sjangerforskarer Bruce (2008, s. 5) uttrykker det slik:

[...] defining what is meant by the terms ‘genre’ or ‘genre-based approaches’ when discussing the teaching of writing can be problematic as both the literature on the subject and the related terminology is extremely diverse and potentially somewhat confusing [...].

Av plassomsyn skal eg ikkje gå inn på dette mangfaldet her, men det finst mykje litteratur som behandlar ulike teoretiske retningar i sjangerforskning (t.d. Bruce, 2008; Hertzberg, 2001; Skulstad, 2012). Breivega og Johansen (2016) og Ørevik (2019) drøftar også spesifikt tilhøvet mellom sjanger og teksttype. Eg følgjer her Paltridge (2002) og Pilegaard og Frandsen (1996) når dei ser på sjanger og teksttype som to komplementære perspektiv i skildring og analyse av ein tekst.

I korte trekk er *sjanger* knytt til kontekst for kommunikasjonen, i tråd med forskingstradisjonen *English for Specific Purposes* (ESP). Her blir spesifikke sjangrar assosierte med særskilde diskursfellesskap (*discourse communities*) innanfor yrkesliv og utdanning (Swales, 1990). Sjangrane



spelar ei sentral rolle i aktivitet og verksemd inn-
anfor diskursfellesskapet, og ulike sjangrar vert
danna ut frå dette fellesskapet sine kommunikative
behov. Sentrale kriterium for å identifisera ein gitt
sjanger er situasjonskontekst, kommunikativt
føremål og retorisk organisering. Til dømes finn
ein som regel sjangeren *bokmelding* i aviser eller
tidsskrift, og teksten er skriven primært for å gi
potensielle lesarar ei vurdering av ei bok. Det er
typisk for sjangeren å starta med ein kort synopsis
i presens for å gi lesaren innblikk i handlinga og
å runda av med ei samlande vurdering av boka.

Teksttype-perspektivet er relatert til det reto-
riske arbeidet teksten gjer, uavhengig av kontekst.
Teksttypar vert også omtala som *discourse types*
eller *rhetorical modes*. Døme på teksttypar er
deskriptiv, *argumenterande* og *narrativ*. Denne
kategoriseringa har røter i teori om retoriske
strukturar (t.d. Bain, 1867; Wehrlich, 1976). *Skrive-
vehjulet*, ein modell for skriveopplæring utvikla
av norske forskarar (sjå Solheim & Matre, 2014;
Berge et al., 2016), har også delvis lege til grunn
for teksttype-kategoriane eg har brukt. Det eg
definerer som teksttypar, kan seiast å vera på
tilsvarande analytiske nivå som *skrivehandlingar*
og *føremål med skrivning* i Skrivehjulet (sjå også
Ørevik, 2015).

Nokre av kriteria for identifisering av sjanger
og teksttype er delvis overlappende, i og med at
kommunikativt føremål og struktur er aspekt av
begge perspektiva. Dei er likevel komplementære
i den forstand at same teksttype (t.d. argumente-
rande) kan vera representert i ulike sjangrar (t.d.
lesarinnlegg og bokmelding), medan ein og same
sjanger kan ha element av fleire teksttypar (t.d.
både narrativ og argumenterande teksttype i ei
bokmelding). Dermed gir kombinasjonen av dei
to perspektiva ein rikare analyse av ein tekst enn
ved berre å leggja det eine perspektivet til grunn.

Tekstutval og typologi

For å kartlegga lese- og skrivesjangrar i engelskfaget
identifiserte eg sjangrar og teksttypar i tekstar
og oppgåver i 34 eksamenssett og 8 læremiddelsett
for fellesfaget engelsk i den vidaregåande skolen.
Desse var fordelte mellom læreplanperiodane

Reform 94 (R94) og *Kunnskapsløftet* (LKO6).
Utvalet av eksamensoppgåver dekte til saman
tidsrommet frå 1995 til 2015. Lærebøkene frå LKO6
var 2009-utgåver som var gyldige fram til det kom
nye lærebokutgåver rundt 2015. Nettressursane
var henta berre frå LKO6, sidan R94-utgåver av
desse ikkje lenger var tilgjengelege då eg gjorde
undersøkinga.

Eg valde ut samanhengande tekstar med tanke
på innhaldsaspekt og kommunikasjon, og skrive-
oppgåver med tilsvarende tema. Ein tekst måtte
ha minimum to heile setningar (periodar) for å bli
inkludert i materialet. Tekstar og oppgåver som
galdt reint lingvistiske aspekt av engelskfaget, vart
ikkje talde med. Berre langsvarsoppgåvene var
inkluderte frå eksamenssetta. Materialet saman-
lagt vart då 2757 lesetekstar og 1261 oppgåver som
fordelte seg slik som vist i tabell 1.

**Tabell 1: Tekstar og oppgåver i eksamensoppgåver
og læremiddel**

Type materiale	Lese- tekstar	Oppgåver til tekstproduksjon
Eksamensoppgåver R94	50	83
Eksamensoppgåver LKO6	123	66
Lærebøker R94	708	398
Lærebøker LKO6	782	474
Nettressursar: tekstar produserte av forfattar/forlag	458	240
Nettressursar: tekstar frå Internett som nettsida lenkar til*	636	---

* Desse tekstane frå Internett var generelt sett ikkje
laga for utdanningsføremål, dermed var det ikkje
oppgåver i denne delen av materialet.

Tekstane og oppgåvene vart altså kategoriserte
frå både sjanger- og teksttype-perspektivet. Eg
identifiserte sjangrar eg fann i materialet, ut frå
typisk kommunikativt føremål i engelskfaget og
typisk overordna struktur, og grupperte desse i
hovudkategoriar i høve til kva for teksttype som
normalt var dominerande i sjangeren (jf. Adam,
1997). Typologien er vist i tabell 2 nedanfor.
Hovudkategoriane er teksttypar baserte på tradi-
sjonell kategorisering av retoriske strukturar og
supplerte av element frå Skrivehjulet (sjå tabell 2).

Tabell 2: Hovudkategoriar (basert på teksttype) og individuelle sjangerkategoriar

Hovudkategori	Individuelle sjangrar i hovudkategorien
Deskriptiv	Faktatekst; introduserande tekst; samandrag; rapport; kart / skjematisk oversikt / diagram / tabell (statistikk); tidslinje; heimesid.e
Forklarande/ kunnskapsutviklande	Forklarande/kunnskapsutviklande artikkel/dokumentar; forklarande/ kunnskapsutviklande foredrag/presentasjon; eksplorerande essay; litteratur-/ filmanalyse; nyhetsreportasje; feature-artikkel.
Dialogisk	Formelt brev; personleg brev; dialog/intervju; instruksjon.
Argumenterande	Argumenterande artikkel; argumenterande foredrag/presentasjon; kort meiningstrying; overtydande essay; lesarinnlegg; annonse; informasjonsbrosjyre; film-/bokmelding.
Narrativ/poetisk	Forteljing; roman; biografi; skodespel/filmskript; teiknefilm/teikneserie; dikt; songtekst; vits/humortekst.
Reflekterande	Personleg tekst; dagbokinnlegg; bloggfor side/blogginnlegg.

For å gi eit realistisk bilete av konglomeratet av tekstar i læreverk og eksamenssett, inkluderte eg eit stort spekter av sjangrar i typologien. Nokre var typisk svært korte, som *introduserande tekst* og *kort meiningsytring*, medan andre strekte seg typisk over fleire sider, til dømes *forteljing*. Alle sjangrane involverte verbalspråk i form av skrift eller tale. I nokre sjangrar var andre modalitetar (til dømes stille eller levande bilete) like vanlege som verbalspråket, slik som i *teiknefilm/teikneserie* og *heimeside*.

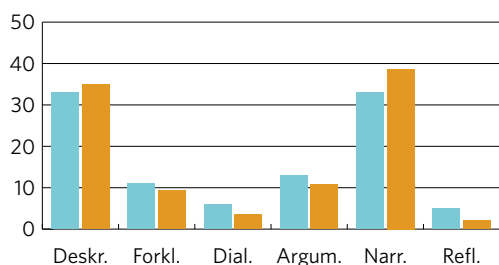
Fordeling av sjangrar og teksttypar

Korleis var så fordelinga av sjangrar og teksttypar i lesetekstar og skriveoppgåver i læremiddel og eksamensoppgåver? Her vil eg først og fremst sjå på tilhøvet mellom lesetekstar i lærebøkene og skriveoppgåver som vart gjevne til eksamen. Figur 1 nedanfor viser fordelinga mellom hovudkategoriar for lesesjangrar i lærebøkene, og figur 2 viser

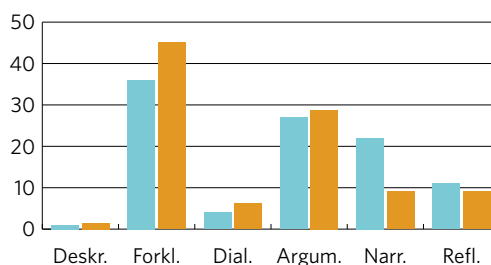
fordelinga mellom skrivesjangrar i eksamenssetta. Blå søyler representerer R94; raude søyler representerer LK06.

Figur 1 viser at dei deskriptive og narrative hovudkategoriane hadde overveldande stor representasjon i lærebøkene, både i R94 og LK06. *Faktatekst* var den mest brukte lesesjangeren i lærebøkene. *Introduserande tekst* var også svært vanleg, naturleg nok, sidan denne sjangeren hadde som føremål å seia noko om andre tekstar. I den narrative kategorien hadde *biografi*, *forteljing* og *dikt* høge tal. Dei forklarande/kunnskapsutviklande og argumenterande hovudkategoriane, derimot, var moderat representerte i lærebøkene. Eit interessant funn som ikkje går fram av denne figuren, var at forklarande/kunnskapsutviklande lesesjangrar hadde langt større representasjon i internettsider som nettressursane lenka til, enn i læremidla som var spesifikt laga for engelskdiktiske føremål.²

Figur 1: Lesesjangrar i lærebøker.



Figur 2: Skrivesjangrar i eksamensoppgåver.



Som det går fram av figur 2, var skriveoppgåvene i eksamenssetta frå LKo6 fullstendig dominerte av den forklarande/kunnskapsutviklande teksttypen og den argumenterande teksttypen. I eksamenssetta frå R94, derimot, hadde også sjangrar innanfor den narrative/poetiske hovudkategorien god representasjon. Skrivesjangrar som representerte den narrative/poetiske hovudkategorien, viste seg likevel å vera svært utbreidde i lærebøkene frå LKo6. I det heile var det særst lite endring i sjangermønster i lærebøkene frå R94 til LKo6.

Skilnaden i representasjon mellom lesetekstar og skriveoppgåver er endå tydelegare om ein går frå hovudkategoriane og ned til einskilde sjangrar. Hovudkategorien basert på den argumenterande teksttypen hadde moderat representasjon mellom lesetekstane i lærebøkene, slik figur 1 viser. Men sjangrane med høgast tal var der *kort meiningsytting* (både LKo6 og R94) og *annonse* (R94), altså typisk knappe, komprimerte tekstar. I eksamensoppgåvene frå LKo6 var dei to hyppigaste skrivesjangrane *argumenterande artikkel* og *analyse av litteratur/film*.³ Desse to sjangrane utgjorde berre ein halv prosent kvar av lesetekstane i lærebøkene. På internettsidene som dei engelskfaglege ressursane lenkar til, var det litt høgare resultat: argumenterande artikkel hadde to prosent, og analyse av litteratur/film hadde halvannen prosent – tal som uansett er svært låge. Studien viser altså klart manglande samsvar mellom lesesjangrar i lærebøkene og skrivesjangrar i eksamensoppgåvene for engelsk som fellesfag i den vidaregåande skolen. Ein konsekvens av dette er at tekstar karakteriserte av forklarande/kunnskapsutviklande og argumenterande teksttypar i stor grad må skaffast frå andre kjelder enn publiserte læremiddel.

Sjanger og teksttype i engelskundervisninga

Etter mitt syn er «sjanger» og «teksttype» viktige omgrep i engelskfaget. Kjenner elevane til desse omgrepa, kan dei lettare orientera seg i terrenget og snakka om tekstar i spesifikke vendingar. Ulike skolefag har sine særreigne tekstpraksisar (Blikstad-Balas, 2016), og det å læra eit fag tyder mellom anna å læra sjangrane i faget (Maagerø,

2012). Blikstad-Balas (2016, s. 26) forklarar omgrepet *fagspesifikk literacy* som «den kunnskapen og de ferdighetene en må ha for å mestre tekster innenfor en gitt disiplin», noko som også vert omtala som tekstkompetanse. Skulstad (2018) peikar på at tekstkompetanse i engelskfaget mellom anna omfattar sjangermedvit (*genre awareness*). Det å produsera ein tekst er å gjera val på ulike nivå. Dette involverer val av sjanger eller sjangerkombinasjonar i høve til kommunikativt føremål, aktivitet, mottakar og kontekst, noko som også legg føringar for mellom anna val av vokabular og språkstrukturar (Skulstad 2018, s. 147-148). Her kjem sjangermedvit inn. For ein elev er det, til dømes, lettare å bygga ei god argumenttrekke i eit eksamenssvar dersom ein har sett mange døme på tekstar som argumenterer.

Sjølvsagt er det umogleg å «læra» elevane alle sjangrar dei vil ha bruk for i utdanning og yrkesliv. Sjangrar endrar seg eller forsvinn, nye vert danna, og sjangermønster endrar seg over tid. Som Evensen (2010) viser til, har sjangrane sine liv i ulike sosiale økologiar som berre i mindre grad kan representerast i klasserommet (Evensen, 2010, s. 19). Nye medium har bidratt til meir variasjon i ungdom sine tekstverder, og engelskfaget sitt prinsipp om læring og kommunikasjon gjennom eit vidt repertoar av tekstar er sentralt. Av fleire grunnar er det nok difor rett at eksamensoppgåvene lar vera å *instruera* elevane om å produsera visse sjangrar. Det som derimot ville vera ein fordel, var om eksamensoppgåvene kunne referera til fleire sjangrar som *moglege rammer*, ikkje *krav*, for skrivinga, gjerne med informasjon om typiske sjangertrekk gjennom digitale klikkpunkt. Då ville sjangeraspektet ikkje vera ei tvangstrøye, men eit referansepunkt som kunne hjelpe eleven til å gjera bruk av tekstkompetansen sin.

Medvit om sjanger er viktig

Studien eg har presentert ovanfor, viser at det er stor skilnad i sjangermønster for lesetekstar i lærebøker og skriveoppgåver til eksamen for engelskfaget. Funn frå denne studien tyder altså på at elevane i liten grad finn tekstar i publiserte læremiddel som kan tena som modellar når dei

LITTERATUR

ADAM, J.-M. (1997). *Les textes: types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue* (3. utg.). Paris: Nathan.

BAIN, A. (1867). *English Composition and Rhetoric (American Edition)*. New York: Appleton & Co.

BAKHTIN, M. (1986). The Problem of Speech Genres. I C. Emerson & M. Holquist (red.): *Speech genres and other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press.

BAKKEN, A. S. (2018). *Choosing and using texts in English: A study of continuity and change in EFL teachers' reasoning about their text practices*. Upubl. PhD-avhandling. Trondheim: NTNU

BERGE, K.L., EVENSEN, L.S., HERTZBERG, F., & VAGLE, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse* (Vol. 3). Oslo: Universitetsforlaget.

BERGE, K.L., EVENSEN, L.S., & THYGESEN, R. (2016). The Wheel of Writing: A Model of the Writing Domain for the Teaching and Assessing of Writing as a Key Competency. *Curriculum Journal*, 27(2), 172.

BLIKSTAD-BALAS, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

BREIVEGA, K.R. & JOHANSEN, S.P. (2016). Frå sjanger til teksttype i skriveopplæringa? *Norsk læraren* 2/2016.

BRUCE, I. (2008). *Academic writing and genre*. New York: Bloomsbury.

EVENSEN, L.S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I: J. Smidt, I. Folkvord & A.J. Aasen (red.): *Rammer for*

skrivning. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv. (s. 13-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

FREEDMAN, A. (1994). 'Do As I Say': The Relationship between Teaching and Learning New Genres. I: A. Freedman & P. Medway (Eds.), *Genre and the New Rhetoric* (s. 191-210). New York and London: Taylor & Francis.

GILJE, Ø., INGULFSEN, L., DOLONEN, J.A., FURBERG, A., RASMUSSEN, I., KLUGE, A., ... SKARPAAS, K.G. (2016). *Med ARK&APP*. Oslo: Universitetet i Oslo.

HERTZBERG, F. (2001). Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica Scandinavica* 18, 92.

HORVERAK, M.O. (2016). *English writing instruction in Norwegian upper secondary schools*. Upubl. PhD-avhandling. Kristiansand: Universitetet i Agder.

LARSEN, A.B. (2009). *Content in Nordic Pupil Narratives in Instructed EFL. A Norwegian Perspective*. Upubl. PhD-avhandling. Tromsø: Universitetet i Tromsø.

MAAGERØ, E. (2012). Utvikling av sjangerkompetanse. I: A.-M. Bjorvand & E.S. Tønnessen (red.): *Den andre leseopplæringa*. Oslo: Universitetsforlaget.

PALTRIDGE, B. (2002). Genre, Text Type and the English for Academic Purposes (EAP) Classroom. I: A.M. (red.): *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*. New York/London: Routledge.

PILEGAARD, M., & FRANDSEN, F. (1996).

Text type. I: J. Verschueren (red.): *Handbook of Pragmatics* (Vol. 2). Amsterdam: John Benjamins.

SELANDER, S. (1994). Pedagogiske tekster och retorik. I: S. Selander & B. Englund (red.): *Konsten att informera och övertyga*. Stockholm: HLS Förlag.

SKULSTAD, A.S. (2012). Trender i postmodernens tidsalder i engelsk fagdidaktikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 96(4), 317.

SKULSTAD, A.S. (2018). Teaching writing. I: A.-B. Fenner & A.S. Skulstad (red.): *Teaching English in the 21st Century: Central Issues in English Didactics*. Bergen: Fagbokforlaget.

SOLHEIM, R., & MATRE, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse: perspektiver på skrivning, skriveopplæring og vurdering i "Normprosjektet". *Viden om læsning*, 15, 76.

SWALES, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

WERLICH, E. (1976). *A Text Grammar of English* (2. utg.). Heidelberg: Quelle & Meyer.

ØREVIK, S. (2015). Skriveoppgåver til eksamen i engelsk sett frå eit sjangerperspektiv. I: H. Otnes (red.): *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. (s. 45-62). Bergen: Fagbokforlaget.

ØREVIK, S. (2019). *Mapping the text culture of the subject of English: Genres and text types in national exams and published learning materials*. Upubl. PhD-avhandling. Bergen: Universitetet i Bergen.

sjølv skal strukturera tekstar. Framtidig forskning vil visa kor vidt desse mønstra er i vesentleg endring no, og i kor stor grad dei vil endra seg under Fagfornyelsen. Selander (1994) observerte for 25 år sidan at lærebøker «arvar» frå tidlegare lærebøker, og denne tendensen er tydeleg reflektert i likskapen mellom sjangermønstra i lærebøkene frå R94 og LKo6 (sjå figur 1).

På same måte som ein blir sosialisert inn i sjangrar i yrkeslivet og høgare utdanning (Swales, 1990), vil det å utvikla kjennskap til sentrale sjangrar vera viktig for elevar si skriveopplæring. Mange lærarar tar eit stort ansvar for dette (sjå t.d. Horverak, 2016), men ein kan likevel ønskja eit meir balansert utval av sjangrar og teksttypar i produksjonen av framtidige læremiddel. Det kan også vera ein fordel å føra tilbake sjangeromgrepet i eksamensoppgåver, til dømes ved å foreslå moglege sjangrar som elevane *kan* (ikkje *må*) skriva innanfor. Enkelt sagt: ved å sjå lesetekstar



Sigrid Ørevik er tilsett som førsteamanuensis i engelsk fagdidaktikk ved Universitetet i Bergen, med forskningsinteresser primært innanfor tekst, sjanger og multimodalitet. Ho har tidlegare arbeidd som lektor i vidaregåande skole.

og skriveoppgåver i samanheng kan ein betre leggja til rette for at elevane får utvikla – og bruka – tekstkompetansen sin i engelskfaget.

NOTER

- 1 Tekstrepertoaret i lærebøkene, nettressursane og eksamensoppgåvene er eit terreng som ikkje har vore systematisk kartlagt før, og studien kravde difor ein del grunnarbeid.
- 2 Dokumentarar med lyd og bilete var også inkluderte i kategorien forklarande/kunnskapsutviklande sjangrar.
- 3 Omgrepet *analyse* er brukt nokså vidt i denne samanhengen og gjeld i liten grad analyse av litterære eller filmatiske verkemiddel. Typisk for sjangeren slik han er realisert i materialet, er å fokusera på plott, karakterar og tema i litterære tekstar og/eller filmar.

PALS-programmet

– en analyse av en konflikt mellom skole og foreldre

■ AV CECILIE R. HAUGEN

En skole opplevde en høy forekomst av atferdsproblemer, og introduserte et evidensbasert program: PALS. Lærerne mente programmet fungerte bra – foreldrene hadde en annen oppfatning. Etter seks år var konfliktnivået blitt så høyt at man så seg nødt til å avslutte programmet.

Internasjonalt er det en politisk trend å satse på såkalt evidensbasert praksis i skolen med det mål å bidra til både økonomisk effektivitet og en resultatmessig bedring av skolens og lærernes arbeid (OECD, 2005; Haugen, 2013). Imidlertid er selve ideen om evidensbasert praksis for utdanning som felt gjenstand for debatt og har blitt kritisert (se Hammersley, 2006, 2002; Ball, 2006). Haugen og Hestbek (2017) skriver for eksempel at det som beskrives som styrken i evidensbasert praksis, dens påståtte kontekstualitet, samtidig er dens største svakhet, siden den ikke er sensitiv for hvilken kontekst den settes inn i. Betydningen av sensitivitet for den spesielle konteksten og de menneskene som inngår i den når pedagogisk arbeid utøves, er et sentralt tema i denne artikkelen. Jeg skal i det følgende presentere forskning (jf. Haugen, 2019, 2018a) om den grunnleggende rasjonaliteten og visjonen bak PALS slik den presenteres i *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen* (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006) (heretter *PALS-boka*), og beskrive bakgrunnen for en dyp konflikt som oppsto mellom en skole og foreldre om PALS-programmet (Haugen, 2018b).

PALS-programmet

Evidensbasert praksis som kunnskapsform brer om seg i skoler internasjonalt og nasjonalt. Et av de evidensbaserte programmene som implementeres i nordisk sammenheng, er *Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen*, eller *PALS*. Programmet er en norsk oversettelse og tilpasning av det amerikanske programmet *School-Wide Positive Behavioural Intervention and Support* (SW_PBIS). I Norge er PALS implementert i 7,7 prosent av barne- og ungdomsskolene i landet (NBU, 2018).

I *PALS-boka* (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006) beskrives programmet som en skoleomfattende tiltaksmodell hvor målet er å forebygge problematferd og fremme elevers sosiale kompetanse, samt å bygge opp under en inkluderende skole med gode rom for læring. Programmet involverer samtlige ansatte og elever, skolens støtteapparat og elevenes foreldre, med det mål å «utvikle en sammenhengende og konsistent pedagogisk praksis på viktige områder i skolen sammen med utvikling av felles verdier, kultur og holdninger» (Arnesen m.fl., 2006, s. 14).





PALS har som mål å skape en lik og konsistent pedagogisk praksis, gjennom å oppmuntre lærere og foreldre til å tenke og handle på samme måte på alle arenaer. En analyse av programmets rasjonalitet slik den presenteres i *PALS-boka* (se Haugen, 2019), viser at det bygger opp en autoritær visjon gjennom å ha som mål å underordne de involverte et ensrettet og smalt kunnskapsgrunnlag og standardisere atferd hos alle involverte. Gjennom teknikker som overbevisning om at PALS er det beste, overvåking av meninger og holdninger blant ansatte, samt press på lærere om å sette seg selv til side for det «beste for fellesskapet», søker programmet å ensrette pedagogisk praksis på alle skolens arenaer og overfor alle elever. Foreldre anbefales å støtte opp under den samme praksisen og også bygge lignende oppdragelse hjemme.

PALS bygger på detaljerte regler og innøving av atferd på alle skolens arenaer. I *PALS-bokas* eksempel (se Arnesen m.fl., 2006, s. 129) kombineres 89 (!) regler med synlig kollektiv og individuell belønning (og i noen tilfeller bruk av såkalte *negative konsekvenser*) for å disiplinere elevene. Gjennom en synlig eksponering av hvordan lærere vurderer elevenes bidrag til fellesskapet/læringsmiljøet gjennom tildeling / manglende tildeling av *BRA-kort* (avhengig av hvordan de følger reglene), settes elevene i sosialt press og potensielt i skam. Gjennom at elevene vil erfare at «det lønner seg» å innordne seg, er ideen bak PALS at de vil regulere seg selv bedre.

Nasjonalt utviklingssenter for barn og unge (NUBU, tidligere kjent som Atferdssenteret) oversetter og utvikler PALS for norsk kontekst. Der forskningen fra NUBU forteller om en relativt uproblematisk og effektiv implementering av PALS i norske klasserom, stiller Forskningsrådet (2016) spørsmål om hvorvidt forskningen til NUBU er tilstrekkelig uavhengig, og anbefaler samtidig at NUBU forholder seg mer aktivt til kritikk og problemer tilknyttet implementering av programmene.

I nylig publiserte studier undersøker jeg programmets rasjonalitet slik den fremstilles i *PALS-boka* og i praksis ved en skole (Haugen, 2019, 2018a), samt problemer med implementering (Haugen, 2018b) som ikke fanges opp i statistiske undersøkelser. En casestudie (Haugen, 2018b)

viser hvordan en skole etter flere år valgte å forlate PALS-programmet på grunn av en vedvarende konflikt mellom skolen og en gruppe foreldre. Casestudien baserte seg på intervjuer med ulike aktører med ulike synspunkter på PALS. Informantene ble plukket utfra å ha god kjennskap til implementeringsprosessen og konfliktene mellom skole og foreldre omhandlet hva informantene oppfattet var sentrale opplevelser på begge sider av konflikten. Informantene var skolesjef (kritisk til PALS), rektor (positiv til PALS), én lærer (positiv til PALS), én forelder (negativ til PALS), og én forelder som også arbeidet ved skolen (positiv til PALS). Ingen kritiske lærere var med i studien på grunn av at ingen av lærerne sto frem som kritiske. Imidlertid er det sannsynlig at det også var kritiske lærere i kollegiet selv om de ikke ga seg til kjenne. Som Forskningsrådets (2016, s. 37) evaluering av NUBU poengterer: «[...] kun ganske få publikasjoner fra senteret [NUBU, min kommentar] forholder sig diskuterende til egne programmer og til prosesserne med at få programmerne implementert lokalt. Men alle miljøer, der arbejder med udvikling og implementering af nye indsatser, ved, at det er forbundet med masser af udfordringer og modstand [...]».

Informantene forteller at skolen selv var fornøyd med å bruke PALS, men en gruppe foreldre delte ikke den samme begeistringen. Skolesjef i kommunen sa for eksempel følgende:

Det var et paradoks at du hadde et program som skulle virke så godt, men samtidig avlet så mye foreldremotstand. Det var jo med opplevelsen av at her er det noe som blir fryktelig galt for unger.

Rektor forteller at bakgrunnen for å implementere PALS var at skolen opplevde relativt høy forekomst av atferdsproblemer som de hadde problemer med å håndtere. De fleste lærerne på skolen var positive til å implementere PALS for å bedre problemene. De jobbet med PALS over seks år, men måtte avslutte programmet siden konfliktnivået med foreldrene bare økte. Det var tre temaer som ble sentrale i konflikten mellom skolen og foreldrene: 1) bruk av positiv belønning, 2) at PALS lukker dialogen, og 3) PALS sitt ideologiske grunnlag.

Konflikt 1: Problematiske effekter av positiv belønning

Praktiseringen av PALS-programmet på denne skolen innebar at lærerne modellerte positiv atferd på alle skolearenaene (i gang, på toaletter, i klasserommet, osv.). For å belønne elevene delte lærerne ut BRA-kort til elever som viste riktig atferd. I løpet av en typisk skoledag delte læreren ut 300 kort. Elevene kunne samle opp disse og klassen kunne få en felles belønning hvis de nådde et definert antall kort i løpet av en uke, for eksempel se en film og spise popkorn. I tillegg ble det brukt straff, en «utvisningsstol» i noen tilfeller. Imidlertid måtte denne praksisen raskt forlates, siden den skapte sterk misnøye hos foreldre, som rapporterte praksisen lenger opp i systemet i kommunen. I tillegg til målet om kollektiv belønning for klassen ble det også benyttet tettere oppfølging av noen elever i form av individuell belønning for riktig atferd. Elevene ble kategorisert som «rød», «gul» eller «grønn» avhengig av hvor mye problematferd de viste.

Lærerne var positive til denne måten å drive pedagogisk praksis på:

PALS var et godt, systematisk verktøy å bruke. Det vi likte spesielt godt var fokuset på ros og belønning. Gjennom PALS endret vi vår måte å være med elevene på. I stedet for å rope og kjefte, og fokusere på negativ atferd, fokuserte vi på det som var bra. Dette bidro til å etablere en positiv kontakt mellom lærere og elever. [...] Hvis vi roste en elev for å ta opp boken og starte å lese, og roste på en slik måte at andre elever la merke til rosen, ville andre elever også ha slik oppmerksomhet og startet å lese i bøkene sine. Vi opplevde at å få BRA-kort var viktig for de fleste elevene. Erfaringen vår var at PALS var spesielt positivt for elever som viser mye negativ atferd.

De kritiske foreldrene gir et annet bilde av interaksjonen mellom lærere og elever. I løpet av perioden PALS ble brukt på skolen, mottok skolesjefen i kommunen mange telefoner og hadde mange møter med foreldre som var bekymret for elevene på grunn av belønningssystemet. Foreldrene forteller:

Vi var bekymret for effekten av positiv belønning på ulike elever. Elevene viste ulike og noen ganger bekymringsfulle reaksjoner på bruk av positiv belønning. Plikttoppfyllende jenter var spesielt opptatt av å få BRA-kort. De likte måten de ble belønnet for sin gode atferd. Men disse jentene hadde aldri vist negativ atferd i utgangspunktet, og vi ble bekymret for at denne intense belønningen av normal atferd ikke var bra for dem. Disse elevene var opptatt av å være en god elev og gjøre alt riktig hele tiden. Vi stilte spørsmål ved hvorvidt det er positivt å fokusere så mye på ekstern motivasjon? Heller tenkte vi at akkurat disse elevene trenger å bli oppmuntret til å rette sin oppmerksomhet innover, til sine egne behov, for å kunne ha en sunn utvikling.

Videre forteller foreldrene at positiv belønning førte til angst for å ikke være bra nok hos en del elever. Noen elever knyttet sin verdi som person til hvor mange kort de hadde fått, de gråt og var nervøse. Ofte forsto de ikke hvorfor de ikke fikk BRA-kort: «[H]vorfor fikk han og ikke jeg? Liker læreren han bedre enn meg?» Selv om lærerne prøvde å være konsekvente i belønningssystemet, var det ofte vanskelig for elevene å forstå systemet. Elevene opplevde det som urettferdig. Noen ganger fikk du BRA-kort for å sitte på stolen, andre ganger ikke.

For andre elever igjen motiverte belønningssystemet til motstand. Eldre gutter lo av hvordan de ble behandlet av lærerne, og brydde seg ikke om å få BRA-kort og belønninger. De ble i stedet opptatt av å *ikke* få dem, kuttet dem opp i biter og kastet dem rundt på skolegården. De syntes systemet var latterlig.

Foreldrene erfarer imidlertid at positiv atferdsstøtte kunne være bra for elever som særlig strevde med atferd. Fokuset på positiv respons kunne få dem til å føle at de fikk til noe. Imidlertid stilte de spørsmål ved langtidseffekten av systemet: «Vil elevene ha behov for konstant økning i belønning? Vil den positive atferden opphøre hvis belønningen opphører? Hva lærer de egentlig av programmet?»

Konflikt 2: PALS lukker dialogen

Den andre konflikten knyttes til at foreldrene opplever at PALS lukker dialogen mellom dem og skolen. Lærerne forteller følgende:

Det vi likte med PALS var at det var et systematisk verktøy for skolen til å arbeide med atferdsproblemer. Det var 100 prosent oppslutning om programmet blant lærerne på skolen. Det var fint for oss å bli gitt konkrete og klare instruksjoner, og vi hadde klare måter å være på og respondere på alle arenaer. Dette var til mye hjelp siden vi hadde mange elever med problematferd. Dette er en «vi-skole» hvor vi står sammen som kolleger.

Foreldrene som var kritiske til PALS, opplevde problemer med denne uniforme og kollektive tilnærmingen, og hvordan den skapte vansker i kommunikasjonen mellom dem og skolen. Foreldrene forteller:

Lærerne overlot sine profesjonelle vurderinger til programmet. I stedet for å gi profesjonelle begrunnelser for hvorfor de gjorde det de gjorde, svarte de: «fordi vi er en PALS-skole. PALS-teamet på skolen har sagt det, og vi er lojale til systemet». Lærerne hadde ingen argumenter for det de gjorde, og syntes ikke å være klar over hvordan denne praksisen ble oppfattet. At lærerne overlot vurderinger til programmet, gjorde det vanskelig å ha en dialog og tilpasse den pedagogiske praksisen til elevenes ulike behov. Vi mistet derfor vår stemme som foreldre. Vi ble bedt om å bytte til en annen skole om vi ikke likte måten ting ble gjort på i PALS. Vi følte oss uønsket og stigmatisert som vanskelige foreldre.

Konflikt 3: Ideologisk forankring av PALS-programmet

I tillegg til de to hovedkonfliktene om belønningssystemet og en lukket dialog om elevenes ulike behov, beskriver både skole og foreldre konflikten også som «ideologisk».

Foreldrene etterspør mer variasjon med hensyn til hvordan skolen møter elevenes ulike behov. De opplever at PALS-programmet er rigid og resulterer i det de omtaler som en «inhuman og stigmatiserende pedagogisk praksis»:

PALS mangler fokus på elevene som mennesker. Fokuset er kun på å få dem til å vise positiv atferd. Å kategorisere elevene basert på deres at-

ferd og bruke belønning og straff for å få dem til å oppføre seg på en bestemt måte, er i bunn og grunn den samme måten som du bruker i oppdragelse av hunder. Eleven som person forsvinner i PALS. Elever skal lære å gjøre ting fordi det er rett, ikke fordi de skal få belønning eller straff.

Foreldrene mener at når elevene kategoriseres som «rød», «gul» og «grønn», medfører det en stigmatisering. Samtidig synliggjøres både positiv og negativ atferd gjennom BRA-kortene. Å ha kort på pulten innebærer at du er en god elev, og å mangle kort innebærer at du ikke er god. Denne synliggjøringen mener de utsetter elevene for offentlig skam, samtidig som det gjør elever sårbare i det sosiale fellesskapet:

Den kollektive orienteringen til belønning setter samtidig elevene i konflikt med hverandre, hvor elever som får få BRA-kort er spesielt sårbare. Hvis du ikke bidrar til den felles belønningen, kan situasjonen din i klassen bli vanskelig. Elever bør ha en verdi for hvem de er, ikke for hva de gjør.

Videre mener de kritiske foreldrene at PALS virker undertrykkende, og at det vanskeliggjør en god relasjon og kommunikasjon mellom elev og lærer:

Gjennom PALS blir elevene sine stemmer stilnet. Det overordnede målet er å få alle til å oppføre seg på samme måte. PALS ignorerer det faktum at forstyrrende atferd kan være en måte for eleven å kommunisere at noe ikke er bra på. Noen ganger trenger vi å snakke med elevene: hva skjer, kan du fortelle meg? Hvordan har du det på skolen, hjemme? For at et barn skal kunne fortelle om alvorlige problemer, må det ha tillit til læreren. Denne bygger du gjennom å snakke med barna. Dette lærer du ikke gjennom å belønne og straffe riktig atferd. I stedet for å lære elevene demokratiske verdier, og be dem delta som virkelige personer i skolelivet, ber du dem om å stilne stemmen. PALS bygger på et sterkt hierarki, hvor læreren er gitt rollen som politi eller vakt som kommuniserer gjennom straff og belønning.

Med andre ord: Behovet for en variasjon av tilnærminger til pedagogisk praksis som tar hensyn til elevens behov, viktigheten av at elevene blir lært opp til å kunne si hva de mener og tenker, og at læreren ønsker å lytte til dem, samt etterlysning av at lærere og elever er sammen som personer i stedet for i standardiserte roller, er sentral som bakgrunn for konflikten mellom foreldre og skole om PALS-programmet. Det handler om selve grunnlaget for kommunikasjon og hvilke elev-, lærer- og foreldreroller PALS fasiliteter.

Evidens versus profesjonelt skjønn

Konflikten mellom skole og foreldre om PALS viser at det kan foreligge store motsetninger med hensyn til hvordan de involverte erfarer og vurderer det samme pedagogiske opplegget. For lærerne representerte PALS en støtte i en vanskelig hverdag, hvor de opplevde relativt store atferdsproblemer ved skolen. PALS ga dem mulighet til å lette det pedagogiske ansvaret gjennom å overlate vurderinger av hva de skulle gjøre til programmet. I tillegg opplevde de det trygt å stå samlet som kollektiv, at de kunne si at «dette har skolen bestemt». Det er lett å forstå at PALS slik kan oppleves å fri lærere fra et tungt ansvar hvor de kanskje sliter med å finne løsninger på en presert situasjon i skolen (se Haugen, 2018a).

Imidlertid viser denne konflikten at det også er problematisk å gi fra seg det profesjonelle ansvaret. Det er nettopp her et alvorlig problem ved programmer som PALS ligger, nemlig at de ikke er sensitive for den kontekst de opererer i, og ikke tar hensyn til ulikheter hos de menneskene som skolens pedagogiske praksis må stå i dialog med. Siden skolen skal bygge opp om demokratiske verdier, og både elever og foreldre skal ha reell mulighet til å påvirke den pedagogiske konteksten barna deres er satt i (Utdanningsdirektoratet, 2018), strider PALS mot den norske skolens grunnverdier. Dette gjelder også innstramningen av læreres muligheter til å utøve autonomt profesjonelt skjønn.

Evidensbaserte programmer som PALS representerer gjennom dets uniformering en av profesjonalisering av læreres arbeid. Studien viser at å bygge skolens virksomhet på én stemme (som PALS) kommer med omkostninger. Når skolen

insisterer på én stemme, blir andre samtidig avvist eller satt til side. Når et mangfold av lærere, elever og foreldre skal møtes i dialog, viser denne studien hvordan såkalte evidensbaserte praksiser kan skape vanskelige betingelser for samarbeidet mellom skole og hjem i deres felles oppgave: å utdanne og oppdra barn i en demokratisk tradisjon.

LITTERATUR

- ARNESEN, A., T. OGDEN OG SØRLIE, M.A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BALL, S.J. (2006). «Intellectuals or technicians? The urgent role of theory in educational studies». M. Hammersley (red.), *Educational Research and Evidence-based Practice*, 106-120. London: SAGE Publications Ltd.
- FORSKNINGSRÅDET (2016). «Atferdssenteret. Norsk senter for studier av problematferd og innovative praksis AS. Hovedrapport fra evalueringen». Lysaker: Norges forskningsråd.
- HAMMERSLEY, M. (2002). *Educational Research, Policymaking and Practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- HAMMERSLEY, M. (2006) (Ed.). *Educational Research and Evidence-based Practice*. London: SAGE Publications Ltd.
- HAUGEN, C.R. (2019). PALS- styring mot en autoritær skole? I: M. Pettersvold og S. Østrem (red.). *Problembarna. Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 77-100.
- HAUGEN, C.R. (2018a). «A fragile autonomy in a performativity culture? Exploring positions in the recontextualising field in a Norwegian rural municipality». *Journal of Education Policy*, DOI: 10.1080/02680939.2017.1422152
- HAUGEN, C.R. (2018b). «New Middle-Class Values and Context: Exploring an Ideological Conflict Between a Norwegian School and Parents». I: *British Journal of Sociology of Education*. DOI: 10.1080/01425692.2018.1483819
- HAUGEN, C.R. (2013). «Comparing the OECD's and Norway's Orientation to Equity in their Teacher Education Policies – Teacher Autonomy under Attack?» *The Journal for Critical Education Policy Studies* 2013; Volume 11. (2): 165-202.
- HAUGEN, C.R. OG T.A. HESTBEK (2017). «Tensions between Knowledge Discourses in Teacher Education: Does the Current Norwegian Reform Represent an Attack on Critical Knowledge?» *Knowledge Cultures*, 5(4): 91-109.
- NUBU (2018). Hentet 12.02.2018 fra <<http://www.nubu.no/historie/category1249.html>>
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD Publishing.
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2018). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*. Hentet 05.04.2018 fra <https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lko6.pdf>



Cecilie R. Haugen er professor i pedagogikk og spesialpedagogikk ved Institutt for lærerutdanning, NTNU. Hennes forskning omhandler hvordan nyliberale trender preger norsk utdanningspolitikk og -praksis. Hun har særlig vært opptatt av OECDs innflytelse på norsk utdanningspolitikk og hvordan nye styringsformer påvirker læreres autonomi.

Undervisning for entreprenøriell læring

■ AV EIRIK S. JENSSEN OG FRODE OLAV HAARA

Entreprenøriell læring legger vekt på å se muligheter, arbeide innovativt og vise en viss risikovilje. Å innføre dette vil ruste elevene for framtida, men det vil også by på utfordringer å gjennomføre i praksis.

Sentralt i fornyelsen av fagene i grunnskolen står det nye kompetansebegrepet. Elevene skal ikke lenger bare tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, de skal også kunne anvende disse til å «mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner.» Videre heter det at «Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det nye kompetansebegrepet begrunnes ut fra samfunnsendringer og teknologiutvikling. I framtida er det behov for en annen type kunnskaper og ferdigheter enn den som tradisjonelt har vært vektlagt i skolen. Dette samsvarer i stor grad med *World Economic Forum*, som anslår at 65 prosent av barn som begynner på skolen i dag, vil arbeide i næringer og jobber som ikke ennå er skapt (WEF, 2016). *World Economic Forum* lanserer også en oversikt over ti ferdigheter (*skills*) som ser ut til å bli viktigere enn andre i framtida. Øverst på denne lista troner kompleks problemløsning, kritisk tenkning og kreativitet; og videre finner vi blant annet flere koblinger til samarbeid og å kunne forholde seg til andre mennesker.

Dagens og morgendagens elever bør oppleve at de går i en skole som forbereder dem til å leve og virke i framtidas samfunn, og fagfornyingen

opplever vi som et initiativ til å gi elevene mulighet til å utvikle slike egenskaper og kompetanser. Det blir viktig å finne gode måter å arbeide på for å utvikle elevrolla i den retning som fagfornyelsen intenderer, der elevene skal kunne utvikle kritisk tenkning, kreativitet, analytiske ferdigheter og se muligheter innenfor de rammene som gjelder. Noen kaller dette for entreprenøriell læring.

Entreprenøriell læring har mange likhetstrekk med andre pedagogiske tilnærminger med lang tradisjon i skolen, som for eksempel problembasert læring og prosjektarbeid, men har likevel noen unike kjennetegn: vektlegging av å se muligheter, arbeide innovativt og vise en viss risikovilje (Lackéus, 2015). Entreprenøriell læring kan vektlegges både i og på tvers av fag, både ved kjente arbeidsmåter og ved utvikling av nye (Sagar, 2014; Haara & Jenssen, 2016), og er slik sett et perspektiv for skolens arbeid som svarer på mange av de utfordringer som trekkes fram fra både samfunnspolitisk hold (Europa-kommisjonen, 2010; Europarådet, 2000) og i kreativitets- og utdanningsforskning (Dweck, 2006; Sawyer, 2012). På bakgrunn av dette er det relevant å spørre: *Hvordan kan skoler utvikle en entreprenøriell didaktikk?*



Entreprenøriell praksis ved to skoler

For å undersøke dette spørsmålet gjennomførte vi en studie ved to skoler som over tid har satset på entreprenøriell læring, og som omtaler seg selv som entreprenørielle (Jenssen & Haara, 2019; Jenssen, Haara & Kårstein, 2018). Selv om de to skolene er ulike når det gjelder størrelse og alderstrinn, var det en rekke trekk som var felles i deres pedagogikk. Begge skolene har over tid opparbeidet gode samarbeidsforhold med lag, organisasjoner og næringsliv i sine nærmiljø. Dette bidrar sterkt til å gjøre undervisningen ved skolen praktisk, variert og relevant. Både rektorene og lærerne er tydelige på at bruken av lokalmiljøet knyttes til fag og kompetansemål i læreplanen, og at nærmiljøet er en sentral læringsarena som i mange tilfeller er lærebøkene overlegen. Et annet fellestrekk er målsettingen om at elevene skal se mulighetene som finnes i nærmiljøet, og gjennom å utvikle en lokal identitet kunne bidra til å videreutvikle nærmiljøet. Derfor er det viktig at elevene «øves opp til å ta ansvar, engasjere seg, være aktive medborgere som det er tak i», som en skoleleder sa. Dette omtales som kunnskaper uten datostempling.

Andre felles kjennetegn ved den daglige undervisningen ved de to skolene var vektleggingen av variasjon, kreativitet, skarpe oppdrag og verdiskaping.

Variasjon

Variasjon blir fremholdt som et nøkkelbegrep både når det gjelder arbeidsformer og læringsarenaer. Lærerne forteller at ulike elever blomstrer på ulike arenaer, og at det gir gevinster på flere plan. En lærer sier det slik:

[...] det er mange som er sterkere utenfor klasserommet enn i klasserommet. De får til ting, får vist mer og annen kunnskap. Så får de troen på seg selv [...] og elevene utvikler respekt for ulike kvaliteter og kunnskap.

Denne læreren forteller at variasjon i læringsarenaer bidrar til å bygge et mer inkluderende læringsmiljø, der alle elever får større plass til å



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

delta og være en aktiv del av fellesskapet. Også elevene er tilfreds med og opplever at de lærer bedre gjennom variert undervisning. Elevene trekker fram flere fag der de arbeider problemorientert og der de får åpne oppgaver uten et klart fasitsvar. Da må de diskutere med medelever, og av og til må de trekke inn kunnskap fra flere fag for å løse en utfordring. Elevene sier at slike oppgaver er motiverende, og en elev sier at «du føler deg litt smartere ved at du får vist hva du kan og forstår av kunnskap fra andre fag». Rektor og lærere vektlegger at det er kompetansemålene som skal styre aktivitetene i skolen, ikke lærebøkene, og at lærerne har stort handlingsrom til å legge opp undervisningen slik de måtte vurdere det som best.

Kreativitet

Elevene forteller at de ofte har arbeidsformer der de må være kreative. Det kan være at de arbeider

med fagstoff på en særlig utforskende måte, der de tar i bruk digitale verktøy og ulike applikasjoner. De forteller at de ofte lager korte filmer i ulike fag. Filmene blir elevenes produkt etter arbeidet med et tema. Både lærere og elever understreker at arbeidet skal være faglig forankret, men at vinklingen kan få en form som er nærmere knyttet til elevenes livsverden. Det kan være at de presenterer historiske hendelser ved hjelp av nåtidens mediekkanaler. Elevene gir uttrykk for at dette er motiverende, morsomt og lærerikt. Å knytte film til fagene på denne måten aktiviserer elevene, og gjør det nesten umulig å være passiv.

Skarpe oppdrag

Med skarpe oppdrag menes at elevene arbeider med oppgaver som er knyttet til reelle problemstillinger i nærmiljøet, i motsetning til konstruerte utfordringer i lærebøkene. Begge skolene er synlige aktører i nærmiljøet og samarbeider godt med ulike institusjoner og bedrifter. En elevgruppe forteller at de ble kontaktet av en lokal bedrift med spørsmål om de kunne lage en film om et nytt produkt. Filmen kunne bedriften senere legge ut på nettsidene sine. En annen elevgruppe er blitt kontaktet for å kurse elever på naboskolen i kreativ bruk av digitale verktøy. Det er tydelig at elevene er stolte av henvendelsene, og betydningen av å bli sett på som en ressurs skaper motivasjon og engasjement. Et annet skarpt oppdrag er utformet i samarbeid med et lokalt miljø- og avfallsselskap, og omhandler gjenvinning og redusering av restavfall. Her er skolen i gang med å forske på om bestemte tiltak øker graden av resirkulering. Det utformes problemstillinger, plastsekker veies, statistikk føres og rapporteres. Et slikt prosjekt innbyr til flerfaglighet.

Å skape verdi

Å arbeide entreprenørielt handler i stor grad om å skape verdier for seg selv og for andre. Verdier må i denne sammenheng forstås vidt. Elevene ved skolen viser ansvar for miljøet ved for eksempel å rydde fjæra for plast, relasjonell verdi ved å besøke eldrehjemmet, økonomisk verdi når overskuddet fra elevbedriften ble gitt til veldedige formål.

Det elevene gjør, påvirker flere enn dem selv, og handlingene kan gi gode mestringsopplevelser, enten det handler om å lese for de minste i barnehagen, rydde fellesareal eller arrangere kulturkveld for å samle inn penger til et godt formål. Det gir også et sterkt signal om at her-og-nå-situasjonen er betydningsfull. Martin Lackéus (2013) gjør et poeng ut av at vi blir mer motivert av å skape verdi for andre om 15 minutter enn å skape verdi for oss selv om 15 år. Da gjelder det å legge til rette for at elever utvikler ferdigheter og tankesett som kan omgjøre kreative tanker til handling.

Undervisning for entreprenøriell læring

En av grunnpilarene i entreprenøriell læring er *den aktive elev*. Ikke bare aktiv i form av å utføre, men vel så mye i form av å initiere og utvikle. Det innebærer at elevene må gis reell innflytelse i ulike deler av undervisningen. En utfordring er at arbeidsformer med stor grad av kreativitet, åpenhet og problemløsning ikke er like enkle for alle elever, særlig dersom man ikke er særlig kjent med denne måten å arbeide på. Kreativitet og problemløsning kan imidlertid læres, og ifølge Sawyer (2012) er det slik at jo tidligere man starter, jo bedre forutsetninger får man for å håndtere slike utfordringer. De entreprenørielle egenskapene må altså dyrkes og kultiveres for at de skal utvikle seg. Dersom en elev skal ha utbytte av å arbeide i gruppe, må eleven over tid ha fått sjanse til å lære seg å arbeide i gruppe. Dersom en elev skal se verdien i å arbeide etter en vitenskapelig framgangsmåte (problemstilling, utforskning, innhenting av data, analyse, resultat, refleksjon) og kunne arbeide problemløsende (analyse, planlegging, gjennomføring av plan, se tilbake), må eleven med gradvis økende kompleksitet få anledning til å arbeide med slike prosesser. En elev utvikler ikke sin utforsker- og skaperkompetanse ved å få en problemstilling redusert til reproduksjon av fakta eller et problem redusert til en oppgave. En entreprenøriell tilnærming krever at lærere tør å gi litt slipp på kontrollen og åpne opp for utforskende og kreative arbeidsformer hvor elevene får medvirke etter evne. Sawyer (2012) peker på at en av de største barrierene for å gjennomføre denne

type undervisning, er at en ikke har tid fordi en må rekke gjennom hele pensum. Ved våre skoler vektlegges det at det entreprenørielle ikke er noe som kommer i tillegg, men er en måte å arbeide med kompetansemålene på. Vektlegging av det entreprenørielle innebærer ikke at undervisningen mangler struktur, styring og kontroll. Tvert imot. Skolene gir uttrykk for at ved å involvere elevene i ulike deler av undervisningen blir både motivasjonen og læringsutbyttet bedre.

En annen faktor som bør vektlegges av skoler som vil legge til rette for entreprenøriell læring, er *relevans* (Sawyer, 2012; Thomson, 2012; Wiggins, 2012). Det meste er motiverende å arbeide med når man ser det som meningsfullt å investere tid og krefter i det. Spørsmål om relevans kommer gjerne til uttrykk gjennom elevutsagn som «Hvorfor skal vi lære dette?». Det er gjerne et uttrykk for at en ikke ser betydningen av kunnskapen eller forstår hvordan den kan komme til nytte. I en skole med enfaglig, teoretisk og fragmentert kunnskap kan det være vanskelig å se kunnskapens relevans, i alle fall utover det enkelte fag. Gjennom å vektlegge medvirkning, aktivitet, problemløsning og tverrfaglig tilnærming, som kjennetegner den entreprenørielle arbeidsmåten, kan det være enklere å se bruksområder for kunnskapen (Thomson, 2012; Wiggins, 2012).

Begge skolene vektlegger at elevene skal oppleve seg selv som en ressurs. I noen grad kan slikt arbeid falle sammen med reelle utfordringer som lokalmiljøet står overfor, såkalte skarpe oppdrag, der elevenes kompetanse blir etterspurt, og de kan bidra som reelle verdiskapere. Slike muligheter kan gjerne oppstå tilfeldig, gjennom elevers innspill, lærerens forståelse av muligheter som fins, eller ledelsens oppmuntring og tilrettelegging for lærere og elever. I vår studie kom det fram flere eksempler på hvordan dette kan gjøres, og hvordan det med stadig økende kompleksitet og kvalitet arbeides med utforskning, vitenskapelig tilnærming, rapportering og formidling.

En tredje faktor vi ønsker å trekke fram som avgjørende i undervisning for entreprenøriell læring er *tillit*. Alle aktører som er involvert i skolens arbeid er avhengig av både å få tillit og å gi tillit.

For skoleledelsen innebærer det å ha en forutsigbar holdning til arbeidet som elever og lærere gjør, og å møte initiativ og tanker om innhold, organisering og aktivitet med tiltro. For læreren gjelder det å dyrke evnen til å se muligheter heller enn vanskeligheter. Det tryggeste for mange lærere er nok å være såkalte fasitlærere som utelukkende holder seg til læreboka, men når elevene leter etter fasitsvar eller gjengir faktaopplysninger fra en tekst, så er det neppe denne formen for kompetanse som fremtiden vil etterspørre. Tillit bygges ikke gjennom stadig påminnelse av kontrollerende karakter, for eksempel gjennom leksehøring eller faktareproduserende prøver, men av å kjenne og oppleve at innholdet man har valgt å prioritere, måten man har valgt å presentere eller formidle på, og tolkningene eller argument man har, blir tatt på alvor. Det handler om å gi elevene redskaper til å utnytte handlingsrommene på en god og kreativ måte.

Hvordan kan skoler utvikle en entreprenøriell didaktikk?

Vi vet mye om hva som gir kortvarig kunnskap, og en del om hva som skal til for at kunnskap skal sitte. Det nye kompetansebegrepet vektlegger en aktiv elevrolle med mange av de samme kjennetegnene som vi finner i entreprenøriell læring. En skole som vil utvikle en entreprenøriell didaktikk, vil stå overfor flere utfordringer:

1. Skolen må legge til rette for læringssituasjoner der elevene blir ledet gjennom faser preget av vekselvis divergent og konvergent tenkning. Åpne oppgaver, problemløsning og vitenskapelig tenkemåte vil således være sentrale forutsetninger for denne typen læring.
2. I og med at det er *indre motivasjon* som i størst grad leder til kreative og innovative prosesser, bør skolen legge til rette for situasjoner som oppleves engasjerende, utfordrende, provoserende eller ikke tilfredsstillende for eleven. I dette perspektivet vil det også være en stor fordel om læringssituasjonene oppleves som autentiske – det vil si nært forbundet til livet utenfor skolen.

3. Kreativitet og innovasjon må implementeres i mange – og helst på tvers av – skolefag, og forstås som en tilnærming til fagene og ikke noe som kommer i tillegg.
4. Det er et sentralt poeng at både for liten og for stor frihet vil kunne blokkere kreativ tenkning og problemløsning. Skal kreativitet og innovasjonsevne ha utviklingsmuligheter, er det nødvendig at læringsmiljøet makter å balansere mellom rammer og frihet.
5. Det er også vesentlig at graden av frihet og rammer må vurderes ut fra og tilpasses elevenes erfaringer, kunnskaper og problemløsende ferdigheter og forutsetninger.
6. Skolenes vurderingsformer må tilpasses slik at også de kreative prosessene og resultatene blir gjenstand for grundig vurdering. Vurderingen bør fange opp elevenes læring relatert til både kreativitets- og problemløsningsrelevante ferdigheter, domenespesifikke kunnskaper og ferdigheter, og oppgavemotivasjon. Dagens vurderingsordninger gjør i liten grad dette.

LITTERATUR

- DWECK, C.** (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random house.
- EUROPAKOMMISSJONEN** (2010). *Towards greater cooperation and coherence in entrepreneurship education*. Brussels: European Commission.
- EUROPARÅDET** (2000). Lisbon European Council 23/24 March 2000 – Presidency Conclusions. Hentet fra <http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm>
- HAARA, F.O. & JENSSEN, E.S.** (2016). Pedagogical entrepreneurship in teacher education – what and why? *Icelandic Journal of Education*, 25(2), 183–196.
- JENSSEN, E.S. & HAARA, F.O.** (2019). Teaching for Entrepreneurial Learning. *Universal Journal of Educational Research* 7(8), 1444–1445.
- JENSSEN, E.S., HAARA, F.O. & KÅRSTEIN, A.** (2018). *Læring gjennom pedagogisk entreprenørskap* [Fou-rapport KS]. Sogndal/Hamar: HVL og Østlandsforskning.
- LACKÉUS, M.** (2013). Developing entrepreneurial competencies, An action-based approach and classification in entrepreneurial education. Göteborg: Chalmers University of Technology.
- LACKÉUS, M.** (2015). *Entrepreneurship in education: what, why, when, how*. Entrepreneurship360. Trento: Background paper for OECDLEED.
- SAGAR, H.** (2014). *Teacher Change in relation to Professional Development in Entrepreneurial Learning*. (PhD Thesis). Göteborg: Göteborgs universitet.
- SAWYER, R.K.** (2012). *Explaining Creativity – The Science of Human Innovation* (2. utg.). New York and London: 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* (s. 333–336). New York: Routledge.
- UTDANNINGS DIREKTORATET** (2018). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra: <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>>
- WEF** (World Economic Forum) (2016). *The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution* Hentet fra <<https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>>
- WIGGINS, G.** (2012). Creative learning. I: J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones & L. Bresler (red.), *The Routledge International handbook of Creative Learning* (s. 320–332). New York: Routledge.



Eirik S. Jossen er ph.d. og førsteamanuensis i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag ved Høgskulen på Vestlandet. Han har bakgrunn som lærer og øvingslærer i grunnskolen. Han arbeider med profesjonsfaglige problemstillinger knyttet til utdanning av grunnskolelærere.



Frode Olav Haara er ph.d. og 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.

Elevrådets bidrag i skolen

■ AV MARTINE HARJO

Elevrådet er velegnet for å arbeide med læringsmiljø og medborgerskap, men fungerer i mindre grad som arena for skoledemokrati. Noen enkle grep kan bidra til at skolene blir mer demokratiske.

Elevrådet i norsk skole fyller dette året 100 år. I Norge ble det første elevrådet vi kjenner til, etablert ved Nissens pikeskole i 1919. I England kan tradisjonen med elevråd derimot spores helt tilbake til 1600-tallet, til eliteskoler slik som Eton. Disse elevrådene var imidlertid nokså forskjellige fra elevråd slik vi kjenner dem i dag. Deres primære oppgave var å bistå lærere i håndteringen av medelevers atferdsproblemer. I Norge ble elevråd stadig mer utbredt i videregående skoler etter andre verdenskrig. I 1964 ble alle skoler pålagt å etablere elevråd, og arbeid med generelle instruksjoner for elevråd ble utarbeidet og utviklet i de kommende tiårene (Hareide, 1972).

I dag fungerer elevrådene som et formelt organ

ved enhver norsk grunnskole og videregående skole.

Med tiden har imidlertid elevrådets formål, praksis og funksjon endret seg, og har i nyere tid særlig vært knyttet til elevmedvirkning og demokrati. Elevrådene har til formål å gi elevene mulighet til å medvirke i skolehverdagen gjennom et formalisert elevdemokrati (Børhaug, 2008). Rådet består av valgte representanter fra hver enkelt klasse, som i fellesskap arbeider for medelevenes interesser og skole- og læringsmiljø (Opplæringsloven, 1998, §§ 11-2 og 11-6). Elevrådet anses således også gjerne som en viktig arena for skolens demokrati- og medborgerskapsopplæring.

Det er imidlertid kun et begrenset omfang studier

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock



som undersøker hvorvidt og hvordan formålene til elevrådet oppfylles (Buland & Bungum, 2009; Børhaug, 2006, 2008). Dette er i grunnen litt overraskende, ettersom elevrådet i mange sammenhenger trekkes frem som en av de viktigste arenaene for demokrati og medborgerskap i skolen. Særlig i lys av at demokrati og medborgerskap nå skal være et fagovergripende tema i skolen, kan det derfor argumenteres for at ny og styrket kunnskap om elevrådet som pedagogisk fenomen bør være interessant.

Studien

Denne teksten tar utgangspunkt i et empirisk materiale samlet inn i arbeidet med en masteroppgave (Harjo, 2019). Oppgaven er en case-studie, som undersøkte elevrådets praksis, formål og funksjon ved en ungdomsskole og en videregående skole.

Datamaterialet består av fem observasjoner av elevrådsmøter ved begge skolene, gruppeintervjuer med elevrådsrepresentanter og individuelle intervjuer med skolenes rektorer. Utvalget består av ni elever og rektor ved ungdomsskolen, og sju elever og rektor ved den videregående skolen.

I denne teksten kommer jeg til å konsentrere meg mer om noen av de viktigste funnene i undersøkelsen. Disse funnene tar for seg hvorvidt og hvordan elevrådet oppfyller ulike formål og funksjoner.

Elevrådets formål og funksjoner

Elevrådet kan fylle ulike formål og funksjoner. I min studie (Harjo, 2019) undersøkte jeg elevrådet som arena for 1) medborgerskapsopplæring, 2) utvikling av skole- og læringsmiljø og 3) skole-demokrati. De to sistnevnte tar utgangspunkt i opplæringsloven (1998, §§ 11-2 og 11-6), som sier at elevrådet har til formål å fremme elevenes interesser, samt arbeide med skole- og læringsmiljø. I tillegg tilsier opplæringsloven (1998, § 1-1) at elevrådet kan forstås som en potensielt betydningsfull arena for medborgerskapsopplæring.

Kort fortalt viser studien at elevrådene arbeider med alle formålene som er nevnt over, men at de oppfyller dem i ulik grad. Begge elevrådene i studien jobber aktivt med skole- og læringsmiljø, slik opplæringsloven krever. Både elevrådsmøtene jeg overvar, og intervjuene jeg gjorde med elevene, tilsier at elevrådsrepresentantene er opptatt av og tar opp saker av materiell og sosial karakter.

Noen eksempler er aktivitetsdager, fysiske oppgraderinger på skolebygget og tilbud om skolegensere. Elevrådene blir også ilagt et ansvar for praktiske gjøremål ved skolen, slik som sosiale arrangementer og det å arrangere bistandsarbeid. Elevene forteller i intervjuene at de arrangerer sosiale arrangementer for å øke elevenes trivsel. De gir også uttrykk for at de føler særskilt ansvar for sine medelever, i kraft av sin rolle som tillitsvalgt. Elevrådet kan således sies å fylle en viktig funksjon i arbeidet med skole- og læringsmiljø. Dette samsvarer for øvrig med tidligere studier av elevråd, som sier at elevrådet i hovedsak arbeider med bistand, sosiale arrangementer og annet praktisk arbeid (Buland & Bungum, 2009; Børhaug, 2006, 2008), samt saker om materielle forhold ved skolen (Buland & Bungum, 2009).

Det empiriske materialet viser også at elevrådet er en arena for medborgeropplæring. I en pedagogisk forståelse av begrepet er utgangspunktet gjerne at medborgerskap forstås som en *rolle* som kan læres (Stray, 2011). Kort fortalt kan medborgeropplæringen i skolen sies å ha to formål: For det første kan en se medborgeropplæringen som et politisk prosjekt med formål om å fremme opplysning og deltakelse. For det andre sikter opplæringen på å gi elevene verktøy som kan tjene dem personlig, i yrkes- og samfunnsliv (Stray, 2011, s.74). Denne studien viser at elevrådet kan tjene begge formål; elevrådet kan bidra til å gi elevene verdier og ferdigheter som gjør at de lærer å utøve denne rollen på måter som er hensiktsmessige både for seg selv og andre.

Informantene gir selv uttrykk for at det er både lærerikt og gøy å være med i elevrådet, og uttrykker takknemlighet for at de får ta del i arbeidet med elevrådssaker. Blant annet peker flere av dem på at de lærer mye om det å presentere, diskutere og samarbeide. En ungdomsskoleelev sier for eksempel at elevrådsarbeidet gir erfaringer som ikke bare er hensiktsmessig med tanke på politisk deltakelse, men også fremtidig yrkesliv:

Du må ikke akkurat bli dommer eller politiker for at det skal hjelpe, for det er jo mange andre jobber hvor du kanskje bare så lett som å holde en presentasjon om sin mening eller noe, og da må du jo lære å kunne snakke foran noen.

Erfaringene fra elevrådsarbeid kan ha overførbarhet til andre arenaer for deltakelse. En elev mener at elevrådet er «demokratiets start [...] Det gir jo et slags innblikk i hvordan det store som liksom leder Norge fungerer. Det er jo et slags miniatyropplegg av det samme.» Elevrådet kan med andre ord anses som et demokrati i småskala, i den forstand at elevene får erfaringer med demokratisk deltakelse gjennom en formalisert demokratisk institusjon. Gjennom å delta i elevråd kan elevene få erfaringer og kompetanser som de kan dra nytte av i foreningsliv og demokratiske prosesser. Således kan skolen – og elevrådet – forstås som en medierende institusjon, som skaper en forbindelse mellom elevene og samfunnet utenfor skolen (jf. Stray & Sætra, 2018).

Elevrådet – i liten grad en arena for skoledemokrati

Selv om elevene kan få erfaringer med og kompetanse i demokratisk deltagelse gjennom å være med i elevråd, viser datamaterialet allikevel at det i liten grad kan sies å være en arena for skoledemokrati. Særlig to funn kan trekkes frem som relevante i denne sammenheng. For det første fremgår det at elevrådet mangler prosedyrer og regler som gir elevene formalisert rett til innflytelse. I lovverket er det ingen regler eller prosedyrer for elevrådet utover formål, medlemskap og organisering, og således er det ikke noe som forplikter skoleledelsen til å lytte til elevrådets meninger. Observasjoner av elevrådsmøter og intervjuer med elevrådsrepresentanter viser at elevenes saksforslag kan avvises av rektor uten begrunnelse eller videre diskusjon. Andre ganger blir beslutningen tatt uten at elevene verken er til stede eller får høre noe særlig mer om saken.

Et illustrerende eksempel fra den videregående skolen er da et elevråd foreslo å innføre en vinteraktivitetsdag. Hvert halvår avholder elevrådet et seminar for representantene. På møtet tar elevrådet stilling til og diskuterer saker på eget eller ledelsens initiativ. En av sakene som ble foreslått og vedtatt, gjennom flertall ved votering på seminaret, var en vinteraktivitetsdag. Elevrådets vedtak ble imidlertid avvist. Skolens rektor hevder at skolen var nødt til å avvise forslaget, fordi annen undervisning måtte prioriteres: «Der har jeg sammen med ledelsen bestemt at nei, det blir

ikke aktivitetsdag, selv om det er en del av elevmassen som nok kunne tenke seg det.»

Hvis skolen skal være en arena for reelt skoledemokrati, er det problematisk at saker som elevrådet vedtar, kan avvises uten formelle muligheter til medbestemmelse. I praksis vil det si at elevenes innflytelse er betinget av ledelsens vilje til å inkludere dem. Selv om rektorene i studien gir uttrykk for at de ønsker å inkludere elevene i beslutningsprosesser der hvor det er mulig, er det ingen garanti for at deres synspunkter tillegges vekt. At det er slik elevråd fungerer, samsvarer med tidligere forskning på feltet. Børhaug (2008, s.15) hevder i sin artikkel at «retten elevrådet har til å delta, går så langt som skoleleinga til ei kvar tid meiner han bør gå».

Studien viser også at elevrådet og skoledemokratiet har en tendens til å bli nedprioritert til fordel for andre og mer fremtredende formål og funksjoner ved skolen. En indikasjon på dette er at kun et fåtall av sakene som arbeides med på elevrådsmøter, utgår fra elevene selv. En årsak ser ut til å være manglende arenaer for kommunikasjon mellom elever, elevråd og ledelse. Ved den videregående skolen besluttet man for eksempel å fjerne klassens time – en undervisningstime satt av til klasse- og elevrådsarbeid – på de to øvre trinnene. Ved ungdomsskolen forteller elever at tiden som i utgangspunktet er satt av til klassens time, gjerne forsvinner til fordel for andre undervisningsfag. Dette kan igjen sees i sammenheng med at elevrådet ble svekket da faget *elevrådsarbeid* (ELR1-01) ble fjernet fra timeplanen i 2012. Faget var ment å inkludere alle skolens elever, og hadde som formål å bidra til å styrke demokrati- og medborgeropplæringen i skolen og elevrådet, primært gjennom for- og etterarbeid til møter (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Hva med de andre elevene?

Når klassens time både prioriteres vekk i læreplanverket, og skolene avsetter lite tid til elevrådsarbeid, forsvinner en viktig kobling mellom elevrådet og de øvrige elevene. Som konsekvens har elevene utenfor elevrådet antagelig liten tilknytning til institusjonen, og det er således grunn til å tro at disse elevene ikke får ta tilstrekkelig del i eller eierskap til elevrådet. I tillegg må det stilles spørsmål om hvem som får et utbytte i form

av medborgerskapsopplæring. Selv om elevrådet bidrar positivt i medborgerskapsopplæring for elevrådsrepresentantene, er det langt mer usikkert hva slags læringsutbytte de øvrige elevene har. Elevrådet kan slik ende opp som en arena for medborgeropplæring som kun omfatter de elevene som allerede innehar et engasjement. Andre studier viser dessuten at engasjement i elevråd har sammenheng med demokratisk deltakelse også på andre arenaer (Homana, 2018). Hvis skolen ikke tar tak, overlates dette ansvaret dermed i praksis til grupper utenfor skolen, slik som frivillige organisasjoner. Om så er tilfelle, står en stor andel elever i fare for å få en mangelfull opplæring (Mathé, 2018).

Hvordan elevrådet kan bli mer demokratisk

Hvis det er ønskelig at elevrådet blir mer demokratisk, hvordan kan dette så gjøres? Her er det nok viktig å være litt realistiske. Sir Bernard Crick, som var formann for en gruppe som så på hvordan skoler i Storbritannia kunne styrke sin demokratidannende funksjon, skriver et sted (Crick, 2002, s.2) at han i møtene ofte fikk høre patosfylte og godt begrunnede argumenter for demokratiske skoler. Crick selv mente at det var lite realistisk at skoler skal bli fullt ut demokratiske, men påpekte samtidig at det ikke er noe som ligger i veien for at skoler kan bli *mer* demokratiske.

Litt på samme måte kan vi kanskje tenke omkringing elevrådet. Selv om det finnes begrensninger, er det fullt mulig å se for seg at elevrådet kan oppfylle sin demokratidannende funksjon på en annen måte enn hva tilfellet er i dag.

Ett mulig tiltak kan være å innføre noen formaliserte prosedyrer som stadfester elevenes rett til medbestemmelse, slik noen elevråd allerede har. For eksempel har en rekke amerikanske elevråd lokalt fastsatte grunnlover, som formaliserer alt fra maktstruktur, arbeidsoppgaver og innflytelse i elevrådet (McFarland & Starmanns, 2009). Her har elevene rett til å gjøre beslutninger på egenhånd, men rektoren har til gjengjeld veto dersom elevrådets beslutning ikke er til skolens beste. Rektorens veto er imidlertid ugyldig dersom to tredjedeler av elevrådet anker avvisningen, og saken må da gjennomgå på nytt.

Uten at man nødvendigvis trenger å gjøre det på akkurat samme måte, viser dette at en

formalisering av prosedyrer i norske elevråd er mulig. Slik ville man kunne sikre at elevene får reell medvirkning i et bredere utvalg av saker, uten at dette avhenger av hvorvidt skoleledelsen ønsker deres involvering eller ikke.

Et annet tiltak kan være å gjeninnføre elevrådsarbeid på timeplanen, eller på en eller annen måte sikre at det finnes møteplasser for kommunikasjon mellom elevrådsrepresentantene og de elevene de er ment å representere. Slik kan man potensielt reetablere den linken til de andre elevene som ser ut til å gå tapt med dagens ordning.

LITTERATUR

- BRAUN, V. & CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <<https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>>
- BULAND, T. & BUNGUM, B. (2009). *Tid for elevmedvirkning?: en undersøkelse av elevrådsarbeid i ungdomsskoler og videregående skoler* (SINTEF A12927). Trondheim: SINTEF, Teknologi og samfunn, Innovasjon og virksomhetsutvikling.
- BØRHAUG, K. (2006). Mission Impossible? School Level Student Democracy. *Citizenship, Social and Economics Education*, 7(1), 26–41. <<https://doi.org/10.2304/csee.2007.7.1.26>>
- BØRHAUG, K. (2008). Elevrådet som politisk oppseding. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 2(2), 7–24.
- CRICK, B. (2002). *Democracy: A Very Short Introduction*. Storbritannia: Oxford University Press
- FLYVBJERG, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <<https://doi.org/10.1177/1077800405284363>>
- HAREIDE, B. (1972). *De første elevrådene i Norge: «skoledemokratiske» tendenser i mellomkrigstiden*. Oslo: Aschehoug.
- HARJO, M. (2019). *Elevråd, demokrati og medborgerskap. En case-studie av elevrådets praksis, formål og funksjoner*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo.
- HOMANA, G.A. (2018). Youth Political Engagement in Australia and the United States: Student Councils and Volunteer Organizations as Communities of Practice. *Journal of Social Science Education*, 17(1), 41–54. <<https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v17-i1-1674>>
- McFARLAND, D. & STARMANNS, C.E. (2009). Inside Student Government: The Variable Quality of High School Student Councils. *Teachers College Record*, 111(1), 27–54.
- OPPLÆRINGSLOVEN. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>>
- STRAY, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- STRAY, J. H. & SÆTRA, E. (2018). Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. *Utbildning & Demokrati*, 27(1), 99–113.
- UTDANNINGSDIREKTORATET. (2006). *Læreplan i elevrådsarbeid (ELR1-01)*. Hentet fra <https://www.udir.no/klo6/ELR1-01/Hele/Komplett_visning/>



Martine Harjo er lektor ved Fjellrud skole (ungdomsskole). Hun har sin utdanning fra lektorprogrammet med fagkombinasjonen samfunnsfag og engelsk.



Seksårsreforma 20 år

– frå L97 til Stoltenberg-utvalet

■ AV DAG SKRAM

Stoltenberg-utvalet sine forslag til tiltak for betre læring og mindre kjønnsforskjellar i skulen er som henta ut av visjonane frå Reform 97. Har vi brukt 20 åra sidan seksårsreforma på å gå i ring?

I desse dagar er det rundt 20 år sidan innføringa av den største skulereforma i nyare tid. Innføringa av skulestart for seksåringane i 1997 (Reform 97) vil for alltid bli ståande som eit merkeår i norsk skulehistorie. Mange meiner det er den største omveltinga i norsk skule nokon gong. Det er difor litt merkeleg at det er gjort så lite forskning

i samband med ei så stor reform. Korleis har det påverka fem- og seksåringane å starte på skulen, og kan vi sjå nokon læringseffekt av dette? Har dei lært noko meir i skulen enn då dei gjekk i barnehagen? Korleis trivst seksåringane på skulen? Kva med omsorgsaspektet? Dette er nokre av mange relevante spørsmål.

Sjølvs om vi ikkje har store og omfattande forskingsprosjekt på feltet å stø oss til, manglar det ikkje på fagfolk med inngåande kjennskap til grunnskulen som har ytra seg dei siste åra. I ei rekke oppslag i dei største avisene har det med jamne mellomrom blitt sett søkelys på tidlegare skulestart og forholdet mellom lek, læring og undervisning på småskulesteget. I denne artikkelen skal vi sjå på noko av det mest sentrale som er kome fram i denne debatten, mellom anna i ei fersk undersøking som Respons analyse har gjort for VG Helg.

Idet vi runda årsskiftet, la det såkalla Stoltenberg-utvalet fram si melding *Nye sjanser – bedre læring – Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* (NOU 2019: 3) der kjønsskilnader og skuleprestasjonar er eit hovudtema. På mange måtar er ringen slutta av di mange av tiltaka som dette utvalet legg fram, harmonerer godt med visjonane i Læreplanverket for grunnskulen (L97).

Med dette som bakteppe vil eg mot slutten av artikkelen gå 20 år attende til intensjonane ved innføringa av Reform 97 (visjonane) og nokre av funna frå ei undersøking i 1.-4. klasse på fire av dei største grunnskulane i Sogn og Fjordane i 1999 (røyndom). Resultatet vart først publisert i boka *Dei nye pedagogane* (Det Norske Samlaget 2002), som kom i 3. utgåve i 2016 med tittelen: *Barns utvikling, lek og læring*.

Nokre glimt frå debatten i dag

Pedagogikkprofessor Peder Haug er ein av dei som var svært sentrale i debatten for 20 år sidan. Han er bekymra for kva som skjer. I eit stort oppslag i Dagbladet (4. sep. 2017) seier han at «konsekvensene av skulestart for seksåringene er studert veldig lite, kanskje ikke i det hele tatt». Seks år etter innføringa av reforma la Haug fram ei stor evaluering av reforma der ein såg på mange aspekt ved reforma, men ikkje korleis det påverka barna å starte eit år før på skulen. «Etter dette har spørsmålet mer eller mindre forsvunnet ut i lufta», seier Haug, «... de fleste har akseptert at seksåringene er inne i skolen, der er de, og der skal de bli. Konsekvensene er en ikke så opptatt av». Lærar, føredragshaldar og programleiar på TV Håvard Tjora er også bekymra, særleg for

leiken sin manglande plass i barneskulen: «Jeg har mange foredrag for lærere nå, dette er noe det er et voldsomt engasjement for. Mange opplever at læring gjennom lek er blitt innskrenket», seier han, «det er bare å observere en førsteklasse med fem- og seksåringer for å se behovet» (ibid.).

Professor Terje Ogden er heilt klar i si oppfatning av Reform 97 når han i magasinet VG Helg blir sitert på at «skulestart for seksåringer var en helt feilslått reform. Vi ser jo ingen effekt av den i det hele tatt» (29. sep. 2018). Dette nummeret av magasinet hadde ein 15-siders reportasje med overskrifta «Skolesviket – knust av reformen». Her innleiar journalistane med å fortelje historia om August, som er fem og eit halvt år når han startar på skulen. Han er ein gut som elskar å klatre i tre, leike, springe rundt og vere ute. Han er ein kjenslevar gut som søker tryggleik. Han kan allerede lese og skrive og telje til tusen, men synest turdagane i barnehagen er like spennande. Etter skulestart såg mamma at August vart ein annan. Han var trist og resignert. Til slutt fekk han samanbrot. «Skal det virkelig være som dette i 10 år?» spør han fortvila. I denne samanhengen er det viktig å presisere at historia om August er ei historie, det finst heilt sikkert andre historier om barn som trivst på småskulesteget. Det er utvilsamt også mange lærarar der ute som kvar einaste dag gjer ein fantastisk jobb i klasserommet ut ifrå dei premissane dei har.

Likevel, med så mange kritiske røyster frå kompetente fagfolk og lærarar som dagleg kjenner på kor skoen trykker, må det vere lov å spørje: Har lærarane på småskulesteget greidd å ta med seg «det beste frå barnehagen» inn i skulen, slik intensjonen var då Stortinget i 1994 vedtok å senke skulestartalderen til seks år frå 1997? Ei undersøking utført av Respons analyse (2018) blant 1000 lærarar som har arbeidd i første klasse dei tre siste åra, tyder ikkje på det. Her svarar 987 lærarar og bekreftar inntrykket av at leiken i stor grad er borte frå småskulesteget. 57 prosent av lærarane seier at elevane i første klasse (mi utheving) får maksimalt ein halv time av skuledagen til lek og fysisk aktivitet (ibid.).

84 prosent seier at skuledagen for førsteklasingane er for teoretisk. Berre 11 prosent av dei

987 lærarane er heilt einige i utsegna: «Førsteklassingene jeg har ansvar for, har fått god tid til å leke i løpet av en gjennomsnittlig skoledag». To av tre førsteklasselærarar meiner overgangen frå barnehage til skule har vore for brå og vanskeleg for mange av seksåringane dei har undervist. Timeplanen vist i figur 1 er frå ein førsteklasse, og er eit av mange eksempel på korleis skuledagen ser ut for mange barn heilt ned til 5 ½ år.

Mykje fungerer godt i dagens skule, seier Egil Gabrielsen ved lesesenteret ved Universitetet i Stavanger til VG (7. okt. 2018), men foreldre som er usikre på om deira barn er klare for skulestart, har grunn til å tvile på om skulen maktar å imøtekomme kravet om tilpassa undervisning for alle. «Seksåringene møter i dag en skolehverdag med mindre plass for lek og med et sterkere læringstrykk enn det som var intensjonen da Stortinget vedtok å senke skolestartalderen», hevdar han.

Stoltenberg-utvalet

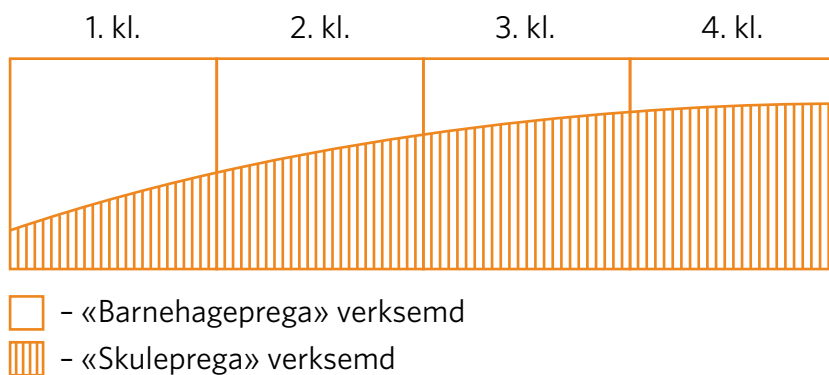
Før vi ser nærare på desse intensjonane, skal vi innom Stoltenberg-utvalet, som 4. februar 2019 ved leiaren Camilla Stoltenberg overleverte si utgreiing til kunnskapsminister Jan Tore Sanner (NOU 2019: 3). Det paradoksale for ein som har følgt problemstillingane om senka skulestartalder og overgangen barnehage–skule, er at det er som å snu klokka 20 år tilbake. Her møter vi

igjen omgrep som «heildagskule for 1.–4. klasse», «leikbasert læring med vekt på bokstav-, språk- og tallforståing», «fleksibel skulestart» «det beste frå barnehage og skule», «gratis førskuletilbod til 5-åringar» osv.

Stoltenberg-utvalet er bekymra for at gutane blir skuletaparar. Blant hovudfunna i rapporten finn vi at jenter har betre språkforståing enn gutane alt før dei byrjar på skulen, og ved avslutninga av grunnskulen får jentene betre karakterar enn gutane i alle fag bortsett frå kroppsøving. Eit av spørsmåla som utvalet stiller seg, er om fleksibel skulestart kan redusere kjønnskilnadene i skuleprestasjonar. Her deler utvalet seg på midten, seks av medlemmene meiner at dagens ordning med skulestart ved seks år bør halde fram, medan fem andre meiner at fleksibel skulestart skal utgreiast vidare. Dei foreslår at alle barn begynner på grunnskulen det kalenderåret dei fyller seks år, slik som i dag. Dette første året skal barna gå i ein førskule med «leikbasert tilnærming til læring med vekt på utvikling av bokstav-, språk- og tallforståing». Dette er jo meir eller mindre ordrett det same som vart sagt om det første året på det nye småskulesteget i 1997, der slagordet var at innhaldet skulle vere «det beste frå barnehage og skule». Det nye i Stoltenberg-utvalet er at ein del av barna i løpet av året skal takast opp på 1. klassesteget. Dei av barna som ikkje vert tekne opp

Figur 1: TIMEPLAN FOR 1. TRINN

TID	MANDAG	TIRSDAG	ONSDAG	TORSDAG	FREDAG
08.30-9.00	Norsk	Norsk	KRLE	Norsk	Matte
09.00-09.30	Norsk	Norsk	Matte	Norsk	Matte
09.30-10.00	Norsk	Norsk	Matte	Norsk	Matte
10.00-10.30	Samfunnsf.	Norsk	Matte	Norsk	
10.30-11.00	Samfunnsf.	K&h	Matte	Norsk	
11.00-11.30	SPISING	SPISING	SPISING	SPISING	SPISING
11.30-12.00	STOREFRI	STOREFRI	STOREFRI	STOREFRI	STOREFRI
12.00-12.30	Matte	KRØ	Engelsk	Naturfag	KRLE
12.30-13.00	Matte	KRØ	Engelsk	Naturfag	KRLE
13.00-13.30			Musikk		
13.30-14.00			Musikk		



Figur 2: Arbeidsmåtar på småskulesteget med glidande overgang (Skram 2016:108.)

i løpet av skuleåret, skal begynne i 1. klasse om hausten når dei fyller sju år. Stoltenberg seier i ei ytring i NRK (4. feb. 2019) at utvalet legg til grunn at «det skal være en forhold[s]vis stor andel – kanskje 20–30 prosent av barna – som begynner på 1. trinn etter å ha fullført et helt år i førskolen. Tidspunktet for opptak til 1. trinn besluttes av skolen i dialog med foreldrene». Tanken bak dette høyrer seg ut i teorien, men i praksis trur eg det blir ei stor utfordring. Det er vel få foreldre som ønsker at akkurat deira barn skal vere igjen på førskulen når vennene eller naboguten blir flytte opp i første trinn?

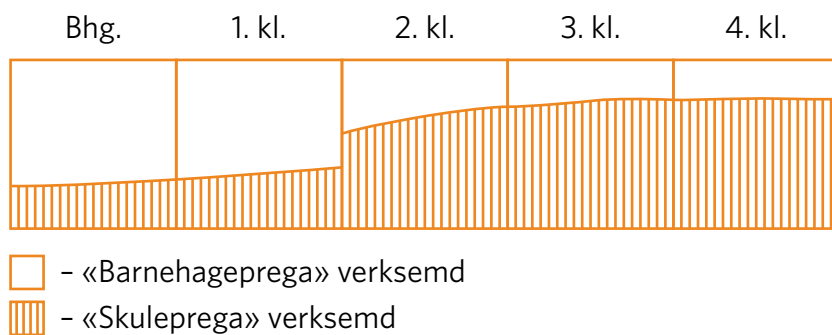
Utvalet meiner at det er fleire grunnar til å anbefale fleksibel skulestart, og at «fleksibel skulestart kan være et virkemiddel for å utjevne kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner». Skilnaden på barn i utviklinga av tankemessige, sosiale og kjenslemessige ferdigheiter er store, og det kan sjå ut som at dei eldste barna klarar overgangen mellom barnehage og skule best. Særleg syner det seg at gutane tener på å vere eldre enn jentene, som på si side utviklar ferdigheiter som er viktige for skuleprestasjon, tidlegare enn gutane. Dette er «noko som alle veit», som Simon Malkenes, lærar og skribent, uttrykker det i ein artikkel i Morgenbladet (06. feb. 2019) «men i skulen har det vore ein tendens til å gløyme det likevel», seier han vidare, noko han utvilsamt har mykje rett i. Er det noko «folk flest», men også fagfolk, ser ut til å ha oppfatta når det gjeld gutar og jenter og skulestart, så er det nettopp dette at jentene av ulike grunnar

greier seg betre enn gutane. Mange meiner også at skulen slik den fungerer i dag, favoriserer jentene si evne til abstrakt tenking. Kanskje løysinga for å gjere gutane betre i matematikk er å bygge fleire sløydsalar? spør Malkenes vidare. Sjølv vil eg legge til at dei også kunne pusse opp dei gamle som står og støvar ned i skulebygg over heile landet. Kva med å styrke dei praktiske faga, som kunst/handverk, musikk, drama og kroppsøving, og samtidig gjere koplinga mot det kognitive tydlegare og meir systematisk? Det ligg mykje norsk i rim, regler, songar, songleikar, forteljingar og dramaaktivitetar og mykje matematikk i kunst og handverk og i musikk.

Så langt om Stoltenberg-utvalet, lat oss no gå 20–25 år attende til tida rett før, under og like etter den største skulereforma i norsk skule nokon gong. Den observante lesar vil som sagt kunne sjå linjene frå L97 og til NOU 2019.

Reform 97 – visjonar og røyndom

Ein viktig premiss for at seksåringane skulle inn i skulen i 1997, var nettopp at 1. klasse skulle ha eit klårt førskulepreg. «Det beste frå barnehagen og det beste frå skulen» var slagordet, og aktivitetane skulle vere prega av leikande læring med barnets interesser og engasjement i fokus, ikkje ei vaksenstyrt undervisning i tradisjonell forstand. Visjonen var at det skulle vere ein glidande overgang mellom den frie leiken i 1. klasse fram mot meir tradisjonell undervisning i 4. klasse, slik figur 2 viser.



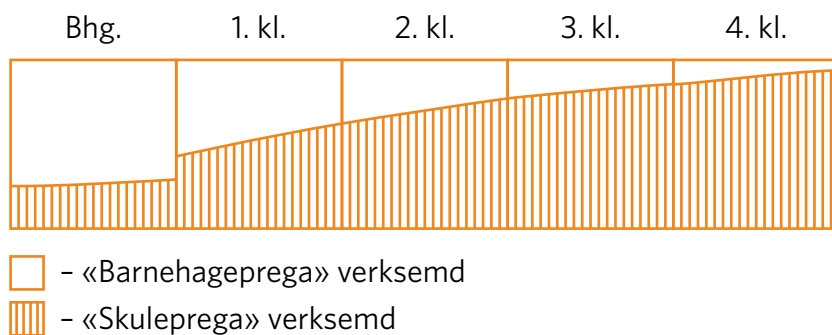
Figur 3: Arbeidsmåtar på småskulesteget med brot mellom 1. og 2. klasse (Skram 2016:108.)

Dette var *visjonen*! I *realiteten* såg det heile noko annleis ut. I 1998 gjorde eg ei større undersøking på fire grunnskular på Vestlandet, der eg observerte to dagar på alle dei fire første klassestega på dei fire skulane og intervjuar 16 lærarar, ein på kvart klassesteg på kvar skule. Med utgangspunkt i det fysiske miljøet og det faktum at den frie leiken stort sett var å finne i 1. klasse og ikkje i 2. klasse, vart bildet eit anna. Tek vi så med overgangen mellom barnehage og skule i denne figuren og legg til grunn ein førskulepedagogikk basert på fri leik for femåringane, og eit fysisk miljø der 1. klasse låg heilt opp til barnehagens, fekk vi eit resultat som såg omtrent slik ut som vist i figur 3.

Vi ser her at det hadde oppstått eit «brot» i den glidande overgangen mellom 1. og 2. klasse. To hovudgrunnar peikte seg ut. For det første var som nemnt det *fysiske miljøet* på skulane svært ulikt i 1. og i 2. klasse. Det andre som slår ein i samband med dette brotet mellom 1. og 2. klasse, er ein markant skilnad i *pedagogisk innhald*. Dette kan sjølvsagt henge saman med ulikskapen i det fysiske miljøet, men det kan også ha noko med *tradisjon* å gjere. Medan 1. klasse var dominert av barnehagetradisjonen der den frie leiken utgjorde basis i innhaldet, var 2. klasse dominert av skulen sin formidlingspedagogiske tradisjon. Så stor var skilnaden at det kan sjå ut som om det var større skilnad på det fysiske miljøet og det pedagogiske innhaldet mellom 1. og 2. klasse på desse fire skulane, enn det var mellom barnehage og skule i den aktuelle kommunen!

Det som hovudsakleg har dominert debatten om det pedagogiske innhaldet i overgangen mellom barnehage og skule er vektlegginga av den frie leiken i barnehagen og skulens lange tradisjon med undervisning og kunnskapsformidling. Når desse to tradisjonane skulle møtast i «det beste frå barnehage og skule» på det nye småskulesteget, skapte det ein god del omgrepsforvirring. Kva meinte førskulelærarane med fri leik? Er fri leik og leik det same? Kan vaksenstyrt leik kallast for leik? Er leik som pedagogisk metode leik eller undervisning? Er læring og undervisning det same?

Mitt poeng er at vi må slutte å skilje mellom leik og læring. Her er det glidande overgangar, og av og til kryssar vi grensene. Det er heller forholdet mellom leik og undervisning og læring og undervisning, som er interessant. Ein enkel måte å skilje læring og undervisning på er rett og slett å seie at læring er prosessar som går føre seg i individet, medan undervisning er noko som blir gjort av ein annan. Undervisning i seg sjølv er ingen garanti for at læring skal finne stad, det berre høyrer slik ut i norsk skuledebatt. Ein erfaren lærar sa det på denne måten: «Det kom som eit sjokk på meg den gongen eg oppdaga at undervisning og læring ikkje er det same». At det føregår undervisning i eit klasserom er nemleg ingen garanti for at elevene lærer. Kva så med leiken? Hovudskilnaden på undervisning og leik vil vere kven som styrer aktiviteten, barnet eller den vaksne, og om det er læring som er målet (produktet), eller om det er aktiviteten i seg sjølv (prosessen) som er det



Figur 4: Arbeidsmåtar på småskulesteget med brot mellom barnehage og 1. klasse.

viktigaste. Samtidig er det heilt klårt at vi i mange tilfelle vil vere i grenslandet mellom lek og undervisning i det som mange kallar «utviklande aktivitetar».

Kanskje vi ikkje skal vere så redde for å vere i dette grenslandet? Eg intervjuar ein gong ei jente i 4. klasse i samband med at klassen dreiv med eit entreprenørskapsprosjekt. Dei hadde innreia klasserommet som ei bygd i miniatyr, med bankar, butikkar, busstasjon, flyplass, avisredaksjon osv. Barna jobba to og to med ulike oppgåver. I dag hadde dei invitert 1. klasse som hadde teke ut leikepengar i banken og kunne handle i dei ulike butikkane. «Er dette lek eller undervisning?» spurde eg fjerdeklassingen. «Dette er begge delar» sa ho med eit stort smil, «men så heldige kan vi ikkje alltid vere».

Ikkje for seint å snu

Som vi har sett i denne artikkelen, manglar det ikkje på kritiske røyster når det gjeld undervisninga av dei minste elevane på småskulesteget. Var det verkeleg slik det var tenkt? Vi har også sett at det går nokre direkte linjer mellom Reform 97 og Stoltenberg-utvalet.

Modellane i avsnittet ovanfor er *basert på observasjon og intervju* frå 1998. Korleis ser det ut i dag? Er det framleis eit brot mellom 1. og 2. klasse, og/eller er leiken rett og slett *på veg bort* også frå skulekvardagen i 1. klasse? Mykje tyder diverre på det, og det kan vere grunn til å tru at situasjonen vil sjå ut som vist i figur 4.

Det var vel neppe intensjonen med Reform 97, den største skulereforma her i landet nokon gong, og som i desse dagar har passert 20 år og vel so det. Det er ingen motsetnad mellom lek og læring – lek og læring står i eit dialektisk forhold. Mitt råd er å flytte merksemda over mot forholdet mellom læring og undervisning og lek og undervisning. Det er ikkje for seint å snu: i den frie leiken tilbake til barna og ikkje reduser han til ein pedagogisk metode på dei vaksne sine premisser. No gjeld det meir enn nokon gong å stå oppreist i opplæringsvinden!

LITTERATUR

NOU 2019: 3 (2019). *Nye sjanser – bedre læring – Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp.*

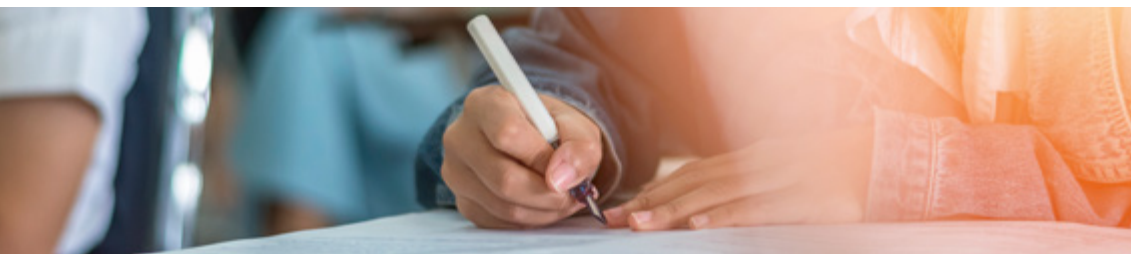
STOLTENBERG, C. (2019). NRK Ytring. Henta 17.0.2019 frå <<https://www.nrk.no/ytring/et-bedre-mote-med-skolen-1.14410808>>

MALKENES, S. (2019). Intervju i *Morgenbladet* 06.02.2019 ved journalist Jon Kåre Time.

SKRAM, D. (2016). *Barns utvikling, lek og læring*, Det Norske Samlaget.



Dag Skram er cand.paed.spec. og førstelektor i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet. Han har undervist på alle klasser og i dei fleste tema på barnehagelærerutdanninga og grunnskulelærerutdanninga og har lang erfaring som sensor og rettleiar. Han har gitt ut fleire lærebøker, og den siste, *Barns utvikling, lek og læring*, kom ut i 2016.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Livsmestring i et relasjonelt perspektiv

■ AV ANNE SÆLEBAKKE

Det ligger et helsefremmende potensial i at elever opplever seg sett og anerkjent av læreren. Men det krever at læreren bevisst bruker alle muligheter som dukker opp i løpet av skoledagen, til å ivareta det mellommenneskelige, til å hjelpe elevene med å samle seg og lande, håndtere og regulere seg.

Livsmestring med utgangspunkt i relasjoner er uavhengig av fagfornyingen og bygger på lærerens relasjonskompetanse, et grunnleggende kompetanseområde i profesjonsutøvelsen. Det er kjent at relasjonskompetanse kan trenes og utvikles, men det er ikke så mange som har skrevet om hvordan dette kan gjøres i praksis. Jeg vil trekke fram oppmerksomt nærvær og annen mental trening som hensiktsmessige tilnærminger for å trene og styrke læreres relasjonskompetanse. Med grunnlag i nyere nevrovitenskap og i kombinasjon med allerede kjente elementer fra sosial og emosjonell utvikling gir dette samtidig tilgang til verdifulle verktøy for å trene og utvikle elevenes grunnkompetanse, det vil si deres relasjoner til seg selv og hverandre. I relasjon til seg selv handler det om å kunne samle seg og være her og nå, fokusere oppmerksomheten, og håndtere og regulere tanker,

følelser og atferd. I relasjon til andre innebærer det å se og anerkjenne hverandre, trene kontaktferdigheter, empati og konfliktløsning, og styrke samhørighet og sans for fellesskapet.

Livsmestring og relasjonskompetanse

Tilnærmingen jeg beskriver her, bidrar til å oppfylle den erfaringsbaserte delen av temaet Folkehelse og livsmestring i læreplanens overordnede del. Her heter det at elevene skal lære *å håndtere medgang og motgang, personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte*. Det nevnes spesielt *mellommenneskelige relasjoner*, det å kunne *sette grenser* og respektere andres, *håndtere tanker, følelser og relasjoner*. Ordene som er i kursiv er hentet direkte fra overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). I dette perspektivet er læreres relasjonskompetanse, mer

enn deres fagkompetanse, en nøkkel for å lykkes med folkehelse og livsmestring i skolen.

Som fagpersoner er vi rollemodeller og veiledere for barn og unge. Fremre del av hjernen, prefrontale cortex, er ikke ferdig utviklet før i 20-årsalderen. Derfor er nærværende og relasjonskompetente voksne så viktige for at barn og unge lærer å håndtere seg selv og hverandre, og utvikler sin mentaliseringsevne. Trygge voksne er på mange måter barn og unges stedfortredende prefrontale cortex mens de vokser opp (Brandtzæg mfl., 2015). Da må den voksne begynne med seg selv. «En lærer som vil lykkes med å støtte elevenes evne til å håndtere seg selv og sine relasjoner, må være villig til å se på seg selv først», sier psykolog Stig Torsteinsen i artikkelen «Godt relasjonsarbeid gir effektive skoler» (Brøyn, 2017).

Paradigmeskifte i utviklingspsykologien

Kunnskapen om relasjonenes betydning for barns utvikling og læring er av nyere dato. Tidligere ble barnet sett på som et skrøpelig, asosialt og narsissistisk vesen (Jensen, 2014). Paradigmeskiftet i utviklingspsykologien gjennom nittitallet viste oss at barnet er sosialt og emosjonelt kompetent fra det blir født (Stern, 2007). Det er utstyrt med muligheter for menneskelig kontakt og relasjon og er helt fra fødselen av i stand til å kommunisere sine behov og følelser til omgivelsene. Med dette gjennombruddet i forståelsen av barnet ble det nødvendig å sette fagpersonlig utvikling og relasjonskompetanse på dagsorden.

Den danske psykologen Helle Jensen har gjennom mange år samarbeidet med familierapeutten Jesper Juul om å sette relasjonskompetanse på dagsorden for fagpersoner som arbeider med barn og unge. Allerede i 2002 kom første utgave av boken *Pedagogisk relasjonskompetanse. Fra lydlighet til ansvarlighet* (2007). Jensen sier at kontakt og relasjon er grunnleggende eksistensielle behov som springer ut fra behovet for å være verdifull for andre. Hun påpeker videre at dette behovet får barnet til å strekke seg langt i møtet med andre for være en del av fellesskapet, få del i kjærligheten og samhörigheten. Denne *strekken* har en pris. Å tilfredsstille behovet for kontakt med andre skjer derfor ofte på bekostning av barnets kontakt med

seg selv, med egen integritet, egenart og selvstendighet. Den gir barnet en ubalanse som forstyrrer kontakten med egne indre kvaliteter. Å strekke seg utover sine egne grenser, forlate seg selv, følelsene og dømmekraften sin, er å miste seg selv (Jensen 2017). Hva innebærer dette perspektivet for lærerrollen?

Konsekvenser for lærerrollen

Konsekvensene av paradigmeskiftet og forståelsen av barnet som sosialt kompetent fra begynnelsen av har vært en omveltning for mange lærere. På den ene siden er det å skape gode relasjoner med elevene sine en selvfølge. På den andre siden er det lite søkelys på hvordan dette kan gjøres i praksis, og hva dette krever av læreren personlig. Å ikke bare bidra med sin fagkunnskap, men også skulle skape gode relasjoner med elevene, kan blottlegge egen sårbarhet, men også gi nye handlingsmuligheter. Når det ikke lenger bare er fagkunnskapen som er i spill mellom lærer og elev, utfordrer det lærerens personlighet og evne til å være til stede. Det innebærer at læreren, så langt det er mulig, må være i kontakt med egne reaksjoner når de utløses, for å kunne håndtere omgivelsene. Det gjelder for eksempel når det er uro i klassen, når det ikke lykkes å nå fram med undervisningen til en eller flere elever, når foreldre er misfornøyde med mer.

Jan Spurkeland (2011) påpeker at det er en utbredt misforståelse i pedagogikk og didaktikk at faget lanseres uten forberedende arbeid på det mellommenneskelige planet. Relasjonspedagogikk trenger nærmere inn på individet og gir større anerkjennelse av mennesket i læringssituasjonen. Det er i kontakt at kvaliteter som respekt, interesse og empati kan utfolde seg. Den konkrete og erfaringsbaserte siden ved livsmestring må derfor sees i sammenheng med relasjonen lærer og elev og lærerens relasjonelle kompetanse. På den måten unngår man å se på for eksempel en utfordrende elev som et objekt som skal repareres for at det skal fungere ordentlig i læringssammenheng. Erfaringene fra skoler og barnehager har vist at barnets utvikling best ivaretas i relasjoner preget av respekt, likeverd, interesse, anerkjennelse og empati. Skal vi bedre innlæringen, må vi utdanne lærere til å skape gode relasjoner (Jensen, 2017;

Nordenbo mfl., 2008; Hattie, 2009).

Det er med andre ord ingen tvil om betydningen relasjonskompetanse har for læreres evne til å skape et godt lærings- og utviklingsmiljømiljø for sine elever. I litteraturen jeg har gjennomgått, er det likevel lite eller ingenting å finne om hvordan denne kompetansen kan trenes og utvikles i praksis. Her kommer oppmerksomt nærvær inn, som del av et internasjonalt, tverrfaglig og forskningsbasert fagfelt under utvikling.

Oppmerksomt nærvær

Oppmerksomt nærvær og andre mentale treningsformer er hensiktsmessige tilnærminger både for å trene læreres relasjonskompetanse og elevers livsmestringsevne. Oppmerksomt nærvær, på engelsk *mindfulness*, handler om å være til stede i øyeblikket, uten å dømme eller vurdere det som skjer. Å være nærværende og oppmerksom, vennlig og empatisk til virkeligheten som den er, er iboende grunnkompetanser vi alle kan trene og utvikle hvis vi ønsker det. Metoder for dette har gjennom tidene blitt utviklet og praktisert i alle de store verdensreligionene, ikke minst i buddhismen (Bertelsen, 2010). I løpet av de siste 40–50 år er metodene blitt gjort fri fra religiøs tilhørighet og blitt allment tilgjengelige, uavhengig av hva vi tror på. Det innebærer at vi har fått tilgang til forskningsbaserte verktøy for å trene og styrke det som gir kvalitet til våre relasjoner, våre gjøremål og våre liv. Det gjelder for eksempel evnen til å være i kontakt med seg selv og med andre, håndtere tanker, følelser og hendelser på en god måte, se og anerkjenne hverandre, ta kloke valg, utvikle empati og samhørighet.

Det er tre grunnprinsipper i treningen. Det første er å gire ned og ta kortere eller lengre pauser, være her og nå. Det andre prinsippet er å øve seg i å akseptere og anerkjenne virkeligheten slik den er akkurat nå. Det tredje prinsippet er å fokusere oppmerksomheten mot den iboende grunnkompetansen, det vil si det du allerede kan og har i deg (Sælebakke, 2018). Det kan for eksempel være å kjenne føttenes kontakt med gulvet, pustens bevegelser i kroppen, lyder i rommet, tanker og impulser som kommer og går, medfølelse og takknemlighet med mer. Oppmerksomheten er flyktig og vandrer lett vekk fra øyeblikket. Kunsten

er å oppdage og akseptere dette, og hver gang bringe oppmerksomheten tilbake til her og nå og fokuset.

Hva forskningen sier

Det har lenge vært kjent at trening i oppmerksomt nærvær reduserer stress og påvirker hjernens struktur og funksjon (Hölzel mfl., 2011). Nyere studier viser at det også styrker sider ved det å være menneske, som regulering av oppmerksomhet, følelser, adferd og sosial kompetanse (Jennings, 2017). I en rapport fra et mindfulness-prosjekt i det engelske parlamentet (MAPPG, 2015) vises det også til betydningen slik trening kan ha for skolepolitiske utfordringer som akademiske ferdigheter, psykisk helse og personlig utvikling. Det er verdt å merke seg at slik trening også har vist seg å bidra til å redusere stress i læreryrket.

Michael de Vibe, lege og forsker på feltet, sier at oppmerksomt nærvær fortsatt er et ungt forskningsområde, og at resultatene ennå ikke er solide nok (Sælebakke, 2018). I artikkelen «From me to we ... could mindfulness in schools be more insightful?» påpeker den engelske psykologen Daniel Simpson (2016) faren for at mindfulness-trening kan bidra til å styrke egokrefter og det rådende system for målstyring og markedskrefter i utdanningen. Han tar til orde for å knytte treningen til etikk og prososial handling. Fokus må endres fra *jeg*-orientering til *vi*-orientering (Simpson, 2017). Dette må også prege den videre opplæringen av lærere på dette feltet. Samtidig er det viktig at vi ikke bare arbeider med å få individet til å mestre systemet slik det er; vi må også se på årsakene som ligger til grunn for stress, og lete etter muligheter til å forbedre systemet. Til tross for behovet for ytterligere forskning mener de Vibe at foreløpige funn er såpass lovende at vi har alt å vinne på å utforske trening i oppmerksomt nærvær, empati og prososial atferd i utdanning videre. Det er også konklusjonen i den engelske parlamentrapporten (MAPPG, 2015).

Tanja Singer, direktør og professor ved Max Planck Institute for Human Cognitive and Brain Sciences i Leipzig, leder *The ReSource Project*, en nyere tysk studie av stor betydning for oss som arbeider med omsette denne kunnskapen til pedagogisk praksis. Den viser hvordan ulike daglige

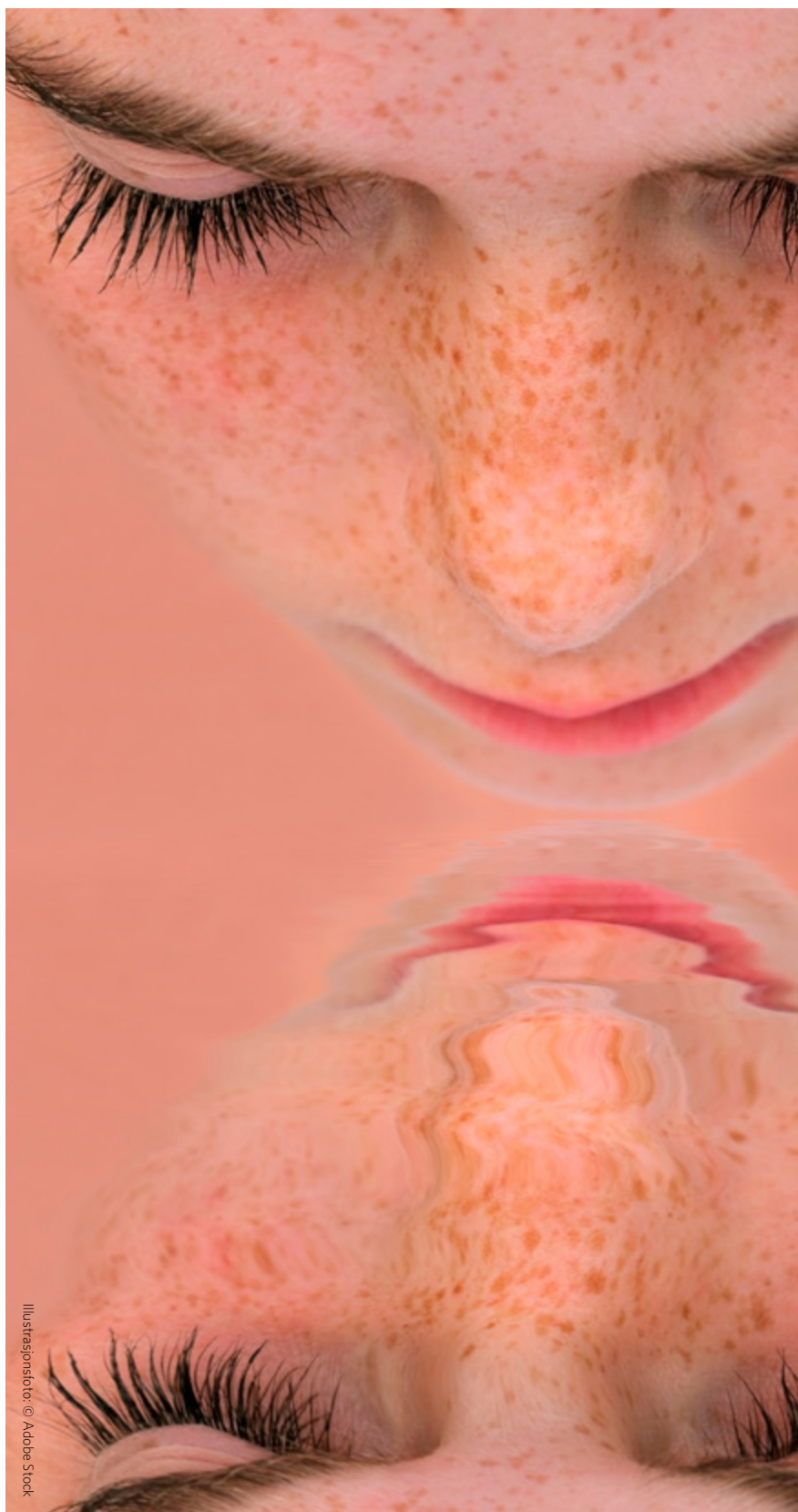
mentale øvelser over en lengre periode forandrer hjernen og dermed vår adferd. Individuelle mindfulness-øvelser skjerper hjernens konsentrasjon, affektbevissthetstrening individuelt og i dialog bidrar til å bli kjent med og håndtere egne og andres følelser, perspektivtrening styrker hjernens sosiale ferdigheter og reduserer stress. «Det betyr med andre ord noe hva du trener», sier Singer i et intervju som er gjengitt i artikkelen «Mentaltrøning forandrer hjernen og reduserer stress» (Torp 2017). Her forteller hun at resultatene fra The ReSource Project dokumenterer hvordan kompetanser som er avgjørende for vellykket samhandling, som empati og medfølelse, konfliktløsning og samarbeid, kan trenes og utvikles. Dersom vi som samfunn ønsker å trene våre emosjonelle og sosiale kompetanser, bli mindre sårbare overfor stress, er det bedre med mentale treningsteknikker som ikke bare fokuserer på *jeg*, men også på sosial samhörighet og *vi*. Singer avslutter med å si at denne oppdagelse er relevant både for utdannings-systemer og til klinisk anvendelse (Torp, 2017). Dette er perspektiv som nå preger formidlingen av fagfeltet slik jeg kjenner det. Hvordan kan det gjennomføres i praksis?

Eksempler på gjennomføring i praksis

I dette avsnittet kommer jeg med noen eksempler på hvordan slik treningen kan gjøres i praksis, både for deg som lærer og med elevene. Se flere eksempler i bøkene *Livsmestring i skolen. Et relasjonelt perspektiv* (Sælebakke, 2018) og *Nærvær og empati i skolen* (Jensen, 2014).

Den individuelle treningen i tilstedeværelse og affektbevissthet for deg som lærer kan foregå i overganger og mellomrom i løpet av skoledagen, på vei til og fra jobb, eller hjemme. Punktvis trening på skolen kan for eksempel være å gå litt langsommere til klasserommet, stoppe opp utenfor døren og ta tre langsomme bevisste åndedrag før du går inn til klassen. Kopirommet og toalettet er også mulige rom for småpauser der du senker skuldrene og slipper til pusten. Formell grunntrening er planlagte og regelmessige øvelser på for eksempel 3–5 minutter, alene eller sammen med kolleger, for eksempel i begynnelsen av personalmøter.

Den individuelle treningen legger grunnlaget



for å øve nærvær i relasjon til andre, og den mer komplekse relasjonskompetansetreningen, med perspektivering og veiledning. Hvordan forstå egne reaksjoner og mønstre, se seg selv utenfra, oppøve sine metakognitive ferdigheter? Hvordan forstå den andre innefra? Hva ligger bak en elevs atferd? Denne typen trening og veiledning egner seg godt å sette i system som del av profesjonsutviklingen ved en skole, og ikke minst i lærerutdanningen.

Trening av elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse, deres livsmestringsevne, foregår etter de samme prinsippene. Med utgangspunkt i lærerens egen tilstedeværelse og erfaring med treningen, er overganger og mellomrom i løpet av skoledagen et godt sted å starte. Noen ganger vil det være behov for aktiviteter som gir opp elevenes energinivå. Andre ganger trenger de å gire ned. Du kan for eksempel gi elevene litt tid til å lande og regulere seg når de kommer mer eller mindre oppkavet inn etter et friminutt. Med utgangspunkt i eget nærvær og med rolig stemme kan du invitere dem til å sette seg godt til rette på stolen og fokusere oppmerksomheten her og nå. Det kan være på lyder i rommet, på egen pust eller på å kjenne baken på stolen. Affektbevissthet trenes i form av aksept og anerkjennelse av den følelsesmessige tilstanden og virkeligheten slik den er akkurat nå. Det kan også trenes ved å tenke på en de er glad i, noe de er takknemlige for, eller i dialog ved å gi og ta imot vennlig berøring, dele erfaringer og lytte til hverandre. Perspektiv kan trenes ved å øve seg i å se på egne tanker uten å tenke dem, oppdage at de kommer og går. Treningen kan med fordel knyttes til bevegelse og lek, til musiske og kreative aktiviteter.

I et skoleprosjekt jeg var involvert i, erfarte lærere at ved å hjelpe elevene med å lande i begynnelsen av skoletimer falt de lettere til ro. Uro og konflikter de bar med seg inn fra friminuttene, var ikke var så presserende å ta opp etterpå likevel. I større eller mindre grad hadde flere fått regulert emosjoner, tanker og atferd. De ble klare for å gå videre med fag.

Erfaringer fra Norge og Danmark

I tråd med resultatene fra The ReSource Project og annen relevant forskning gjøres det nå

erfaringer blant annet i Danmark og Norge med å utforme hensiktsmessig opplæring for lærere og andre fagfolk. Danskene leder an og knytter oss til det internasjonale tverrfaglige og forskningsbaserte fagområdet som er i ferd med å vokse fram.¹ Høsten 2017 bevilget det danske Folketinget 12,5 millioner danske kroner til Dansk Center for Mindfulness. Prosjektet, som nå er godt i gang, har til hensikt å utdanne 250 danske lærere i mindfulness til forskningsprosjektet *Stressfri hverdag for børn og unge*. Børns Livskundskab har ansvaret for opplæringen i relasjonskompetanse i dette prosjektet. Videre har de satt opplæringen i system gjennom *Relationskompetenceprojectet* ved lærerutdanningen ved VIA University College i Århus 2012–2016 (Nielsen, 2017). Erfaringene herfra videreføres nå i EU prosjektet *Hand in Hand*. Hensikten er å designe og teste utvikling av sosiale, emosjonelle, relasjonelle og interkulturelle kompetanser blant lærere, skoleledere og elever. Målet er å oppbygge mer tolerante og ikke-diskriminerende skolemiljøer. Litteraturgjennomgangen i prosjektet er nettopp publisert i *European Journal of Teacher Education*: «Social, emotional and intercultural competencies: a literature review with a particular focus on the school staff» (Nielsen mfl., 2019).

Vi som arbeider med dette fagområdet i Norge, følger spent med på utviklingen i Danmark generelt, og Hand in Hand-prosjektet spesielt. Det er særlig interessant at interkulturell kompetanse løftes fram. Det er ellers en økende interesse for temaet i ulike pedagogiske miljøer her hjemme. En etterutdanning i livsmestring, relasjonskompetanse og oppmerksomt nærvær har siden 2013 foregått ved Regionsenter for barn og unges psykiske helse, RBUP Øst og Sør.

Folkehelse og livsmestring – mellom fagene

I skrivende stund er fagfornyelsen på dagsorden, blant annet med kampen om hvilken plass temaet Folkehelse og livsmestring (FoL) skal ha i de ulike fagene. I kronikken «Ny læreplan i skolen uten psykisk helse? Det kan du ikke leve med, Sanner» (Aftenposten 13.05.19) påpeker en rekke framtrepende fagfolk at i siste høringsutkast til ny læreplan spriker de innledende fagomtalene av FoL og kompetansemålene. I målene for hva

elevene skal kunne, finnes ikke ett ord om sammenheng mellom følelser, tanker og handling. Kompetansemålene inneholder ingenting om helse eller livskvalitet, heller ikke om verktøy elevene kan bruke i dagliglivet for å styrke egen psykisk helse. Følelse nevnes én gang, men da som selvfølelse, ikke om selve det å føle. Kronikkforfatterne mener forslaget svekker omstillingen mange skoler nå gjør for å styrke elevenes kompetanse på psykisk helse og for å bli psykisk helsefremmende. For disse er den nye versjonen av læreplanen en skuffelse. Det skolene trenger nå, er en plan med tydelige kompetansemål som hjelper dem til å løfte FoL og prioritere psykisk helse. Det er med andre ord tegn som tyder på at temaet utvannes og reduseres til *kunnskap om i stedet for erfaring i*.

I lys av kampen for å bedre vilkårene for psykisk helse i skolen håper jeg denne artikkelen kan inspirere til å ivareta FoL på tvers av fagene, med støtte i overordnet del. Nøkkelen til å lære elevene virksomme verktøy for å håndtere seg selv og hverandre, mestre livet, ligger som nevnt i trygge lærer-elev-relasjoner. Den praktiske og erfaringsbaserte siden ved livsmestring i skolen hviler med andre ord på lærerens relasjonskompetanse mer enn på fagkompetansen. Overgangene og mellomrommene i skolehverdagen har et stort potensial i så måte. Hvis denne delen av læreplanen skal oppfylles, må trening og utvikling av relasjonskompetanse vektlegges i større grad enn i dag, både i grunnutdanningen og i etter- og videreutdanning av lærere.

NOTE

- 1 Se foreningen Børns Livskundskab sin hjemmeside, www.bornslivskundskab.dk

LITTERATUR

- BRØYN, T. (2017). Godt relasjonsarbeid gir effektive skoler. *Bedre Skole*, 1, 16-18.
- HATTIE, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. New York: Routledge.
- HÖLZEL, B.K., LAZAR, S.W., GARD, T., SCHUMAN-OLIVIER, Z., VAGO, D.R. & OTT, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 537-559.
- JENNINGS, P.A. (2017). Cultivating awareness and resilience in education (CARE for Teachers). *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 153-167.
- JENSEN, H. (2017). *Børns livskundskab – nærvær og empati i skolen*. Hentet fra <<http://aandihverdagen.vaekstcenteret.dk/oversigt/helle-jensen/>>
- JENSEN, H. (2014). *Nærvær og empati i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- JUUL, J. & JENSEN, H. (2007). *Fra lydighet til ansvarlighet*. Pedagogisk forum.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <<http://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>>
- MELD. ST. 28 (2015-2016). *Fag-Fordypning-Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra <<http://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=2>>
- MINDFULNESS ALL-PARTY PARLIAMENTARY GROUP (MAPPG) (2015). *Mindful nation UK*. Hentet fra <http://www.themindfulnessinitiative.org.uk/images/reports/Mindfulness-APPG-Report_Mindful-Nation-UK_Oct2015.pdf>
- NIELSEN, B.L. MFL. (2019). Social, emotional and intercultural competencies: a literature review with a particular focus on the school staff. *European Journal of Teacher Education*, vol. 42, 2019.
- NIELSEN, B.L. (2016). *Evaluering av Relasjonskompetenceprosjektet 2012–2016*. Hentet fra <<http://www.bornslivskundskab.dk/forskning>>
- NORDENBO, S.E., SØGAARD, M.L., TIFTICKI, N., WENDT, R. & ØSTERGAARD, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for udnannelsesforskning. Århus: DPU/Århus Universitet.
- SIMPSON, D. (2016). *From me to we ... could mindfulness in schools be more insightful?* Hentet fra <http://www.academia.edu/30497370/Mindfulness_in_Schools_a_Constructive_Critique>
- SINGER, T. (2018). *What Type of Meditation is best for You?* Hentet fra <https://greatergood.berkeley.edu/article/item/what_type_of_meditation_is_best_for_you>
- STERN, D. (2007). *Spebarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- SÆLEBAKKE, A. (2018). *Livsmestring i skolen. Et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- SÆLEBAKKE, A. (2015). *Barn i balanse – nærvær og empati i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- TORP, T.K. (2017). *Mentaltrening forandrer hjernen og reduserer stress*. Vitenskap.dk.



Anne Sælebakke er utdannet lærer, fysioterapeut og psykoterapeut. Hun har solid erfaring med helsefremmende arbeid i skolen og har i mange år arbeidet med oppmerksomt nærvær innenfor utdanningsfeltet. For tiden underviser hun på etterutdanningen *Livsmestring, relasjonskompetanse og oppmerksomt nærvær* ved Regionsenter for barn og unges psykiske helse, RBUP. Hun har nylig utgitt boken *Livsmestring i skolen. Et relasjonelt perspektiv*. Se også www.annesælebakke.no.

Dypdykk mellom to fag

■ AV BJARTE MONGSTAD OG GUNVOR WENDEL

To ungdomsskolelærere ønsket å finne nye arbeidsmetoder for å bidra til dybdelæring i KRLE og samfunnsfag. Resultatet ble et nytt fag: Menneske og Verden (MOVE)

Elevene sitter med hånden i været og er klare til å svare. Det er samfunnsfagstime, og temaet er menneskerettigheter. Elevene er ivrige, motiverte for læring og bruker masse energi på å uttrykke sine kunnskaper. Dagen etter er det KRLE på timeplanen. Elevene sitter rolig på plassene sine. De er læringsmotiverte og bruker masse energi på å lære seg dagens tema: menneskerettigheter. Det er altså et nytt fag, en ny lærer og et gammelt tema.

Dette er ikke en uvanlig situasjon i norsk skole i dag. Spørsmålet er hvor mye av kunnskapen fra i går elevene bringer med seg inn i timen i dag. Ikke særlig mye, oppdaget vi når vi begynte å observere

hverandres timer i ungdomsskolen. Hvor ble det av elevenes evne til å overføre kunnskapen fra ett fag inn i et annet? Hvor ble det av elevenes evne til å anvende kunnskapen? Hvor ble det av dybden?

Norsk skole står foran en svært omfattende revisjon av læreplanverket, og sentralt i denne revisjonen står den overordnede delen av læreplanverket. Hvert fag skal også få sine nye fagplaner etter hvert, men allerede nå har den overordnede delen mange steder fått en viktig rolle i undervisningen. Sentralt i den overordnede delen står grunnsynet, som skal prege pedagogisk praksis i grunnopplæringen, og ett av prinsippene som

danner dette grunnsynet, er dybdelæring. Dette begrepet kan nok fort få mange ulike definisjoner etter hvert som det analyseres og forstås i norske lærerkollegier, men vi forholder oss til Sten Ludvigssens egen definisjon:

Dybdelæring handler om elevenes gradvise utvikling av forståelse av begreper, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler også om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av kunnskapsområder. Dybdelæring innebærer at elevene bruker sine evner til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse. Å lære noe grundig og med god forståelse forutsetter aktiv deltagelse i egne læringsprosesser, bruk av læringsstrategier og evne til å vurdere egen mestring og fremgang. (Ludvigsen, 2016)

Så når vi da står der i KRLE-timen, dagen etter samfunnsfagets gjennomgang av akkurat samme tema, og opplever at *elevene selv ikke tror de har forkunnskaper* om temaet, ja da er det på tide å sette seg sammen for å finne ut av hva det er som har gått galt.

Elevene blir utrygge når fasiten mangler

Ved Charlottenlund ungdomsskole i Trondheim satte Gunvor Wendel, samfunnsfaglærer, og Bjarte Mongstad, KRLE-lærer, seg sammen og kikket på hverandres praksis. Etter en lengre periode med observasjoner av hverandres undervisning, og utallige møter med elevene der vi minnet dem på hva de lærte i den andre lærerens timer, oppdaget vi at overføringsverdien av kunnskap fra ett fagfelt til et annet ikke var noe som elevene var særlig opptatt av. Elevene ønsket først og fremst å ha en lærer med en fasit, og et pensum som skulle sikre dem den samme teoretiske fagkunnskapen som læreren hadde. Å se ut over fagets grenser var en uvant og utrygg øvelse for elevene. For hvor ble det av fasiten? Hvor ble det av tryggheten i å få rett eller galt på en oppgave? Elevene viste tydelige tegn til usikkerhet når de ble utfordret på å skulle trekke kunnskapen fra det ene faget inn i det andre faget. For hva om de tankene (les: fasiten) som var i KRLE ikke var de tankene (les:

fasiten) som læreren i samfunnsfag satt med?¹ Dette måtte vi finne ut av! Vi valgte å sette oss ned og se på en helt ny struktur i undervisningen i fagene våre.

Det første vi gjorde, var å undersøke hva fagplanene i de to fagene hadde av sammenfallende temaer og opplæringsmål. Og det var jo en god del! Deretter fulgte en periode med behov for å samkjøre innhold, planer, oppgaver og elevarbeid for å sikre at vi fikk laget en arena der elevene opplever at både læring, kunnskapsanvendelse og refleksjon er fagoverskridende i disse to fagene.

Ettersom Charlottenlund ungdomsskole er blitt en universitetsskole², hadde vi en gylden mulighet til å tilpasse planer og undervisning noe mer enn de dagligdagse rammene ved en ungdomsskole tidligere hadde gitt oss mulighet til. Etter en søknadsprosess og etter at vi hadde utarbeidet en prosjektskisse, fikk vi grønt lys for å prøve dette ut i én klasse på ett trinn. Vi så straks at vi måtte starte med å legge undervisningen i disse fagene parallelt, slik at vi kunne utnytte hverandres sterke sider og ressurser i undervisningstimer. Dette var ikke bare lett å få til, ettersom begge lærerne underviser i andre fag ved skolen; og ikke minst det at rammetimetallet i KRLE er vesentlig mindre enn i samfunnsfag (153 versus 249 timer på 8.–10. årstrinn). Med bakgrunn i blant annet dette ble vi enige om å ikke viske ut fagbegrepene KRLE og samfunnsfag. Løsningen ble å lage en ny, lokal læreplan hvor vi hentet inn kunnskapsmål fra både KRLE og samfunnsfag. Denne planen la grunnlaget for vår felles undervisning, og på elevenes timeplan ble timene omtalt som MOVE (Menneske og Verden). Disse timene ble på mange måter opplevd som et nytt fag, men vurderingsarbeid og karakterer ble fortsatt gitt separat i KRLE og samfunnsfag. Planer for hva som skulle undervises felles, hvem som skulle ha hvilke deler av fagene, og hvordan vi skulle sikre oss gode arenaer for elevene til å bruke kunnskapen sin, ble viktige elementer i samarbeidet. Parallelt med dette fikk vi også etablert et samarbeid med professor Yngve Skjæveland ved NTNU, og etter hvert også med professor Oddrun Marie Hovde Bråten ved samme universitet. Til slutt satt vi med et ferdig årsopplegg for 10.-klassen vår, og satte i gang med stor iver og enda større forventninger.

Innhold og praksis

Det nye faget som vi laget, har fire hovedområder: *Menneske og natur*; *Kulturmøter og konflikter*; *Menneskerettigheter og menneskeverd*; *Demokrati og medborgerskap*. Disse hovedområdene ble klekket ut etter en nøye gjennomgang av Kunnskapsløftets fagplaner og kompetansemål. Hvert hovedområde dekker målformuleringer fra både samfunnsfag og KRLE fra 8.–10. årstrinn. I tillegg har disse fire hovedområdene en naturlig rekkefølge, og det ble tidlig klart for oss at vi måtte planlegge undervisningen med akkurat denne rekkefølgen i innholdet. *Demokrati og medborgerskap* bygger naturlig på kunnskap om *menneskerettigheter og menneskeverd*, som igjen bygger naturlig på *kulturmøter og konflikter*. Som altså igjen bygger på menneskets forhold til – og plass i – naturen. En omfattende planlegging ga også noen utfordringer i form av at vi måtte avgjøre hva vi ville undervise tverrfaglig, og hva som skulle undervises innen sine egne fagdisipliner. All den tid vi var klare på å beholde fagdisiplinene på timeplanen, ville vi også selvsagt sørge for å gi elevene en best mulig faglig ballast til å reflektere og bruke kunnskapen de erverver i praksis. Timene i KRLE ble lagt parallelt med timer i samfunnsfag, og vi hadde dermed mulighet for å bruke to lærere samtidig i samme undervisningsgruppe, eller dele denne i to og undervise hvert vårt fag.³ Denne fleksibiliteten åpnet opp for muligheten for elevene å tilegne seg kunnskapen sin i lys av begge fagdisiplinene, og elevene fikk umiddelbart oppleve hvilken relevans kunnskapen har innen fagdisiplinene gjennom faglærers unike mulighet til å kommentere fagstoff og undervisning i det andre faget umiddelbart og direkte i undervisningen.

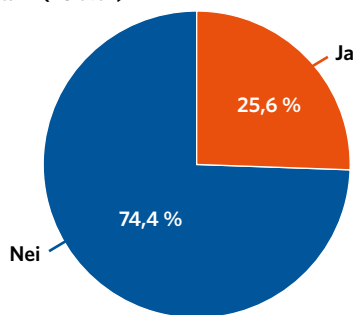
Etter hvert hovedemne måtte elevene gjennom en evalueringsprosess, der vi spurte dem om hva de opplevde som fruktbart, hva som hadde overføringsverdi, og om det å se fagkunnskap gjennom to (u)like disiplinbriller ga motivasjon til å se en fagoverskridende relevans i fagstoffet. I starten fikk vi tydelige tilbakemeldinger om at faget KRLE, slik elevene forventet at det skulle være, ble slukt opp av samfunnsfag. «Vi har jo ikke KRLE lenger!» og «Alt er jo bare samfunnsfag» var kommentarer som dukket opp. Noe som faktisk ga oss en liten utfordring å tolke – for betydde

det at vi hadde lyktes med å fjerne vanntette skott mellom fagene, eller betydde det av elevene opplevde at KRLE-kunnskap ikke var med som bidrag i dypere forståelse i begge fagene?

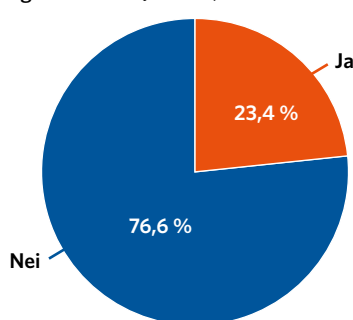
Sannheten lå nok ett eller annet sted midt mellom. Vi så derfor behovet for å forklare elevene at samfunnsfag har flere timer enn KRLE i uken, og at det derfor var naturlig at de opplevde at vi la mer vekt på det samfunnsfaglige. Samtidig gjorde vi det klart at kunnskapen de satt igjen med fra det ene faget, skulle brukes til å skape ny kunnskap i det andre. Da ble ting litt klarere for dem. Særlig utfordret vi dem på å bruke etikkdelen av KRLE-faget til å reflektere over og skape seg kunnskap i samfunnsfag. Vi opplevde da at elevene i større grad viste evne til å se at kunnskap skapes ved å angripe en oppgave fra flere ulike faglige vinkler, og at «KRLE-kunnskap» er nødvendig for å tilegne seg «samfunnsfagkunnskap».

Figur 1 og 2 viser elevenes vurderinger av det tverrfaglige aspektet etter to perioder med undervisning. Som man ser, er svarene svært sammenfallende med hverandre.

Figur 1. Opplever du at du ser en tydeligere sammenheng mellom samfunnsfag og KRLE innenfor temaet menneske og natur? (43 svar)



Figur 2. Opplever du at du ser en tydeligere sammenheng mellom samfunnsfag og KRLE innenfor temaet Kulturmøter og konflikter? (47 svar)



Vårt samarbeid med NTNU skapte rom for at vi kunne ha observasjoner i undervisningssituasjoner, og selvsagt også rom for faglige samtaler. Selv om prosjektets idé og innhold i stor grad kom fra skolen, har innspill, veiledning og samskaping av innhold vært viktig i alle faser av prosjektet. Å forske på elevens utbytte av undervisning er ikke nødvendigvis enkelt. Særlig ikke i en hektisk lærerhverdag, hvor et vell av oppgaver fort drukner muligheten for å være ensopret.

Så hva har vi funnet?

Kunnskapsløftets målformuleringer er myntet på allerede utdannede og lærde lesere, ikke på en skoleelev midt i sitt utdanningsløp. Å bryte disse målene ned til håndterbare begrep for elever krever en del av faglærers fortolkningsevne, forståelse av faget og kunnskap om temaene det skal undervises i. Det kan ikke forventes at elever skal kunne se faget gjennom de samme brillene, og dermed er det en viktig oppgave for læreren å kunne få med elevene på det som er målet med undervisningen.

Vi mener at man gjennom et faglig bredt samarbeid mellom lærerne i fagene KRLE og samfunnsfag kan finne felles opplæringsmål, skape et klima for kunnskap i fagene og få elevene til å benytte sin kunnskap på tvers av de faglige rammer. I tråd med Ludvigsen-utvalgets ønske om at «elevene bruker sine evner til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse» (Ludvigsen, 2016), opplever vi at innføringen av MOVE gjør nettopp dette. Gjennom MOVE opplever vi å lykkes med å gi elever disse fagoverskridende, dypdykkende og detaljfokuserte verktøyene som trengs for å nettopp kunne se både bredden og dybden i kunnskapen sin. I muligheten som MOVE gir elevene til å se på tvers av fagene, forstå samfunnet, kulturen og demokratiet, får de samtidig muligheter til å virkelig fordype seg i temaer uten å bli helt låst i snevre fagspor. Kunnskapen elevene erverver seg gjennom MOVE, oppleves som nyttig, ikke-ekskluderende og fagoverskridende.

Med denne bakgrunnen har vi bestemt oss for

å utvide prosjektet til et treårig aksjonsforskningsprosjekt der NTNU, Charlottenlund ungdomsskole og Trondheim kommune sammen skal se på verdien av ulike aksjoner knyttet til ønsket om å oppnå dybdelæring i tråd med læreplanverkets overordnede del. Demokrati og medborgerskap, helse og livsmestring og bærekraftig utvikling forutsetter at fremtidens samfunnsborgere er i stand til å løse komplekse spørsmål gjennom kompleks kunnskap. Vi mener MOVE er et redskap for å kunne oppnå dette.

NOTER

- 1 Hvor denne tryggheten og opplevelsen av at læreren representerer fasiten kommer fra, er i seg selv et interessant spørsmål. Vi spekulerer ikke nærmere på det her, men kan nevne at dette selvsagt har lagt et grunnlag for hvilken undervisningspraksis vi seinere har valgt å gjennomføre i klasserommet.
- 2 Les om dette på <https://www.ntnu.no/universitetsskole>
- 3 Klassen besto av 50 elever som vanligvis var delt i to undervisningsgrupper, i et rom med skyvedør på midten.

LITTERATUR

LUDVIGSEN, S. (2016). Dybdelæring er forutsetning for fremtidens skole. *Aftenposten*. Hentet fra <<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/oa33j/Dybdelaring-er-forutsetning-for-fremtidens-skole--Sten-Ludvigsen>>

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



Gunvor Wendel er lektor med tilleggsutdanning. Hun arbeider som lærer i samfunnsfag ved Charlottenlund ungdomsskole.



Bjarte Mongstad er adjunkt og arbeider som lærer i KRLE ved Charlottenlund ungdomsskole

Stress i skolen

Edvin Bru og Pål Roland (red.)

Stress og mestring i skolen

Fagbokforlaget

221 sider

AV KIRSTEN FLATEN

DOSENT VED HØGSKULEN PÅ VESTLANDET

Denne boken tar opp et tema som skolen kjenner godt til: stress hos barn og unge, og hvilke faktorer som kan påføre stress. For pedagogiske miljøer er boken en påminning om at skolen kan være en kilde til stress for barn og unge, og at stadig mer vekt på prestasjon og vurdering kan føre til at noen elever faktisk presterer dårligere, nettopp fordi det påfører dem stress. Det understrekes at forutsigbarhet og mulighet til kontroll gir beskyttelse mot stress, mens den røde tråden i boken er å vise hvordan elevene kan oppleve mangel på nettopp dette.



Stress

Richard Lazarus' teori om stress er kjent stoff for pedagoger, og gir en grunnforståelse av fenomenet stress; *opplevelse av at krav overstiger de individuelle og sosiale ressursene man er i stand til å mobilisere for å håndtere kravet eller situasjonen*. Lazarus påpekte også at stressbelastning påvirker individuelt, og blir påvirket av om eleven opplever å ha mestringsstrategier tilgjengelig. Her er også et samspill med miljøet rundt eleven, og det er her lærer har mulighet til å justere utfordringer slik at eleven får en mer håndterbar hverdag. Mestringsstrategier finnes på flere områder: problem- eller løsningsfokuserte strategier; emosjonsfokuserte strategier og unngåingsstrategier. Sistnevnte kan

være nyttig for å hindre eskaleringer av konflikter, men kan også innebære at man stikker hodet i sanden i møte med utfordringer, og slik bidra til å vedlikeholde stress. Reaksjoner og atferd i møte med stress er like innfløkt og individuelt som de fleste utfordringer i skolen.

Ulike stressområder

Krav til å prestere er nesten umulig å komme utenom i skolen, og er uenkelig en kilde til stress. For noen elever kan dette stresset føre til økt innsats, og da er det et godt stress. Men for andre kan krav til prestasjoner bli en lammende angst som hindrer prestasjon. Økende ambisjoner og perfektjonisme kombineres med kontinuerlige tester og behovet for å kvalifisere seg til den myriaden av ulike utdanninger som finnes. For noen elever gir dette en opplevelse av å ikke strekke til, med påfølgende negativ effekt på selvbildet.

Kroppspress er en kilde til stress, definert som krav om å se ut på en bestemt måte, som igjen styres av samfunnets rådende idealer for skjønnhet og det å være attraktiv. Fysisk utseende er et felt der det er lett å sammenligne seg med andre, og kroppspress er nå tatt inn som ny risikofaktor i nasjonal handlingsplan for ungdomshelse.

Skolevegring er et tema som de senere årene er satt på dagsorden. Høyt skolefravær er ikke noe som oppstår akutt. Eleven klarer gjerne å møte på skolen en tid, til tross for opplevelse av ubehag og stress. Men etter hvert blir det for vanskelig å møte hver dag, og fraværet øker, helt til eleven en dag gir opp og bare blir borte fra skolen.

I boken er det særlig de sosiale aspektet ved skolen, og det stresset som dette kan føre til, som blir gjennomgått. Her kan grunnårsaken være angst, dårlig relasjon til lærer, eller at eleven opplever en følelse av isolasjon fra medelever.

Direkte og digital mobbing

For elever kan det å ha kontroll eller selvbestemmelse i hverdagen være stressreducerende. Men noen elever mister denne muligheten til kontroll på grunn av mobbing. Det fins elever som gjennom skoledagen går med en knute i magen fordi mobbing gjør hverdagen upredikerbar og fylt med negativt stress. Digitale medier er blitt en ny arena for å utøve mobbing og den digitale mobberen kan være anonym, slik at man ikke vet hvem mobberen er. Når mobbingen i tillegg kan nå helt inn i elevens hjemmsfære, slik at hjemmet ikke kan gi pause fra det å bli utsatt for mobbing, så kan dette skape ekstrem stress.

Positivt stress

Boken har ikke et ensidig syn på stress som en negativ faktor. Tvert imot tar boken med *eustress* og *distress*, der det første er positivt stress og det siste er negativt stress. At stress kan være positivt er en viktig nyansering av et begrep som fort gir en negativ betoning. Positivt stress blir opplevd når elever blir gitt oppgaver som er krevende, men likevel innenfor det eleven mestrer. Når eleven opplever at oppgaven var krevende, men at det også førte til mestring, blir det antatt at det gir positiv læring og utvikling. Negativt stress, dette å ofte oppleve at oppgavene er utenfor det eleven kan mestre, vil over tid føre til redusert innsats og påfølgende mindre læring.

Forfatterne er, med noen unntak, knyttet til Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (NSLA), der begge redaktørene har sitt daglige virke. Teksten krever en viss innsikt i pedagogiske miljø og kjennskap til det pedagogiske stammespråket, men utover det er den holdt i et lettfattelig språk. Hvert kapittel avsluttes med en oppsummering av innhold, og med forslag til tiltak som kan bidra til reduksjon av stress for elever. Dette er oppgaver som med hell

kan brukes som diskusjonstema sammen med elevene.

Temaet stress er velkjent i skolen, og slik sett bidrar ikke boken med så mye nytt. Men den er en påminnelse om at stress er et viktig problemfelt; og på den annen side at en passe mengde med stress kan gi elevene både økt læring og livsmestring.

Kunst muliggjør læring

Lisbet Skregelid
Tribuner for dissens. Ungdoms møter med samtidskunst

Cappelen Damm Akademisk
364 sider

AV ANNE RITA FEET
LEKTOR

For å begynne med slutten: Boken *Tribuner for dissens. Ungdoms møter med samtidskunst* er på mange måter et kampskrift. Forfatteren, Lisbet Skregelid, løfter frem følelser, fantasi og engasjement, og kjemper for en «estetisk revolusjon» i skolen. Skregelid er førsteamanuensis ved Fakultet for kunsthøgskolen ved Universitetet i Agder. *Tribuner for dissens* bygger på forfatterens ph.d.-avhandling, og boken henvender seg til alle som driver med opplæring uavhengig av faglig tilknytning. Forfatterens mål med boken er både å skape en plattform der skolen og kunstfeltet kan møtes, og peke på kunstens potensial for ulike fagfelt.

Kunst i skolen i dag

Kunstens plass i skolen i dag er ambivalent, hevder Skregelid. Hun beskriver norsk skole som et sted der både læreplaner og praktisert undervisning gir kunst

liten plass, og slik har det vært de siste tiårene. Samtidig, skriver forfatteren, har kunst og kultur for unge vært et politisk satsingsområde i senere år, og hun viser til eksempler som *Den kulturelle skolesekken* og *Kulturløftet*. I tillegg satser også museer på å legge bedre til rette for barn og ungdom enn tidligere. Skregelid stiller spørsmål ved utkast til nye læreplaner der det understrekes behov for styrking av praktiske, estetiske og kreative fag og ferdigheter, og dette blir begrunnet ut fra en markedsøkonomisk tankegang og «samfunnets kompetansekrav». *Tribuner for dissens* tilbyr en alternativ filosofi.

Hva kunsten kan tilby

Skregelid beskriver kunst blant annet slik: Den er åpen, tvetydig, annerledes, underliggjørende og gir motstand til tanken; slik får elever «mulighet til å omdefinere og dele det sanselige, slik at man kan erfare og sanse omverden på nye måter» (s. 336). «Den uforståelige og vanskelige samtidskunsten» er spesielt godt egnet for arbeid i skolen, hevdes det. Slik beskrev en av Skregelids elevinformanter sitt møte med samtidskunst: «[...] bra kunst er kunst som får oss til å stille spørsmål. Jeg liker kunst der du må tenke selv [...]» (s. 279). I boken blir det pekt på at kunst både kan være læringsressurs, læringsarena og en event som skaper mulighetsrom for læring. Kunst er også fagoverskridende og gir muligheter i alle fag og temaer i skolen, hevder forfatteren. «Jeg er opptatt av at kunst og estetikk bør bli en gjennomgripende dimensjon i hele skolens virksomhet og på den måten bidra til å gjøre samfunnet generelt mer åpent for sanselige opplevelser», skriver hun (s. 340).

Metoder og undervisningsgrep

Hvordan kan så læreren bruke kunst i skolen? Forfatteren svarer gjennom å presentere teori og beskrivelse fra sine forskningsprosjekter *Tribune 1, 2 og 3*.

Hver «tribune» omfatter ungdomsskoleelevers besøk på en samtidskunststilling på Sørlandets Kunstmuseum og arbeidet i relasjon til utstillingen. I boken blir hver «tribune» beskrevet i oversikts-tabeller, bilder og grundig gjennomgang av både planlegging, gjennomføring og erfaringer fra arbeidet. På bakgrunn av dette understreker Skregelid sentrale prinsipper for vellykket bruk av kunst i undervisning: En viktig nøkkel er «dissens»; meningsforskjeller og motstand er ressurser i arbeidet. I tillegg understrekes «likhet og likeverd» som sentralt premiss. Både elever, museumspedagog og lærer er kompetente deltakere i møte med kunst. Skregelids forskning viste at elevaktivitet og deltakende elever er viktig for å få utbytte av kunstmøter. «Vi må kunne se og tenke selv», skriver en av elevene som deltok i prosjektene. Samtidig blir det understreket at læreren har en viktig rolle som regissør i arbeidet, kunsten må være en del av skolens innhold, og for- og etterarbeid er nødvendig for å få godt utbytte. Lesere på jakt etter konkrete forslag til arbeidsmåter, vil også finne det i *Tribuner for dissens*. Forfatteren beskriver metoder og undervisningsgrep som kan brukes i ulike fag. Her er både «gule lapper», skriving og presentasjoner, Photoshop og rollespill, dessuten ideer til «jobb-bytte», skattejakt og maleaktiviteter. Teoretisk gjennomgang går hånd i hånd med praktiske arbeidsmåter og drøfting av prosjekterfaringene.

Tribuner for dissens er en bok som tilbyr nye perspektiver, og gir leseren mulighet til å løfte blikket. Innholdet i boken pendler mellom praktisk skolehverdag, relevant teori og innblikk i forskningsprosjekter. Lisbet Skregelid peker på hvilken plass kunst har hatt i undervisningen de siste tiårene, og viser oss hva vi går glipp av hvis vi ikke tar kunsten i bruk. Hun advarer mot skolepolitikk som resulterer i testregimer og ensidig fokus på nytte, hun oppfordrer til opprør og avslutter

boken med å oppfordre alle til å bli litt mer solidarisk ulydige og bidra til mer dissens i kunst og utdanning – fordi barn og unge fortjener det. «Kamp gir seier!» (s. 347).

Metaforens funksjoner

Magdalena W. Agdestein og
Norunn Askeland
Metaforer. Hva, hvor og hvorfor?
Universitetsforlaget
208 sider

AV ANNE BERIT NYSTAD
LEKTOR

Metaforer – Hva, hvor og hvorfor? er skrevet av Norunn Askeland og Magdalena W. Agdesteins som begge har lang erfaring med å skrive om metaforer i fagtekster. Askeland er professor i norsk ved Universitet i Sørøst-Norge, mens Agdestein er førsteamanuensis emerita ved UiT. Metaforer er allestedsnærværende i språket og en sentral del av norskpensumet i skolen. Målgruppen for boken er norsklærere og studenter innenfor språkfag og humanistiske fag. Boken tar opp tråden etter George Lakoff and Mark Johnson legendariske bok *Metaphors we live by* (1980) som viste hvordan metaforer gjennomsyrrer hele livet, først i språk, så i handling. *Metaforer* er ment å være en oppdatering av kognitiv og diskursbasert metaforforskning.

Metaforer har en viktig forklaringsfunksjon. Språklige bilder er som en mental flyttebil, der vi frakter kunnskap fra et område (kilden) til et annet (målet). Skjematisk kan det fremstilles slik: A er lik B. Metaforens kildedomene er det hverdagslige som er lett gjenkjennelig for

alle. Askeland og Agdestein skriver om hvordan metaforer kan forklare, påvirke og motivere oss.

Boken fungerer godt som en innføring i metaforer brukt i kultur, i politikk, i akademiske tekster – eller om kropp, sjel og sykdom. Vi får et innblikk i kulturspesifikke metaforer, metaforer om flyktninger i Europa, metaforer og formidling både blant eksperter og ikke-eksperter. Boken gir leseren et oversiktskart over ulike forestillingsskjemaer som hverdagens metaforer kan opptre i. Forskerne har laget en katalog over metafortyper, som for eksempel; balanse-, vei-, krigs-, maskin-, beholder- og skalametaforer. Slike kataloger kan være nyttige fordi de kan gi leseren tips om nye uttrykksmåter. Samtidig kan det innvendes at nytten er begrenset, ettersom metaforens vesen nettopp er å være i stadig endring, for slik å fange opp nyanser i den kulturelle utviklingen.

Metaforen som terapeutisk redskap

Metaforen består, mens livet og kulturen forandrer seg. Metaforens funksjon er også å hjelpe oss til å huske hvordan noe var. Det er en allmenn erfaring at når en person er borte, er det gjerne bare navn og metaforer om vedkommende vi sitter igjen med. For også et visuelt bilde vi har av en kjær avdød, vil svekkes over tid. Det språklige bildet om hvem avdøde var for oss, vil derimot leve videre i hukommelsen.

Metaforen – et bilde av virkeligheten

Boken er forbilledlig klar i kapitlet «Diskursbasert metaforanalyse», til tross for den litt tunge akademiske overskriften. Ulike typer bildespråk, kalt troper i klassisk metafortradisjon som simile, parabel o.l., kategoriseres, og viktige begreper i diskursorientert metaforteorier (forestillingsskjema og metaforisk uttrykk) forklares i oversiktlige tekstbokser. Forfatterne gir en tekstanalysemodell for å undersøke bevisste og ubevisste valg

som ligger bak en bestemt uttrykksmåte som inneholder en metafor. Det er en *nedenfra og opp*-tilnærmingssmåte som vil si at man utforsker hva en spesifikk metafor kan implisere. Gode analyse-spørsmål er: Hva er holdningen bak det språklige uttrykket? Er metaforen påvirket av normer i samfunnet? Reproduserer eller forandrer meningspotensialet i metaforen ulike diskurser i samfunnet? Man bør hele tiden ha konteksten i sidesynet.

Den visuelle metaforens kulturavhengighet

Metaforer kan også uttrykkes visuelt. Med utgangspunkt i den nederlandske forskeren Charles Forcevilles metaforteorier diskuterer boken reklamens bruk av visuelle metaforer. For å forstå betydningen av den kontekstuelle metaforen bør man både kunne identifisere og vite noe om kilden. Imidlertid er det en kjent sak at personer og ulike kulturer kan tolke en metafor ulikt og det kanskje særlig når det gjelder bilder. I vår kultur vil for mange melonen kunne gi assosiasjon til et kvinnebryst, mens man innenfor en arabisk kultur kan tolke den samme visuelle metaforen som at kvinnen er hard utenpå, men myk inni.

Metaforer inspirerer til en større bevissthet om kroppslige erfaringer som er grunnlaget for metaforer, og er et hjelpemiddel til å utforske hva en metafor fremhever eller skjuler. Etter endt lesning har boken *Metaforer – hva, hvor og hvorfor* gitt meg en ny forståelse av metaforer brukt om hverdagens fenomener og forhold.





Kurs og konferanser i regi av Utdanningsforbundet

Her er smakebiter fra høstens kurs og konferanser. Les mer på www.udf.no/kurs



19.-20. november Tospråklig oppvekst og læring

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem)
Kursholdere: Kamil Øzerk

Det er et økende antall barn i Norge som vokser opp med minst to språk. De som har ansvaret for denne barnegruppens læring og utvikling står overfor viktige pedagogiske utfordringer og trenger en solid kompetanseutvikling for å kunne følge opp barna på en god måte.



21. november God klasseledelse - fra teori til praksis

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

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



Tid og sted: 27.-28. november, Lillestrøm Påmelding og mer info: settdagene.com

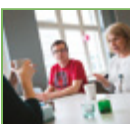
I år tar SETT utgangspunkt i fagfornyelsen, barnehagelærrollen og lekens betydning. Konferansen løfter blant annet tverrfaglige temaer som bærekraftig utvikling, kildekritikk, digitale ferdigheter og problemløsning, temaer som påvirker alle som jobber i skolen.



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

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

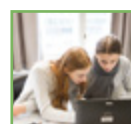
Kurset har som mål å gi barnehagelærere, grunnskolelærere, lærere i videregående opplæring og andre som møter barn og unge med ulike atferdsuttrykk ytterligere kunnskap og forståelse for det stille atferdsuttrykket.



3.-4. desember Kommunikasjon og konflikt

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem)
Kursholdere: Kjell Ribert t

Målet er at deltagerne skal få utvidet kunnskap om konflikter, konfliktadferd samt ferdigheter i å fasilitere klienters erkjennelse av egne utfordringer i konflikter. Deltagerne må bringe med seg eksempler fra egen praksis. Arbeidsformene vil veksle mellom øvelser, refleksjon, simuleringer, dialog og forelesning.



11. des, 10. mars, 11. mars Krøsjkurs i programmering - 1.-10. trinn

Sted: Oslo (des), Bergen (mars), Tr.heim (mars)
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholdere: Daniel Hedblom og Håvar Eidslott

Det er ingen vei utenom - du har innsett at du må lære deg litt om koding!

Kurset gir en grunnleggende introduksjon til koding, nesten helt uten fremmedord. Bli kjent med noen av de beste verktøyene for å lære programmering, som Scratch, Microbit og Minecraft EDU.



11. desember Skolefravær og skoleledelse

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

Kurset har til hensikt å gi skoleledere økt kunnskap om skolefravær samt gi kjennskap til en effektiv modell for oppfølging av skolefravær. Kursdeltakerne vil få kjennskap til hvilke grep man enkelt kan ta for å oppnå høyere tilstedeværelse i grunnskolen.



17. mars Hvordan forebygge og reparere omsorgstretthet blant lærere?

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Didrik Hægeland

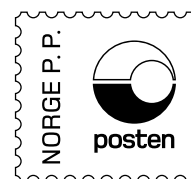
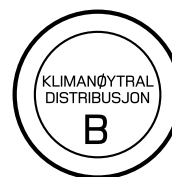
Kurset vil handle om egenomsorg, kollegastøtte og ivaretagende kultur på skolen. Ansvarsfordeling mellom instanser som hjelper barn, ungdom og familier muliggjør å sette grenser for din profesjonsutøvelse som lærer.



25. og 26. mars Levende klassemiljø

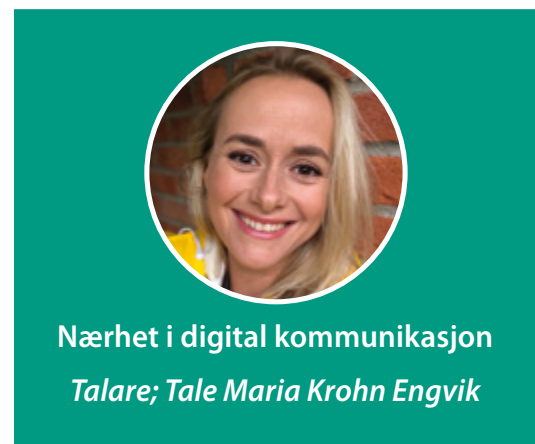
Sted: 25.mars (Stavanger), 26. mars (Tromsø)
Pris: 750 (medlem), 1800 (ikke-medlem)
Kursholder: Jørgen Moltubak

Levende klassemiljø er et kurs for lærere og lærerstudenter 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



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



Nærhet i digital kommunikasjon
Talare; Tale Maria Krohn Engvik



Samarbeidspartnere



Arrangører



Meld deg på www.settdagene.com