



Bedre »» Skole

Nr. 2

2020 Tidsskrift for lærere og skoleledere

Coroniculum

Fagfornyelsen er i ferd med å bli innført, men covid-19 vil kanskje ha en vel så avgjørende betydning for skolen. Ikke bare fordi elevene må holdes hjemme, og lærere må legge om sine planer for undervisningen, men fordi en krise som dette innebærer læring i vid for forstand – for alle.

Det første, og mest åpenbare som er satt på dette ufrivillige pensumet, er bruken av digitale medier for kommunikasjon. Både elever og lærere som hadde lite erfaring med dette, har hatt en bratt læringskurve. Vi må tro at dette vil ha en varig virkning på skolen; terskelen for å kommunisere gjennom videomøter er nesten forsvunnet.

Også foreldrene har lært. Mange har fått økt innsikt i hva læreryrket består i og hvilke krav det setter. Ansvaret for barnas læring i form av hjemmeundervisning har nok for mange vært en krevende praksis.

Ellers har elevene fått kjenne på kroppen fenomener som de tidligere bare ville møtt i historiefaget: knapphet på visse varer, begrenset bevegelsesfrihet og at de daglige nyhetene griper inn i livene deres på en langt mer direkte måte. Elever får oppleve at eksperter er uenige og at politikere må ta viktige avgjørelser på mangelfullt grunnlag. Det er lenge siden sannheter har vært så kortvarige.

Men i hele dette store læringstrykket er det én lærdom vi legger spesielt vekt på. Det har lenge vært vanskelig å argumentere for at skolen har viktige oppgaver ut over det mange har ansett som skolens hovedoppgave: lære elevene de grunnleggende ferdighetene. Begreper som sosialt fellesskap, samarbeid, omsorg og sosial utjevning har liksom ikke hatt den samme slagkraften. Nå som man har fått kjenne hvordan det er å klare seg uten alt dette, tror vi nok synet på skolens oppgaver og funksjon i samfunnet er blitt langt mer nyansert. Å lære gjennom en pandemi er å lære på den harde måten, men gud bedre for en effektiv reform.

Tore Brøyn

Bedre Skole

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



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

Abonnement:
 abonnement@utdanningsnytt.no

Annonser: Mona Jørgensrud
 mj@hsmmedia.no
 Tlf.: 911 73 473

Bedre Skole kommer ut fire ganger i året. Godkjent opplagstall pr. 2. halvår 2018 og 1. halvår 2019: 122 767
 Årsabonnement 2020: kr 400 for vanlig abonnement. Gratis for medlemmer av Utdanningsforbundet. Løssalg kr 98.

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

Layout: Melkeveien Designkontor
Trykk: Ålgård Offset AS
 ISSN 0802-183X

Fotomontasje forside: Adobe Stock og Melkeveien Designkontor

Fagpressen 

 UTDANNINGS
FORBUNDET

 TRYKT I
NORGE
NO-660

- 4 **Forgrunn**
- 9 **Oslo, en traumeinformert by**
Tore Brøyn
- 12 **Når gjentakende mareritt blir et hinder for læring**
Tore Brøyn
- 16 **Om å bli traumeinformert**
Einar Øverenget
- 21 **Frå tilpassa til universell opplæring**
Gunhild Nordvik Reite
- 27 **Læreplanen og profesjonsfellesskapet**
Eli Tronsmo
- 33 **Desentralisert kompetanseutvikling**
Kristian Øen og Jan Gilje
- 40 **Læringsutbytte i politikk og praksis**
Tine S. Prøitz
- 48 **Om å følge opp en skoleklasse**
Hallvard Håstein
- 55 **Læreren som designer**
Trond Eiliv Hauge
- 59 **Å tilrettelegge for ensomhet**
Ingjerd Skafle og Anders Nordahl-Hansen
- 62 **Elevene skal bli trygge engelskbrukere**
Mona E. Flognfeldt, Ingebjørg Mellegård og Kathrine Staksrud
- 68 **Andrespråkelever og innlæring av norske verb**
Øyvind Amundsen Østby
- 74 **Bruk av eventyr i leseopplæring for minoritetsspråklige elever**
Inna Overvik og Ragnheidur Karlsdottir
- 80 **Kritisk om kritisk tenkning**
Beate Børresen
- 84 **Demokratiet, teknologien og skolen**
Kristoffer Slettholm og Stian Bernhard Syversen
- 88 **Farvel til allmennlæreren**
Kirsten Limstrand
- 91 **Bokomtaler**



21

«Universell opplæring»
– et nytt begrep i skolen?



59

Elever med autisme trenger
å bli utfordret sosialt.



75

Eventyr kan gi elever bedre
forståelse av kulturelle forskjeller.

80

Fagfornyelsen er ikke
god nok på kritisk tenkning.



Muntlig eksamen truer rettssikkerheten

Muntlige eksamener er ikke etterprøvbare eller forskningsbaserte. Derfor vet vi egentlig ingenting om hvilken gyldighet eller kvalitet de har.

I tillegg gir den form, eller mangelen på form, som muntlige eksamener har, grunn til å si at elevene – eksaminandene – mangler enhver rettssikkerhet, skriver Karianne Skovholt ved Universitetet i Sørøst-Norge i en kronikk hos forskersonen.no.

Skovholt, førsteamanuensis i norskdidaktikk, påpeker at skriftlig eksamen nyter langt høyere status enn muntlig, men de teller likt på vitnemålet. Hun viser videre til at mens det i norskfaget i mange år er blitt forsket på skriving, skriveundervisning, vurdering av skriftlige eksamenstekster, forventningsnormer, og tegn på måloppnåelse i skriving,

ligger den muntlige eksamensformen «i et kunnskapshull».

SKRIFTLIG OG MUNT FORSKJELLSBEHANDLES

Skovholt skriver at skriftlig og muntlig eksamen forskjellsbehandles også av utdanningspolitikkerne. Muntlig eksamen blir bestemt lokalt, skriftlig eksamen organiseres av Utdanningsdirektoratet. Oppgavene i skriftlig eksamen utvikles i en fagnemnd og blir sendt på høring. Under muntlig eksamen er eleven underkastet eksaminators mer eller mindre planlagte spørsmål, og mens én elev kan få mye hjelp, kan en annen lide under



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

ikke å få hjelp i det hele tatt. I tillegg blir ikke muntlig eksamen dokumentert på annen måte enn gjennom sensors notater, og den blir således ikke etterprøvbare.

Skovholt, som sammen med kolleger filmet og transkriberte 39 muntlige eksamener i ungdomsskolen og videregående skole våren 2019, mener at Utdanningsdirektoratet må utvikle en forskningsbasert mal for muntlig eksamen, samt formulere konkretiserte retningslinjer som styrker kvalitet og etterprøvbarehet. Det å ta i bruk videofilming vil styrke både vurderingen av og rettssikkerheten for elevene, skriver hun i kronikken. □

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



Logometrica®



Nytt studium: Folkehøgskolepedagogikk

Til høsten kan Universitetet i Sørøst-Norge (USN) tilby et halvtids studium over to år i faget folkehøgskolepedagogikk, ifølge frilyntfolkehogskole.no.

Studiet i folkehøgskolepedagogikk utgjør 30 studiepoeng, og det inngår i praktisk-pedagogisk utdanning (PPU), som gir 60 studiepoeng.

Fullført studium gir undervisningskompetanse for folkehøgskole, grunnskole og videregående skole fra 5. til 13. klasse, opplyser Johan Lövgren, som har vært prosjektansvarlig for opprettelsen av det nye studiet på vegne av folkehøgskolene.

Det kreves at minst 22 studenter melder seg, for at studiet skal komme i gang til

høsten, og det er maksimum 35 plasser. Det første studieåret med folkehøgskolepedagogikk og praksis på egen skole er åpent for alle, mens det andre året krever at studentene har en master- eller bachelorgrad med minst 120 studiepoeng i idrettsfag og/eller estetiske fag.

Lövgren har 20 år bak seg som lærer ved Grenland folkehøgskole, og i 2018 ble han den første som tok en doktorgrad i folkehøgskolepedagogikk. □

Idrettsungdom er mindre deprimerte

En studie av grunnskoleelever i to kommuner i Trøndelag viser at idrettsungdom er mindre deprimerte enn annen ungdom.

Rundt 10 prosent av elevene i ungdomsskolen sier de har depressive symptomer, ifølge psykiatrisk sykepleier og stipendiat Else Marie Lysfjord Juul ved Nord universitet. Juul er én av tre forskere som har tatt for seg 1750 11–14-åringer ved samtlige barne- og ungdomsskoler i to kommuner i Trøndelag.

Elever som kun deltar i kulturelle aktiviteter, eller som ikke deltar i noe som helst, viser oftere tegn til depressive symptomer, er konklusjonen i studien. De mest oppløftende resultatene oppnår elever som engasjerer seg både i idrett og kultur.

I den sistnevnte gruppen viste vel 15 prosent av jentene og knapt 7 prosent av guttene høy grad av depressive symptomer. I gruppen som ikke deltok i noen ting, var tallene nær 21 prosent og drøyt 15 prosent. Men eiendommelig nok var andelen med høy grad av depressive symptomer størst i gruppen som kun deltok i kulturelle aktiviteter: litt under 26 prosent av jentene og litt mer enn 21 prosent av guttene.

Kan det være at barn og unge som ikke driver med idrett, blir deprimerte av å ikke være en del av et fellesskap? Tross alt deltar minst 80 prosent av barn og unge i organisert idrett i løpet av oppveksten. Det kan ikke Juul svare på, men hun sier følgende i Nord universitets nettartikkel: – Nå tyder både vår og andre studier på at fysisk aktivitet er positivt for den mentale helsen til barn og ungdom. □

Interessebasert kroppsøving

Mange elever opplever kroppsøvingsfaget som en plage. Det vil forskere ved Høgskolen i Østfold snu på ved hjelp av interessebasert kroppsøving.

Dagens kroppsøvingsfag vektlegger gjerne sportslige ferdigheter, og det gjør faget lite attraktivt for mange elever, fastslår Steffen Tangen og Birgitte Husebye, som underviser lærerstudenter ved Høgskolen i Østfold i faget. I en artikkel i tidsskriftet *Acta Didactica Norden* [2019] tar de til orde for en ny organisering av faget: interessebasert kroppsøving.

De vil la elevene få velge mellom variantene *idrettsglede* og *bevegelsesglede*. Varianten bevegelsesglede vektlegger en lekende tilnærming heller enn en idrettslig prestasjons-tilnærming. Tangen og Husebye fastslår at hovedideen er at elevene skal få velge et kroppsøvingsfag med utgangspunkt i egne bevegelseserfaringer, verdier og interesser. Elever med et negativt forhold til kroppsøving sier de trives bedre når de idrettslige ferdighetene nedprioriteres.

Som en elev siteres i artikkelen til Høgskolen i Østfold: «Jeg kan faktisk være i aktivitet bare for min egen skyld. Jeg må ikke springe fort sammenlignet med andre.» □

Danske gymnasielærere må finne seg nye jobber

Danske gymnasielærere – lærerne i videregående skole – går en usikker framtid i møte, der faste ansettelsler blir mindre vanlig, ifølge gymnasieskolen.dk.

Prosjektansettelser og deltidansettelser er fremtiden, også for gymnasielærerne, som dessuten må finne seg et yrkesliv utenfor skolen, i andre og i beste fall beslektede bransjer, sier Annette Schmidt Højby, sjefkonsulent i Dansk Magisterforening [DM], til gymnasieskolen.dk.

Dansk videregående skole har i senere år blitt utsatt for

økonomiske nedskjæringer, og samtidig blir ungdomskullene mindre. På toppen av det hele blir lærerne påtvunget en høyere pensjonsalder. Resultatet er at lærere mister jobben. Noen oppnår sluttpakker, andre går i tidlig pensjon.

De lærerne som må finne seg annet å gjøre, søker seg gjerne til konsulentbransjen,



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

til IKT og til massemediene. De går også til kulturbransjen, som undervisere, kursholdere og lignende, ifølge Schmidt

Højby. Men faste ansettelsler må søkerne ofte se langt etter. □

Nei til eksamen i kroppsøving

En eksamen i kroppsøving, slik Kunnskapsdepartementet foreslår, vil være et tilbakeslag for fornyelsen av faget, hevder kronikkforfatterne Erik Aasland og Kjersti Mordal Moen.

I tillegg vil en eksamen heller ikke være i samsvar med kompetansemålene i den nylig vedtatte læreplanen, mener førstelektor Erik Aasland ved Universitetet i Agder og professor Kjersti Mordal Moen ved Høgskolen i Innlandet. Sammen har de skrevet kronikken «Derfor er eksamen i kroppsøving en dårlig idé», som kan leses hos forskersonen.no.

Med en eksamen i kroppsøvingfaget ønsker departementet å styrke faget som et av de praktiske og estetiske fagene i skolen. Aasland og Moen sier imidlertid at de frykter at en eksamen i tråd med hva Utdanningsdirektoratet foreslår, kan føre til at lærerne vil vektlegge

teknikker og ferdighetstrening, og kompetansemål som lar seg måle ved en slik eksamensform. Dermed vil faget, ifølge Aasland og Moen, dreies i en retning som er stikk i strid med intensjonene i fagfornyelsen, der øving, samspill og kroppslig læring er blitt løftet fram som kjerneelementer.

Kronikkforfatterne advarer mot «teaching to the test»-tenkning og styrking av elevers eksamensangst. De mener departementets foreslåtte eksamensform ikke vil fange opp kroppslige læringsprosesser, og at den vil være et tilbakeslag for den nye læreplanen i kroppsøving som er blitt vedtatt. □





STOLTHET OG TRADISJON SIDEN 1888

Har du en ansatt som fortjener heder?

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



NORGESVEL
DET KONGELIGE SELSKAP FOR NORGES VEL

MEDALJEN FOR LANG OG TRO TJENESTE

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

Privatistene i 1940 fikk vitnemål

Ved hjelp av kreative løsninger sørget skolemyndighetene for at privatistene våren 1940 faktisk fikk vitnemål, ifølge en kronikk hos forskersonen.no.

Kronikkforfatteren er professor Vegard Kvam ved Universitetet i Bergen. Han viser til at dagens skoler er blitt bedt om å prioritere arbeidet med elevenes standpunktkarakterer, slik at de kan få vitnemål selv om det gis dispensasjon fra kravene om skriftlige eksamenskarakterer i disse koronatider. Men hva så med vitnemål til privatistene i videregående skole, som ikke har standpunktkarakterer? Vel, de fant en løsning i 1940.

På den tiden var det Undervisningsrådet som administrerte examen artium, det som nå er avgangseksamen i videregående skole. I forbindelse med okkupasjonen stengte skolene; det ble ingen undervisning og ingen eksamensavvikling. 20. april erklærte Undervisningsrådet at alle elever ved skoler med eksamensrett ville få vitnemål basert på standpunktkarakterene. Men hva med privatistene?

I et rundskriv av 1. mai 1940 kunngjorde Undervisningsrådet at det før sommeren ville bli lagt til rette for eksamen for privatistene, med romslig adgang til utsettelse dersom det ble vanskelig for den enkelte elev å møte fram til oppsatt tid. Oppsto det komplikasjoner i så måte, ville eleven «uten videre» få ny utsettelse.

Privatistene fikk sine vitnemål, trass i okkupasjonen, fordi «enkelte retningslinjer i skolebyråkratiet ble lagt bort til fordel for handlingsrom og kreative løsninger», som Kvam skriver. Han mener dagens skolemyndigheter selvfølgelig bør kunne finne en løsning i dag, 80 år senere. □

Skal spørre osloundgom om koronatiden

35.000 ungdommer i Oslo får nå anledning til å fortelle om hvordan de har det under korona-epidemien.

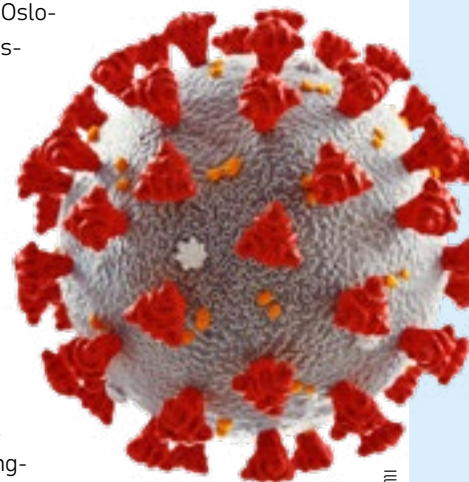
NOVA-forsker Anders Bakken ved OsloMet og et team av ungdomsforskere har ferdigstilt et spørreskjema på rekordtid, skriver OsloMet på sine nettsider. Formålet med undersøkelsen er å få innblikk i hvordan korona-epidemien påvirker ungdom i Oslo.

Forskerne vil kartlegge Oslo-ungdoms hverdagsliv og livskvalitet, og hvordan de opplever Korona-situasjonen mens de ennå er underlagt strenge restriksjoner. De håper undersøkelsen vil gi svar på hvordan ungdom generelt har det under korona-epidemien, og hvordan den har påvirket livene deres.

Spørreundersøkelsen vil også gi viktig kunnskap om ungdoms skolesituasjon, og hva slags kontakt de har med venner og familie.

Forskerne ønsker å kartlegge ungdommenes forhold til smittevernreglene, tillit til myndighetene og om livskvalitet, stress og fysisk aktivitet.

Undersøkelsen er anonym, og elevene velger selv om de vil delta. Undersøkelsen gjennomføres i samarbeid med Utdanningsetaten i Oslo kommune fra 23. april 2020. □



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Raskt er bra

Stipendiat Kristin Sunde ved Lesesenteret ved Universitetet ved UiS mener metoden «raske bokstaver» er til fordel for førsteklasingene når de skal lære å lese og skrive.

Tanken bak såkalt rask bokstavprogresjon i første klasse er at det gir elevene mulighet til å lese og skrive tidligere enn de ellers ville gjort. Det er stipendiat Kristin Sunde i samarbeid med professor Kjersti Lundetræ som står bak en studie som konkluderer med dette, ifølge en nettartikkel publisert av Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger [UiS].

Raske bokstaver, eller rask bokstavprogresjon, vil si at læreren presenterer førsteklasingene for minst to eller tre, kanskje flere, bokstaver hver uke. Metoden innebærer å bruke bare et minimum

av tid på å introdusere hver ny bokstav.

– Det er viktig å huske at anbefalingen er å bruke bare 10 til 15 minutter på å introdusere en ny bokstav, og så la elevene få jobbe med bokstavene gjennom meningsfylt lesing og skrivning, sier Kristin Sunde på Lesesenterets nettside.

– Raske bokstaver gir læreren bedre muligheter til å repetere bokstavene flere ganger gjennom året og til å tilpasse opplæringen til den enkelte, sier Sunde. – Det krever imidlertid også at lærerne følger elevene med jevnlig kartlegging og observasjon gjennom skoleåret for å sikre en god utvikling. Målet er fortsatt at elevene skal ha sikker bokstavkunnskap i løpet av første trinn. □

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Elevene trenger **vanskeligere** matematikkoppgaver

For enkle oppgaver lærer ikke elevene å tenke matematisk, sier førsteamanuensis Jorunn Reinhardttsen ved Institutt for matematiske fag ved Universitetet i Agder [UiA].

Jorunn Reinhardttsen har tatt doktorgraden i matematikk med en avhandling om hvordan 11–13-åringer arbeider med algebra, og har utviklet kurset *Algebra i skolen* for lærerspesialistutdanningen ved UiA.

Hun mener enkle oppgaver fører til herming av det læreren sier og gjør, heller enn til selvstendig matematisk tenkning: – Det er viktigere å lære seg å tenke enn å herme etter læreren. Lærer og elever må snakke sammen om matematikken i klasserommet, diskutere de ulike sidene ved oppgavene sammen. Elevene får prøve seg fram, og slik lærer de ikke bare å løse en oppgave, men også å tenke matematisk.

Dette innebærer at læreren selv må være god i matematikk. En lærer uten dyp matematikkforståelse kan ikke utvikle elevenes forståelse av faget, uttaler hun på UiAs nettsider.

Hun ser fram til den nye læreplanen

som skal tre i kraft høsten 2020, der det er prosess og metode som gjelder, med andre ord matematisk tenkning. Her blir det lagt vekt på at læreren skal undervise slik at elevene kan argumentere for ulike matematiske løsninger. □



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Oslo, en traumeinformert by

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Ordet «traume» har fått en videre betydning enn det tradisjonelt har hatt. Nå skal dette bli et ord alle lærere i

»»» Av Tore Brøyn **Oslo skal måtte forholde seg til.**

I Oslo rådhus, 17. juni 2019, ble det feiret med en stor konferanse at Oslo nå skal bli en *traumeinformert by*. Byrådsleder Raymond Johansen åpnet konferanse med å fortelle at mer enn hvert 10. barn har opplevd krenkelser, omsorgssvikt eller vold i nære relasjoner.

– Slike opplevelser, som har en negativ effekt på barns utvikling, kaller vi traumer. Dette ikke er et lett tilgjengelig begrep, men ordet i seg selv er ikke det viktigste, sa han. I tillegg til kommunen med alle sine etater, kunne han fortelle, at også politiet, frivillig sektor, kultur og idrettsforeninger

var invitert til å være med. Raymond Johansen nevnte noen satsinger som støttet arbeidet med å gjøre Oslo til en traumeinformert by: «Nye familier», «Mitt liv», Barnevernet og «På vei mot Oslohjelpa».

Men hva er et traume?

Daværende byråd for eldre, helse og arbeid, Tone Tellevik Dahl, utdypet ordet traume for de 400 frammøtte.

– Første gang man hører det, går tankene kanskje rett inn i akuttmottaket. Man ser for seg en bilulykke med store personskader. Men traume har en mye videre betydning, sa hun.

Ifølge Dahl kan et traume være en konkret hendelse, eller summen av flere opplevelser, og være noe som bryter gjennom kroppens forsvarsverk og fører til en overveldende følelse av hjelpeløshet. Et traume kan komme plutselig og uventet, eller opptre over tid. Traume rammer den delen av hjernen som handler om overlevelse. Det sitter i nervesystemet, ikke i bevisstheten. For et barn som ikke har utviklet egenskapen til å analysere, kan dette skape dype vonde sår som gjerne kommer til overflaten først når du blir voksen. Traumer blir derfor sittende fast som minner fra da vi var små.



Endre Sandvik har fått ansvar for å gjøre Oslo til en traumeinformert by. Han deler fortløpende sine erfaringer på den åpne Facebooksiden: Oslo - en traumeinformert by.

– I voksnes øyne kan det være helt dagligdagse ting, men for barn kan det forårsake både somatisk og psykisk uhelse som voksen, sa Tone Tellevik Dahl.

Ideen kommer fra USA

Siden da har altså Oslo vært på vei til å bli en traumeinformert by, og hovedansvaret for gjennomføringen har Endre Sandvik fått. Han er lege, og tidligere kommunaldirektør i byrådsavdeling for eldre, helse og arbeid.

– *Men hvorfor sette merkelappen «traumeinformert» på en hel by, dette er jo et begrep med veldig negative assosiasjoner?*

– Dette har vi hatt oppe til diskusjon mange ganger, men vi har likevel har endt opp med å bruke dette begrepet. Hvis man ønsker å finne informasjon om dette i internasjonale

fora, som kommer man ikke utenom begrepet «traume» i ulike sammen-setninger. Men vi pleier å si at traumeinformert er en overskrift. Det er innholdet som skal drive det framover, sier han

Han forteller at ideen om å være traumeinformert springer ut av den store amerikansk undersøkelsen ACE (Adverse Childhood Experiences Study), der man viste relasjonen mellom traumer og senere fysiske og psykiske sykdommer og risikoatferd som kriminalitet og narkotikabruk.

– ACE undersøkelsen viste relasjonen mellom fenomenene, ikke årsakene, men når vi ser resultatene i undersøkelsen i sammenheng med det vi nå vet om hjernens utvikling, så kan vi forklare dette bedre, sier han.

Et særtrekk ved ideen om det traumeinformerte samfunn, er at den henger tett sammen med moderne hjerneforskning, der man på den ene siden nå vet mye mer om hvordan hjernen utvikler seg i oppvekstårene enn man visste før. Ifølge Sandvik kan vi nå se, gjennom skanninger av hjernen, hvordan traumatiske opplevelser i barndommen påvirker hjernen rent fysiologisk. Begrepet utviklings-traumer er kommet til, og referere blant annet til manglende samspill i spedbarnsalder, noe som vil påvirke barnehjernen på en måte som ligner på det negative hendelser gjør.

– Traumer er mer enn vold i nære relasjoner. Det er krenkelser, mobbing omsorgssvikt, det er manglende stimulering i de første årene. Alt dette er innenfor traumbegrepet, sier Sandvik.

– *Manglende stimulering eller alvorlig omsorgssvikt har ikke tidligere vært regnet som et traume?*

– Nei, det har ikke det, men når man ser på nyere hjerneforskning, så ser man at dette har en svært negativ påvirkning på den normale utviklingen av hjernen. Dermed vil man få en relativ skade på hjernen sammenlignet med de barna som ikke utsettes for omsorgssvikt.

– *Hvor stor er den primære målgruppen for dette i Oslo-skolen, det vil si hvor mange av elevene har traumer av det slaget vi snakker om her?*

– Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS) utga en rapport i oktober 2019, hvor de hadde intervjuet 9 400 ungdommer mellom 12 og 16 år over hele landet. Da oppga hver femte av ungdommene at de hadde opplevd traumer som de mente hadde betydning for deres utvikling. Hver tjuende oppga at de hadde vært utsatt for alvorlige traumer. Og det som var skremmende, var at det bare var 20 prosent av disse som hadde fortalt om dette eller bedt om hjelp for de problemene de hadde. Dette er den største studien på dette feltet som er gjort i Norge, og den viser hvor stort problemet er. I praksis vil det i hvert eneste klasserom vil det i snitt være tre til fire elever som har vært utsatt for traumer som påvirker deres evne til å lære, sier Sandvik.

– *Vil denne satsingen bli evaluert på et eller annet tidspunkt?*

– Det spørres hva du mener med evaluering, men satsingen barnehjernernevet, som var første fase, har hatt

inne forskning for å se i hvilken grad man har lyktes med å implementere dette. Forskningsstiftelsen FAFO har vært inne i bildet her. Etter hvert vil de evaluere hvordan traumeinformert arbeid er blitt gjennomført også i skolen, sier Endre Sandvik.

«A Big Hairy Audacious Goal»

Byråd for oppvekst og kunnskap, Inga Marte Thorkildsen, var vel den som toppet de entusiastiske støtteerklæringerne da hun kommenterte vedtaket om Oslo som traumeinformert by på sine Facebooksider:

– For en fantastisk dag! Tenk, vi har sparka i gang det amerikanerne kaller a Big Hairy Audacious Goal; at Oslo skal bli en traumeinformert by. Jeg hadde ikke trodd vi skulle klare å få Norges hovedstad med på et så hårete mål, skrev hun.

Thorkildsen ser på traumeinformert by som et oppgjør med de atferdsterapeutiske metodene som er blitt brukt i møte med barn og unge som sliter.

– Vi har en historie i Norge med en behavioristisk praksis i mange av systemene våre, som preger dem den dag i dag. Alt fra anmerkninger til aggresjonsmestringskurs til atferdsinstitusjoner i barnevernet, ofte uten å undersøke ordentlig hva som har forårsaket atferden. Men atferd er jo barnets språk, og noen ganger smerteuttrykk. Å fjerne atferden uten å forstå hvorfor barnet oppfører seg som det gjør, kan i verste fall være farlig, og det ligger heller ingen læring i det for barnet.

Derfor må vi komme bak atferden, forstå hvor barnet befinner seg og finne løsninger sammen. På den måten kan vi også innfri mange av opplæringslovens og læreplanens målsettinger. Elevene må behandles som aktører, sier hun.

Hun mener dette også kan bidra til å løse problemet med elever som dropper ut.

– Mange har nå innsett at vi trenger nye tilnærminger når det gjelder frafallsproblematikken i skolen, og at måten man nærmer seg ungdom i en traumeinformert by, vil kunne være en del av løsningen, sier hun.

– *Men er det ikke en ganske spesielt å forutsette at alle slags atferdsmessige problemer skal ha sitt utgangspunkt i traumer? Kan det ikke være andre årsaker som ligger til grunn for menneskers handlinger?*

– Jo. Det kan være mange årsaker. Poenget er at en traumeinformert tilnærming er bra for alle barn. Det er som med universell utforming, det er bra for alle. Barn med medfødte funksjonsnedsettelse eller kognitive problemer vil kunne profitere på den samme tilnærmingen som traumatiserte barn. Og alle barn liker å bli tatt på alvor, liker at voksne i større grad forsøker å forstå dem, og legger til rette for varme, inkluderende fellesskap. Vi er opptatt av å lage et opplegg som fungerer for elevene og som er uavhengig av hvilke diagnoser de måtte ha, sier hun.

Hun forteller at man i disse dager har ferdigstilt en kompetansepakke på det som kalles Barnehjernet, et



Byråd Inga Marte Thorkildsen har vært en av de ivrigste forkjemperne for Oslo som traumeinformert by. Arkivfoto: Bedre

Skole

kunnskapsgrunnlag som går på tvers av systemer og med muligheter for profesjonsutvikling på skolene.

– Mange er godt i gang med å endre praksis, og Bydel Gamle Oslo tar mål av seg å bli den første traumeinformerte bydelen, i samarbeid med Utdanningsetaten og politiet. De ser at de må forsøke noen nye strategier. Jeg er opptatt av at vi ikke skal tvinge et ferdig opplegg nedover hodene på skolene og bydelene, men at vi skal utvikle oss gradvis og nedenfra. Vi må være forsiktige for ikke å få tilbakeslag, sier hun.

Når gjentagende **mareritt** blir et **hinder for læring**

Barn og unge traumatisert av krig og voldsopplevelser vil ofte rammes av gjentagende mareritt, og de får problemer med å gjennomføre skolegangen. I land med knapphet på ressurser har lærere blitt engasjert for å hjelpe barn og unge til å håndtere sine mareritt.

>>> Tekst og foto: Tore Brøyn



– Vi oppdaget at lærerne og skolen kan spille en nøkkelrolle når det gjelder å hjelpe traumatiserte barn i krigsområder, sier Jon-Håkon Schultz.

At barn har mareritt, er ganske vanlig. Men det fins en form for mareritt som er langt mer alvorlig for den som rammes. Man kaller det traumemareritt, en form for mareritt der den samme drømmen går igjen natt etter natt,

og det har alvorlige konsekvenser for den som rammes. Traumemareritt er tett knyttet til post traumatisk stress (PTSD) og oppstår typisk etter krigstraumer, alvorlige ulykker, og alvorlig misbruk, m.m. Det fins lite forskning på denne formen for mareritt, forteller professor Jon-Håkon Schultz ved Universitetet i Tromsø. Han har lang erfaring i å arbeide med barn og unge med traumer. Han har blant annet forsket på hvordan opplevelsene på Utøya 22. juli har påvirket ungdommene som overlevde.

Selv fikk han interesse for feltet traumemareritt da han sammen med Magne Raundalen arbeidet i et prosjekt i Nord-Uganda i 2006, der man skulle gi tilbud om skolegang til tidligere barnesoldater. Dette var barn som hadde opplevd forferdelige ting, og man hadde lagt store ressurser inn i opplegget. Skoler, bøker og kvalifiserte lærere var på plass, forteller Schultz.

– Det var bare ett problem, barna klarte ikke å ta til seg læring. Da vi undersøkte nærmere, erfarte vi at barna

Mareritt 1: Jeg er ute og går, og passerer en dam. Så hører jeg høye skrik fra noen som drukner. Han roper etter hjelp, men det er ingen ting jeg kan gjøre. Han drukner. Så kommer en enorm kamel og begynner å tygge på hodet hans. Jeg er så redd at jeg ikke kan bevege meg.

Mareritt 2: Jeg løper mens en rakett kommer etter meg. Jeg prøver å komme unna ved å løpe raskere, jeg har ingen mulighet til å løpe fra raketten, og jeg vet at jeg kommer til å bli drept.

[Jente, har hatt to alternerende mareritt ca. 2 ganger per uke i 4 år].

var plaget av gjentakende mareritt som hindret dem i å sove og dermed i å kunne konsentrere seg om skolearbeid. Disse drømmene ble dermed til et direkte hinder for læring, og det var åpenbart at vi måtte gjøre noe med dette, hvis barna skulle komme videre i sin læring, sier Schultz. Erfaringene fra Uganda skulle vise seg å bli utgangspunkt for utvikling av et program for bearbeiding av traumemareritt i flere land, først og fremst i Midtøsten.

Traumemarerittene

– Traumemareritt er et kjernesymptom når det gjelder PTSD. Hvis du for eksempel har gjentakende mareritt, så er det en kraftig indikasjon på at du trenger hjelp. Slik sett er traumemarerittene i seg selv en god screening for å plukke ut barn som trenger spesiell oppfølging, sier Schultz.

Traumemareritt er ifølge Schultz et tegn på at naturlig heling har stoppet opp. Marerittet holder deg tilbake i hendelsen, det holder deg i et grep som aktivt hindrer at du blir frisk. Traumemarerittet skiller seg fra vanlige mareritt ved at det er forårsaket av en traumatisk hendelse, der du tror at du selv skal dø, eller er vitne til at andre dør. Livstrusselen gjør at kroppen setter i gang de sterkeste

reaksjonene den har mulighet til å gjennomføre. Disse reaksjonene er det ikke mulig for den enkelte å kontrollere. Man kan si at de tar en snarvei inn i hjernen, der de legger seg, mer eller mindre utilgjengelig for kontroll og fornuft.

– Etter en tid kommer hendelsene tilbake i form av mareritt som tar deg tilbake, både visuelt og reaksjonsmessig. Du blir stående på stedet hvil, og kommer ikke videre i din mentale heling. Når du våkner av disse marerittene, så tror du at du skal dø. Og dette skjer natt etter natt. Marerittet gjentar seg nesten identisk. De fleste har én drøm som går igjen, noen har et par som alternerer. De aller færreste har flere, sier Schultz.

Mareritt 1: En stor slange kryper ned gjennom halsen min. **Mareritt 2:** Jeg er på innsiden av en stor kasse som flyter på sjøen. Det er mange andre mennesker som jeg ikke kjenner inne i kassen. Kassen driver og blir kastet opp på en strand. Det er små huller som vi kan se gjennom. Jeg ser Israelske soldater nærme seg kassen, og de begynner å sparke i kassen for å drepe oss. Vi kan ikke slippe unna – vi er fanget i kassen.

[Jente, har hatt to alternerende mareritt ca. 4 ganger per uke i 2 år].

Han har selv gjort en undersøkelse av 300 barn i grenseområdene i Gaza som viste at mer enn 50 prosent av barna i 12-årsalder opplever mareritt. Hos en del av disse barna, kanskje 70 til 80 prosent, vil marerittene etter hvert forsvinne av seg selv. Men for de resterende er det absolutt nødvendig med hjelp hvis de ikke skal bli et varig, kanskje livsvarig problem.

Barnas psykiske plager har for øvrig ikke bare sin rot i direkte opplevelser. I mange steder med pågående konflikt har ikke barna mye annet å gjøre enn

å sitte og se på TV, og her kan de se forferdelige ting fra sine egne nærområder. I Gaza har man for eksempel under de siste krigene brukt fjernsyn til å identifisere døde personer, og dette har barna sittet og sett på.

Det muligens kunst

– For noen av disse barna vil ikke problemene gå over av seg selv. Vi kjenner jo til krigsseilerne etter 2. verdenskrig her hjemme. Noen av disse kom til å slite med traumemareritt hver eneste natt gjennom hele livet. Vi måtte altså finne måter å stoppe utviklingen og forsøke å i det minste redusere de sterke symptomene disse barna hadde, sier Schultz.

Han forteller at det allerede fins effektive måter å arbeide med traumemareritt på, gjerne ved bruk av metoder fra kognitiv psykologi. I Norge vil barne- og ungdomspsykiatrien vanligvis kobles inn når det gjelder barna som har denne formen for traumereaksjoner, for eksempel etter ulykker eller overgrep. Men land der store deler av barnebefolkningen er traumatisert, er jo nettopp kjennetegnet av at man har få tilgjengelige ressurser. Det vil derfor være umulig å gi en hjelp tilsvarende det vi gjør i Norge.

– Vi satt derfor igjen med to spørsmål: Det ene var hvordan lage hjelpen om til gruppetiltak. Det andre var hvordan vi kunne gjøre det mulig for folk uten helsefaglig utdanning, for eksempel lærere, å gjennomføre dette. Med andre ord, utfordringen var å forenkle metodene uten at det mistet effekt, og på en måte som gjorde at du ikke trenger å være psykolog for å gjennomføre det, sier Schultz.

Schultz og Raundalen startet arbeidet med å tilpasse metodene. Til gjennomføringen valgte man å bruke barnas lærere og la dem samarbeide med veiledere som hadde en viss bakgrunn



Jeg er inne i et helt mørkt rom. En stor mann kommer inn. Han er helt kledd i svart, så bare skyggen hans er synlig. Ansiktet ser forferdelig ut, og er på en eller annen måte deformert. Han sier han skal drepe meg, og begynner å jakte på meg.

[Jente, har hatt mareritt 3 ganger per uke i 3 år].

innenfor psykologi (bachelor). En del av programmet var ifølge manualen at man skulle snakke med barna om de hendelsene som lå bak marerittet. I tilsvarende programmer med individuell terapi i Norge blir dette sett på som en spesielt viktig del. Men så erfarte de at de som hadde ansvar for gjennomføringen, rett og slett hoppet over denne biten. Å gå inn i de bakenforliggende hendelsene ble sannsynligvis for smertefullt og belastende både for

de voksne og barna.

– Vi hadde i utgangspunktet tatt ut så mye som vi trodde var forsvarlig, men så viste det seg at selv om man tok ut en av de delene som vi trodde var viktigst, så hadde programmet fortsatt effekt. Vi valgte derfor å revidere manualen ved å ta ut eksponeringsbiten, og heller bruke mer tid på å ta for oss selve marerittet, sier Schultz.

Forskning på hva som hjelper

Tidligere forskning rundt traumer har ifølge Schultz først og fremst vært rettet mot de 20–30 prosentene som får alvorlige problemer. Det er forsket langt mindre på dem som klarer seg etter dramatiske hendelser. Men man vet at det er fem faktorer som vil være viktige:

1. Man må få tilbake en generell opplevelse av å være trygg.
2. Også kroppen trenger ro. Evnen til å regulere ned egen uro er viktig.
3. Man må ta opp igjen sosiale aktiviteter.
4. Man må få en forståelse av og tro på at man kan påvirke din egen situasjon. I tillegg må du ha tillit til systemet rundt deg; vite at det er noen som kan hjelpe deg.
5. Man trenger å utvikle et håp, evnen til å tenke fremover.

– Det er imidlertid en viktig forskjell på voksne og barn. For voksne går det ofte litt av seg selv å komme videre med disse fem faktorene, mens barn trenger mer hjelp for å få dem til å fungere sammen. Og et sted hvor de kan skje, er i barnehagen og skolen. Læreren kan her gi et viktig bidrag, sier Schultz.

Metoden – samtale om marerittet

– Metoden vi bruker, går ut på å ta for seg elementer i marerittet og snakke om dem. Er det noe i marerittet som kan gjøres mindre skummelt. Barna vil

straks svare at nei, det er ikke mulig. Men det tar ikke lang tid før de går med på dette. Vi bruker tegninger, der barna skal tegne marerittet sitt. Vi sier at her er det mye mørke farger, er det mulig å endre noen av fargene? Trikset er å sitte sammen med elevene og snakke om marerittet på en trygg måte, en måte som de kan håndtere. Når vi har gjort dette, så tar vi noe av angsten og redselen ut av marerittet. Marerittet blir mindre skummelt når vi snakker om det. Og for mange barn er det gjerne første gang de snakker om marerittet med noen, sier Schultz.

– Vi kan for eksempel snakke om en alternativ slutt. Han som hadde gevær og siktet; kan vi kanskje ta vekk geværet? Vi kan ta ut mannen i uniform og sette inn en annen mann. En stridsvogn kan byttes ut med en bil. Det betyr ikke at de drømmer de nye elementene som vi samarbeider om å legge inn, men intensiteten i marerittet går ned, eller det blir kanskje etter hvert helt borte. Etter en tid vil det være typisk om eleven sier: «Jeg hadde mareritt i natt også, men jeg ble ikke redd.»

Jeg går ned en mørk gate. Det er en skummel gate. Så ser jeg min døde onkel og mitt døde søskenbarn. Jeg går mot dem, men de forsvinner. Jeg blir svært redd og føler at jeg er i fare.

[Jente, har hatt mareritt 4 ganger per uke i 4 år].

I tillegg til samtalene legger man vekt på å lage rutiner før elevene skal legge seg. Elevene får i oppgave å tenke at de er på et trygt sted. Schultz forteller at mange elever ber før de legger seg. Dette kan brukes, ved at man for eksempel får som råd å gå til immamen og få en ny bønn som passer bedre til barnets situasjon. Barnet får i oppgave å tenke på den nye positive

slutten vi har laget på marerittet.

– Det er også viktig å få med seg familien. Det er ganske vanlig at barna ikke har fortalt dette til noen tidligere, selv ikke til mor og far. I Gaza har vi sett at det er viktig å involvere bestemødrene. Det står i Koranen at man ikke skal snakke om drømmer. Men her har vi fått med bestemødre på å fortolke Koranen litt annerledes; mareritt er noe annet enn drømmer, så det kan vi snakke om. Det har vært viktig å få bestemødrene med på laget, for de er gode til å skape trygghet for barna, sier Schultz.

Brukt i flere land

Denne måten å arbeide med mareritt på blir nå brukt i mange land, men

utbredelsen i hvert enkelt land varierer. Selv om programmet er trimmet til å kreve minst mulig av ressurser, er det fortsatt en terskel. Man må for eksempel ha et fungerende skolesystem og tilgang på fagpersoner som kan veilede. Det stedet man har innført dette med størst suksess, har vært i Gaza, på Vestbredden og i et par flyktningleirer i Jordan, mens i Irak, Syria og Afghanistan har det vært mer spredte forsøk. Det spesielle med Gaza har vært at man har lagt dette inn i et skolesystem som allerede finnes, og det har ifølge Schultz mange fordeler.

– En skolebasert hjelp gir lavt stigma. Dersom elevene skulle bli tatt ut til et eget sted de måtte oppsøke for

å få hjelp, så ville langt flere falle fra. Vi utnytter den tilliten som allerede er i skolesystemet.

Schultz forteller at man har gjort en undersøkelse som omfattet over 1000 elever fra Gaza, og ser at de klarte å gjennomføre programmet og nærmere 70 prosent ble helt kvitt marerittene. Elevene ble fulgt opp 10 måneder senere, og de aller fleste av disse var fortsatt fri for mareritt.

– Rundt 30 prosent fikk reduksjon i plagene, men det var en liten gruppe som ikke kunne hjelpes gjennom denne metoden. Vi vet ikke hvorfor, kanskje akkurat disse barna trenger en annen form for hjelp, dette er noe vi må arbeide videre med, sier Schultz.

Psykisk helse i kriseområder

Better Learning Program (BLP) er et samarbeidsprosjekt mellom UiT, det Arktiske universitetet og Flyktninghjelpen.

BLP består av tre forskjellige og uavhengige intervensjoner:

BLP-1: Classroom sessions. Supporting students' recovery in emergencies. Alle elevene mottar 4 skoletimer der de lærer å identifisere og regulere stress.

BLP-2: Group sessions. Improving study skills during emergencies. Elever med nedsatt skolefungering mottar 8 skoletimer med fokus på effektive læringsstrategier for å tilpasse opplæringen.

BLP-3: Individual and group sessions. Fighting nightmares and sleeping problems. Elever med mareritt mottar 4 skoletimer i gruppe og 4 timer individuell oppfølging.

Flyktninghjelpen har BLP-1 som sitt

primære pedagogiske tiltak for psykososial støtte for elever som lever i krig, konflikt og kriser, og i 2020 er BLP i bruk i 10 land: Palestina, Jordan, Libanon, Syria, Afghanistan, Irak, Libya, Kenya, Myanmar og Bangladesh.

Avhengig av at barns psyke blir prioritert



Camilla Lodi leder Better Learning-prosjektet i Midtøsten.

Camilla Lodi befinner seg i Jordan, og leder avdelingen for Better Learning Program for Midtøsten. Hun forteller at tiltakene varierer ut fra land til land etter hvilken kapasitet man har til å gjennomføre dem. Hun nevner Libanon som et land der man ikke har kapasitet til å gjennomføre programmet på nivå 3, til tross for store behov.

– Det første hinderet er hvis myndighetene ikke prioriterer dette. Det skjer gjerne fordi myndighetene ikke forholder seg til psykososiale problemer, og Flyktninghjelpen kan bare gå inn der hvor man har et samarbeid med myndighetene, sier hun.

Den neste problemet er finansiering.

– Dette er spesielt problematisk etter covid-19, der all vekt blir lagt på vasking og helse. Akkurat nå er det svært vanskelig å få psykisk helse til å bli prioritert. Vi jobber hardt med dette, men klarer det ofte ikke, sier hun.

Til tross for vanskene opplever Camilla Lodi at man har fått til svært mye, for eksempel i Jordan og Gaza. Og hun betrakter arbeidet som svært givende. Ambisjonen framover er at også andre organisasjoner vil kunne ta over og arbeide med dette programmet, slik at Better Learning-programmet kan implementeres i langt flere skoler der det er behov for det.

OM Å BLI TRAUME- INFORMERT

>>> Av Einar Øverenget

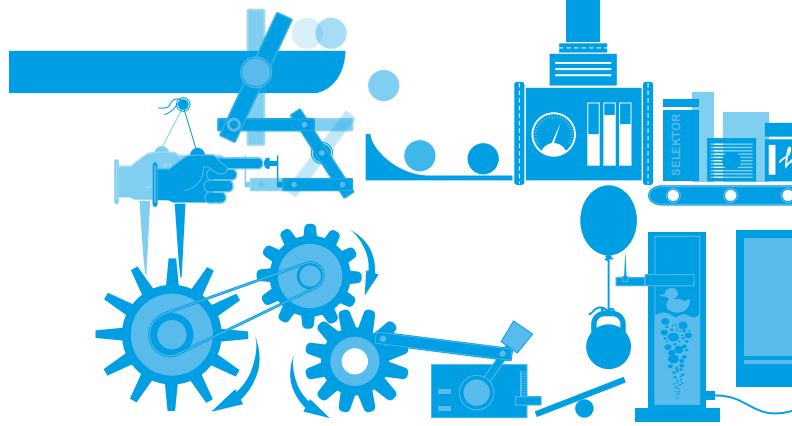
Når man kobler sammen begrepet «traume» med utviklingsforstyrrelser og nevrovitenskap, risikerer man å skape en kultur for forhastede slutninger og manglende evne til både å forstå og se alternative forklaringer.

Byrådet i Oslo har besluttet at det skal settes i gang et arbeid med mål om at hele Oslo skal bli en traumeinformert by. Inga Marte Thorkildsen, byråd for oppvekst og kunnskap, understreker at dette er en viktig del av den forebyggende barne- og ungdomssatsingen (Imso, 2019).

Men hva innebærer det å bli traumeinformert? Hva blir man informert om? For å nærme seg det spørsmålet kan det være greit å ta utgangspunkt i det første av de to ordene som danner dette sammensatte og litt fremmedartede begrepet: *traume*. Det er det vi skal bli informert om – og dermed antydes det selvsagt at det er vi ikke nå.

Er vi ikke det? Forstår vi ikke dette begrepet? Det er det vel grunn til å hevde at vi gjør – i hvert fall i en dagligdags forstand.

Ordet trauma kommer opprinnelig fra gresk og betyr «sår», og går vi til Store norske leksikon, defineres trauma på følgende måte: Trauma er skade på kroppen fremkalt av ytre vold, som for eksempel brudd, sår og hjernerystelse. Med andre ord, traumer handler om skader på kroppen – og det vet vi vel allerede. Det gjenspeiles i hvert fall i dagligtalen, om enn ikke helt.



Illustrasjon: © Adobe Stock

For i dagligtalen ligger det en utvidet forståelse av traume som nok best fanges inn om vi går til Store *medisinske* leksikon. Nå er det ikke bare fysiske sår, men også mentale sår: «Traume er en fellesbetegnelse på alle slags kroppslige og mentale skader og belastninger som skyldes påvirkning utenfra.» Her har det skjedd en interessant forskyvning, det finnes sår som ikke er fysiske.

I somatikken forstår man et traume som en skade etter ytre påkjenning, mens man i psykologien oppfatter traumet som en reaksjon på en situasjon der kravene til tilpassning overgår ens evne til å mestre, og som medfører en opplevelse av hjelpeløshet og sterk frykt. (Rogndal, 2019)

Vår daglige bruk av ordet traume er nok mest på linje med denne forståelsen – ikke minst fordi det forutsettes en viss belastningsgrad om man skal kunne snakke om traumer. Man blir ikke traumatisert av å få en parkeringsbot – det ville bryte med en allmenn forståelse av begrepet.

Vi skal imidlertid se at traumeinformasjonen toner dette ned. Det skyldes at traumepsykologien og utviklingspsykologien nå er blitt koblet sammen, og da dukker det opp en ny type traume: *utviklingstrammen*. Det er særlig den som får oppmerksomhet – og da er det ikke lenger snakk om særlig voldsomme rystelser, men kvaliteten på samspillet mellom barn og primæromsorgsperson som skaper traumet.

Og når dette igjen forsøkes koblet til nevrovitenskapen – og man mener å kunne påvise at dårlig samspill mellom barn og primæromsorgsperson påvirker hjernen på en negativ måte, som igjen påvirker barns evne til å tilpasse seg – så kommer vi til kjernen av det traumeinformasjonen handler om. Og det er alt annet enn uproblematisk.

Det er en rekke vesentlige problemstillinger med den tankerekken som munner ut i oppfordringen om å bli traumeinformert – og det er all grunn til å møte den med en viss skepsis.

En psykologisk forståelse av traume

Det traumbegrepet som ligger til grunn for oppfordringen om å bli traumeinformert, har sitt utspring i en psykologisk forståelse av traume som peker helt tilbake til Pierre Janets første studier av fenomenet *dissosiasjon* på slutten av 1800-tallet. Han oppfattet dissosiasjon som en psykologisk adaptasjonsprosess som oppstår når et menneske blir utsatt for en grenseoverskridende hendelse som medfører at et minne ikke blir integrert på et eksplisitt hukommelsesnivå og dermed blir utilgjengelig for bevisstheten. Denne manglende integreringen kan ifølge Janet føre til at minnet i stedet gir seg uttrykk i form av ulike patologiske symptomer (Van der Kolk, 1996).

Janets tanker fikk en renessanse på slutten av 1970-tallet og ble en forståelsesramme for forskningen på ettervirkningene av soldaters opplevelser i krig og utviklingen av post-traumatisk stresslidelse (PTSD). Janet hevder at minnet fra traumatiske hendelser lagres som sansepersepsjoner,

affektive tilstander og autonome reaksjoner (Smyth, 1998), og blir slik sett til en form for kroppshukommelse (Kirkengen, 1998).

Med andre ord: Grenseoverskridende opplevelser av alvorlig art som et menneske for eksempel kan oppleve i krig, eller som et barn kan oppleve gjennom å bli utsatt for seksuelle overgrep, medfører for noen at de ikke klarer å integrere minnet av opplevelsen i hukommelsen og dermed plages av for eksempel smertefulle sansepersepsjoner, affekter eller andre symptomer av patologisk art.

Vitenskapsteoretiske problemstillinger

Traumepsykologien synes absolutt å peke på interessante forhold, men det er samtidig vesentlige vitenskapsteoretiske problemstillinger knyttet til dette – og det skyldes at det antydes årsakssammenhenger. Hvis det er noe som kjennetegner den vitenskapelige målsetting, så er det å kunne avdekke årsakssammenhenger, at x er årsak til y. Men det krever mer enn å påpeke at to hendelser etterfølger hverandre. Sant nok, det må være nærhet i tid og rom – hendelsene må berøre hverandre – og det må være slik at den ene må inntreffe før den andre, men det er ikke nok. Man må også være i stand til å gjøre rede for selve lovmessigheten, at hver gang x skjer, så må nødvendigvis også y skje.

Innenfor naturvitenskapelige fag som fysikk og kjemi er dette, om ikke enkelt, så i hvert fall ukontroversielt – man antar at det skal kunne være mulig. Hvis du blander stoff a med stoff b, så kommer nødvendigvis x til å skje, og hvis det metallet du har foran deg, er av kobber, så vet du at det nødvendigvis må lede strøm. Det er en nødvendig sammenheng mellom kobber og det å lede elektrisk strøm.

Men med en gang man er over på menneskers erfaringer, følelser, opplevelser og ikke minst handlinger, så endrer dette seg dramatisk. Det er ikke vanskelig å finne ut at hendelser er nær hverandre i tid og rom, og at den ene etterfølger den andre, men det er nesten umulig, og mange mener prinsipielt umulig, å fastslå at det er en nødvendig sammenheng, slik at man kan si at x er årsak til y. Man har nemlig ikke det som kalles kontroll på variablene. Selv om y etterfølger x, så kan det like gjerne være noe annet som er årsak til y – eller kanskje det ikke er en årsak i det hele tatt, men at det heller skal forstås ved hjelp av en formålsforklaring – som er det vanlige når man skal forklare menneskelige handlinger: Y skjedde – Per gjorde det han gjorde – fordi han valgte det.

Traumepsykologien er interessant og spennende, og det gir intuitivt mening å hevde at om man blir utsatt for

det som i traumepsykologien vil kunne kalles traumatisk – åpenbart grenseoverskridende opplevelser – så vil det kunne ha en negativ betydning for deg. Men det er hele tiden mer snakk om en fortolkning av en mulig sammenheng enn en avdekking av årsakssammenhenger. Og dermed kan det hele tiden innvendes at det sier like mye, eller kanskje mer, om forskerens blikk på virkeligheten enn om selve virkeligheten.

Kobling av traumepsykologi og utviklingspsykologi

Men la oss gå tilbake til påstanden om at vi bør bli traumeinformerte. Står mennesker i Norge i dag i særskilt fare for å oppleve slike grenseoverskridende hendelser som vi har beskrevet? Gjør norske barn det? Tvilsomt. Norske barn i dag lever ikke i krigssoner, flyktningleirer eller i ekstrem nød. Så tanken om at vi ikke er tilstrekkelig traumeinformerte, må åpenbart representere en videreutvikling av forståelse av hva et traume er, og i den sammenheng dukker begrepet *utviklingstraumer* opp. Det begrepet er et resultat av en kobling av traumepsykologien og utviklingspsykologien.

Et sentralt element i utviklingspsykologien er tilknytningsteorien som ble lansert av John Bowlby på 1950-tallet, og som senere ble utviklet av Mary Ainsworth (1978). Et hovedtrekk ved denne teorien er at den emosjonelle og sosiale utviklingen hos et barn i sterk grad påvirkes av kvaliteten på tilknytningen mellom barnet og dets primære omsorgsperson.

Når utviklingspsykologien kobles med traumepsykologien, skapes en ny forståelseshorisont. Om kvaliteten på tilknytningen mellom barnet og den primære omsorgspersonen ikke er tilfredsstillende, så kan det ha samme effekt som et traume:

Den mest alvorlige formen for psykologiske komplekse traumer er det vi kaller utviklingstraumer. Begrepet utviklingstraumatisering viser til et omsorgsklima hvor barnet settes i alarmtilstand av den som normalt skulle hjulpet det til å regulere affekt. Uten å ha nevrale forutsetninger for det overlates barnet da til å skulle klare å håndtere den intense affekten på egenhånd. Med andre ord, utsettes barnet for traumatiske stressbelastninger i kombinasjon med at stress og affekt ikke blir regulert ned. (Traumebevisst.no)

I motsetning til de opplevelser som tematiseres i traumepsykologien, er utviklingstraumene ikke forårsaket av noe som umiddelbart fremstår som særlig dramatisk. Snarere

tvært imot, her handler det om svært udramatiske forhold, om mors evne til å speile og samspille med barnet, men man antar likevel at konsekvensen er dramatisk, fordi dette legger grunnlaget for kvaliteten på barnets fremtidige relasjoner og psykiske helse gjennom livet.

En er særlig opptatt av omsorgsgivers sensitivitet overfor barnets signaler og hvordan omsorgspersonen responderer på og tolker spedbarnets initiativ. I tilknytningsteori er man spesielt opptatt av de tre første leveårene – man tenker at det er kvaliteten på tilknytningen i denne perioden som er avgjørende for barnets utvikling.

Selv om tilknytningsteorien lenge har stått sentralt, er den også problematisk rent vitenskapelig. Man har stilt spørsmål ved om det er tilstrekkelig dokumentert at det er en nødvendig sammenheng mellom manglende evne til inntoning hos mor og en bestemt utvikling hos et barn. Selv om det er svært vanskelig, og kanskje prinsipielt umulig å avdekke kausalitet på dette området, er det ikke vanskelig å tenke seg at grove overskridelser har negative følger. Men å overføre dette til milde former for spillingsproblemer og i tillegg anta at det er mulig å avdekke årsakssammenhenger, er mer problematisk.

Helt uavhengig av det vitenskapsteoretiske har tilknytningsteorien også møtt motbør fra annet hold. I *The Nurture Assumption* (1998) hevder for eksempel Judith Harris at tilknytning er viktig, men at den avgjørende tilknytningen ikke er til den primære omsorgspersonen, men til dine *peers*, dine venner og likemenn. Hun mener også at tilknytningsteorien ikke tar høyde for genetiske forhold – og det er en kritikk som hevdes enda sterkere av Robert Plomin, som fastslår følgende: «Hvis foreldre tror at de kan forandre barn gjennom oppdragelsen, tar de helt feil. Det viktige foreldre gir barna er gener» (Forskning.no, 2018). I boken *Blueprint: How DNA makes us who we are* (2018) understreker Plomin at Freud sendte oss i feil retning for å forstå hva som gjør oss til de personene vi er. Nøkkelen til å forstå personlige egenskaper ligger ikke i kvaliteten på tilknytningen mellom barn og omsorgsperson, men i hvilke gener vi har arvet av våre foreldre.

Den norske psykologen og forskeren Eivind Ystrøm (2018) fremhever på samme måte at familiestudier har vist at det er genetisk risiko som ligger til grunn for at barn av mødre med depresjon i første leveår har flere problemer senere i barndommen. Når man tar høyde for genetikk, forsvinner mye av sammenhengen mellom barnets vansker og mors samspillsevner. Ystrøm hevder at dette er helt analogt til at man helt ut på 1980-tallet var overbevist om at barn fikk autisme og schizofreni på grunn av manglende

samspill og kalde mødre. Dette trodde man helt frem til familiestudiene viste at dette ikke kunne være tilfellet.

Utviklingstraumer og det nevrologiske aspektet

Det sentrale aspektet ved dagens fokus på traumebevissthet er forsøket på å knytte koblingen av traumepsykologien og utviklingspsykologien opp til nevrovitenskapen. Tanken er at dårlig samspill ikke bare forstyrrer barnets evne til å regulere seg selv, men det påvirker den sekvensielle utviklingen av barnets hjerne på en uheldig måte. Bestemte typer samspillserfaringer et barn har med sine omsorgspersoner, kan føre til at nye nervebaner ikke kobles opp riktig.

Allan Shore (2001) mener for eksempel at svikt i samspillet gjør at barn ikke får riktig stimuli, og at dette igjen fører til at avgjørende områder i hjernen ikke får god nok utvikling. Det som skjer, er at den delen av som skal ta seg av de høyere funksjoner som planlegging og regulering av følelser, blir underutviklet, med den følge at det blir en overaktivering av hjernens følelsessenter, noe som medfører manglende evne til å regulere følelser og atferd.

I denne sammenheng blir Daniel Siegel (1999) tanke om toleransevinduet aktuell. Toleransevinduet refererer til et spenn der du opprettholder evnen til å regulere affekter, følelser og atferd, og det utvikles i samspill med dine primære omsorgspersoner. Om kvaliteten på samspillet er mangelfull, så blir toleransevinduet ditt smalere og mindre fleksibelt. Rent metaforisk uttrykkes dette gjerne på følgende måte: Å være utviklingstraumatisert innebærer at kapteinen i hjernen ikke får utviklet seg.

Det som er avgjørende når traume- og utviklingspsykologien forsøkes koblet sammen med nevrovitenskapen, er at samspillsteoriene i utviklingspsykologien nå påstås å kausalt ha konsekvenser for utviklingen av barnehjernen – og spesielt i perioden opp til tre år – som deretter har konsekvenser for evnen til selvregulering. Det gir et slags nevrologisk avtrykk som vil være felles for barn med lik traumebelastning – og van der Kolk (2005) mener at dårlig samspill gir konsekvenser ikke helt ulike de man finner i PTSD, men allikevel ikke identiske. De har ikke de samme symptomene, og derfor mener han at utviklingstraumatiserte barn bør gis en annen diagnose, nemlig Developmental Trauma Disorder (DTD). For med rett diagnose åpnes det opp for behandling – og rett behandling.

I motsetning til tradisjonell tilknytningsteori, som er mer deterministisk, vil koblingen av utviklingspsykologi til nevrovitenskap gi rom for mulig endring og positiv utvikling gjennom terapi, og Bruce Perry (2014) har derfor utviklet en type hjernekart som kan brukes i terapeutiske

sammenheng for å hjelpe barn til å utvikle områder i hjernen som har blitt understimulert.

Det tegnes et ganske detaljert bilde av hva slags samspillserfaringer av negativ art som kausalt gir helt spesifikke uheldige utviklinger av hjernen og som deretter gir helt bestemte utslag på evnen til å regulere følelser og atferd. Dette til tross, så bør spørsmålet reises: Gir nevrovitenskapelige studier grunnlag for å fastslå årsakssammenhenger mellom hjernens utvikling og samspillet med omsorgsgivere på denne måten. Som vi allerede har påpekt, det å etablere kausale sammenhenger er svært krevende, og det er ikke nok at det er korrelasjoner mellom hendelser – at de oppstår nær hverandre i tid og rom, man må også kunne vise til en nødvendig sammenheng. De må kunne virke inn på hverandre kausalt.

Den norske legen og hjerneforskeren Per Brodal (2018) stiller seg tvilende til at man med henvisning til hjerneforskningen kan årsaksforklare ned på et slik detaljnivå. En ting er at man ikke har kontroll på variablene – det at nettopp hendelse x (samspill med mor) fører til nettopp y (en bestemt utvikling i hjernen), og at nettopp y (denne utviklingen i hjernen) fører til nettopp z (denne bestemte atferden hos et barn) (Brodal, 2018).

Brodal understreker også at dette innebærer en uholdbar form for reduksjonisme – for følelser er noe annet enn tilstander i hjernen. Jan Macvarish (2015) understreker at det faktisk ikke er slik at vi ser følelsene i hjernen når vi studerer hjernen – og på bakgrunn av den påstanden kan man også tilføye: like lite som vi kan observere hva som skjer i hjernen på grunnlag av å observere samspillet mellom mor og barn. Her er det stor grad av fortolkning, og det faktum at det appelleres til nevrovitenskapen, endrer ikke på det faktum.

I boken *The Myth* (1999) understreker nettopp John Bruer at nevrobiologien ikke kan brukes til å understøtte teorien om at de tre første årene av et barns liv er avgjørende for hjernens utvikling, men at appellen til nevrobiologien nok har gitt disse tankene en større vitenskapelig kraft.

De svært anerkjente tidsskriftene *Science* og *Nature* anmeldte Bruers bok, og i begge tilfeller anerkjennes hans påstander om at nevrovitenskapen rent kunnskapsmessig ikke gir rom for disse konklusjonene – og at det også bør legges en demper på å ta dette ut i en politisk praksis.

Informert eller desinformert

Det å gå aktivt inn for å være traumeinformert er åpenbart noe mer enn kun å gripe inn der det åpenbart er slik at

noen traumatiseres i en mer dagligdags betydning av ordet. Det er en innstilling til omgivelsene – og om enn motivert av gode hensikter, så kan den innstillingen også ta oss på avveie, og det på en rekke måter.

Som vi har pekt på både når det gjelder traumepsykologien og utviklingspsykologien, så innebærer også koblingen av disse områdene til nevrovitenskapen vesentlige vitenskapsteoretiske problemer – som mer enn antyder at man ikke har dekning for de årsakssammenhenger som påstås. Og Van der Kolks forsøk på å etablere DTD som en egen psykiatrisk diagnose vant ikke frem.

Men når man allikevel aktivt går inn for å fokusere på traumers betydning på denne måten, så kan det få en ideologisk funksjon – man lytter ikke lenger til motargumenter, og man ser bort fra alle mulig andre forhold som kan belyse en gitt problemstilling. Det være seg samfunnet, gener, ernæring, fattigdom eller, for den saks skyld, skjermbruk.

Den særskilte vektleggingen av utviklingstraumer kan også innebære et sykeligjørende blikk og dermed medføre at man på grunnlag av bestemte oppførsler skaper et problem, eller at det skapes lite rom for forskjellighet og heterogenitet – og det er definitivt fare for en sirkelargumentasjon av typen: Beviset på at mange lider av utviklingstraumer, er forekomsten av bestemte typer atferd, og årsaken til denne typen atferd antas å være utviklingstraumer.

Rent sosialt har også traumefokuset negative effekter. I praksis får det raskt et antifeministisk preg – barn blir traumatiserte av mors manglende evne til samspill, som igjen kan skyldes for eksempel mors karriere. Eystein Våpenstads (2019) utfall mot Anita Krohn Traaseth bar sterkt preg av dette. Artikkelen ble raskt fjernet fra NRK Ytring, men den var lenge nok på trykk til at vi kunne lese at det at mor til tider prioriterte sin karriere, var skadelig for barn.

Traumefokuset kan også fungere familiefiendtlig – i og med at familien og primæromsorgspersonene blir de første mistenkte i situasjoner der man mener det foreligger atferdsproblemer – og, som en fortsettelse av den problemstillingen, ligger det fare for et etnosentrisk fokus. Foreldreskap praktiseres forskjellig rundt omkring i verden.

Dermed rommer traumefokuset et vesentlig skadepotensial – det være seg som en følge av inngripende handlinger overfor barnets familie eller at traumebevisst terapi i seg selv kan skade. Jørgen Flor (2019) viser at enhver form for terapi har et skadepotensial.

I en lengre artikkel i The Guardian 6. mai 2014, med tittelen «Policymakers seduced by neuroscience to justify early intervention agenda», advares det nettopp om dette. Jeg tenker advarselen fortsatt kan være på sin plass.

LITTERATUR

- AINSWORTH M.D., BLEHAR M., WATERS E., WALL S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BOWLBY, J. (1951) *Maternal Care and Mental Health*. World Health Organisation
- BRODAL, P. (2018). Nevrokulturell imperialism, *Tidsskriftet for den norske legeforening*.
- BRUER, J.T. (1999). *The Myth of the First Three Years: A new understanding of early brain development and lifelong learning*. Free Press. New York.
- FLOR, J. (2019). «Ingen pasientsikkerhet i psykisk helsevern», Debatt, Aftenposten 11.11 2019.
- HARRIS, J.R. (1998). *The nurture assumption: Why our children turn out the way they do*. Touchstone. New York.
- KIRKENG, A.L. (1998). *Embodiment of sexual boundary violations in childhood: A phenomenological-hermeneutical study of the health impact of childhood sexual abuse*. Institute of general practice and community medicine. Oslo: University of Oslo.
- LMSO (2019). <<https://lms.no/oslo-traumeinformert-by/>>
- VAN DER KOLK, B.A., MCFARLANE, A.C. & WEISAETH, L. (1996). *Traumatic stress. The effects of overwhelming experiences on mind, body and society*. The Guilford press.
- VAN DER KOLK, B.A. (2005). Developmental Trauma Disorder: Toward a rational diagnosis for children with complex trauma histories. *Psychiatric Annals*, 35(5): 401–408
- MACVARISH, J. (2015). Biologising parenting: Neuroscience discourse, English social and public health policy and understandings of the child. *Sociology of Health & Illness* 37(2).
- PERRY, B. (2014). «The Neurosequential Model of Therapeutics. Application of a Developmentally Sensitive and Neurobiology-Informed Approach to Clinical Problem Solving in Maltreated Children. I: K. Brandt, B.D. Perry, S. Seligman & E. Tronick (red.), *Infant and Early Childhood Mental Health. Core Concepts and Clinical Practice*, 21–54. Arlington: American Psychiatric Publishing.
- PLOMIN, R. (2018) Forskning.no. Mandag 22. oktober 2018
- PLOMIN, R. (2018), *Blueprint: How DNA makes us who we are*. MIT Press. Boston
- ROGDAL, J. (2019). Psykologisk.no, 24.07.
- SHORE, A.N. (2001). The effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant mental health Journal*, 22, 201–269.
- SIEGEL D.J. (1999) *The Developing Mind*. New York: Guilford.
- SMYTH, J.M. (1998). Written emotional expression: Effect sizes, outcome types and moderating variable. *Journal of consulting and clinical psychology*, 66, 174–184.
- VÅPENSTAD, E. (2019). «Overklassens omsorgssvikt», NRK Ytring, 12.11
- YSTRØM, E. (2018). Forskning.no, 29. november 2018



>>> Einar Øverenget er professor i filosofi ved Høgskolen i Innlandet og medlem av lærerprofesjonens etiske råd. Han arbeider særlig med etikk, vitenskapsteori og fenomenologi, og har skrevet en rekke bøker, blant dem *Helstøpt – å håndtere etiske dilemmaer*, *Hva er lykke*, *Sin egen venn* og *Hannah Arendt*. Han er en aktiv samfunnsdebattant som er opptatt av å bringe filosofiske perspektiver inn i debatten.

Frå tilpassa til ● universell opplæring



»»» Av Gunhild Nordvik Reite

Forslaget til ny opplæringslov foreslår å ta ut viktige og innarbeidde omgrep i skulen og innføre nye, til dømes «universell opplæring». I beste fall vil endringane skape forvirring, i verste fall truar dei læraren sin autonomi og gjev elevar eit dårlegare tilbod.

Reformer i norsk skule har som regel med seg «nyord» som skulen må handtere. Forslaget til ny opplæringslov ser ikkje ut til å vere noko unntak. Det regjeringsnedsette utvalet foreslår i NOU 2019:23 å fjerne dei sentrale omgrepa «tilpassa opplæring» og «spesialundervisning» og erstatte dei med «universell opplæring» og «individuell tilrettelagt opplæring». Det vil også innføre «forsterka opplæring». Omgrepsendringane, særleg innføringa av «universell opplæring», er problematiske.

Tilpassa opplæring

Tilpassa opplæring har vore eit grunnleggande prinsipp i norsk skule sidan 1975. Utvalet refererer til Jenssen og Lillejord (2010), som skildrar korleis nokre har forstått dette vidt – i eit systemperspektiv, andre meir smalt – i eit individperspektiv. Dette har ikkje vore uproblematisk. Uklarheita har vore til stor frustrasjon for dei som skulle sette dette i verk i klasserommet. Kva var det eigentleg elevane hadde rett på? Korleis kunne det vere mogleg for ein lærar med ei stor elevgruppe å skreddarsy undervisning for kvar enkelt elev? Førearbeidet til opplæringslova (NOU 1995:18) viser at det ikkje var slik lova var tenkt. Ifølgje Jenssen og Lillejord (2010) har ein sidan 2005 tona ned det einsidige fokuset som ei tid var på enkelteleven. I staden har ein vorte meir opptekne av fellesskapen og korleis god og variert undervisning kan gjere at så mange som mogleg får eit tilfredsstillande utbyte. Overland (2015) understrekar at system- og individperspektivet likevel ikkje er to perspektiv som utelukkar kvarandre. Her må ein ha begge tankane i hovudet samtidig.

Det er det dei fleste lærarar gjer: Forsøker å få til ei undervisning som «treffer» akkurat den gruppa av elevar ein har. Mindre individuelle tilpassingar kan vere moglege og til tider nødvendige. Det kan vere faglege tilpassingar eller at ein tek særleg omsyn til enkelteleven sine emosjonelle og sosiale føresetnader. Dette er krevjande, det er grenser for kor mange slike tilpassingar ein kan få til med ein stor klasse. Dette gjer at spesialundervisning kan vere nødvendig. No vil utvalet altså at læraren ikkje lenger i utgangspunktet skal tilpasse, men drive med «universell opplæring» som gjer tilpassingar unødvendige.

Universell

Om ein søker på «universell» i Store norske leksikon får ein opp ordet «universal»: «adjektiv og forledd i sammensetninger; altomfattende, alminnelig, som gjelder i

alle tilfeller; dss. *universell*.» (Universal, 2009). Ordet vert altså brukt om noko som alltid gjeld, uavhengig av tid, stad og personar. Vi møter det ofte saman med «utforming». Noreg er forplikta på FN sin definisjon: «Med 'universell utforming' menes utforming av produkter, omgivelser, programmer og tjenester på en slik måte at de kan brukes av alle mennesker, i så stor utstrekning som mulig, uten behov for tilpassing og en spesiell utforming.» (NOU 2019:23, s. 368–369). Ein variant av denne definisjonen finn vi i diskrimineringslova. I praksis er det til dømes slik at eit offentleg bygg med universell utforming ikkje berre skal vere tilpassa dei personane som til ei kvar tid er i det, det skal også vere utforma slik at det er funksjonelt for «alle mennesker» i befolkninga som kunne kome til å bruke bygget – «uten behov for tilpassing». Universalt utforma bygg i det ganske land er difor utforma etter standardar som gjer at dei har omtrent same løysingane.

Utvalet meiner at formuleringane i diskrimineringslova og opplæringslova skal «harmoniserast» (s. 367). Om det skal vere eit poeng, må omgrepet «universell» verte oppfatta likt i dei to lovene av dei som skal handheve dei, og ha om lag dei same konsekvensane. Universell opplæring må då vere slik at ho skal kunne gje utbyte til alle tenkelege elevar i befolkninga (ikkje berre dei ein har til ei kvar tid), utan behov for individuelle tilpassingar. Ein naturleg konklusjon er at slik undervisning må vere ganske lik i ulike klasserom. Om det ikkje skal forståast slik, er argumentasjonen om harmonisering merkeleg.

Universell utforming av læring

Eit bakgrunnsnotat frå utvalet viser til at «Universell utforming av læring» oppstod i USA alt på slutten av 1990-talet som metode (Universal Design for Learning – UDL). Konseptet vart vidareutvikla av the Center for Applied Special Technology (CAST), «som kombinerte forskning innen læringsteori og nevropsykologi for å utvikle vitenskapelige retningslinjer for hvordan elevene på best mulig måte kunne ta til seg og demonstrere kunnskap.» (Knarlag og Olaussen, 2016). Ifølgje CAST kan universell utforming av læring sjåast som eit rammeverk med konsekvensar for mål, metodar, læremiddel og vurdering (CAST, 2018).

I NOU 2019:23 blir det vist til at omgrepet «universell» på utdanningsområdet vert brukt i «en veiledningsbrosjyre fra 2008 om universell utforming og individuell tilrettelegging i høyere utdanning og knyttes til den pedagogiske delen av opplæringen» (s. 367). Prosjektet «Universal

Design – License to Learn», som står bak brosjyren, er leia av *Universell* ved NTNU, som er eit nasjonalt senter for inkludering, universell utforming, tilrettelegging og læringsmiljøutval i høgare utdanning og fagskuleutdanning. Det er eit internasjonalt samarbeid der ein prøver å finne ut korleis eit konsept som er utvikla for amerikanske lærarar i vidaregåande skule skulle kunne overførast til ein europeisk kontekst og i høgare utdanning (Knarlag og Olausen, 2016). Universell viser til at ein i prosjektet har sett at mykje av den siste utviklinga innan pedagogikk har element av universell utforming i seg, til dømes «omvende klasserom».

Det er ikkje slik at CAST eller Universell skal kritiserast for sitt arbeid, tvert imot. Begge kan heilt sikkert bidra med verdifull kompetanse og ressursar. Det er likevel svært betenkeleg om vi får ein lovparagraf som gjev lærarar plikt til å tilby noko som så tydeleg kan knytast til det som kan kallast ei bestemt retning, rammeverk, metode eller nokre bestemte pedagogiske retningslinjer eller organisasjonar. Det kan bere gale av stad.

Er tilpassa opplæring og universell opplæring det same?

Utvalet sine definisjonar av tilpassa opplæring og universell opplæring er til forveksling like. I den juridiske ugreiinga utvalet har bestilt, finn vi at juristen også har oppfatta det slik at utvalet ser dei omgrepa som synonyme (Syse, 2019). Éin viktig nyanse finn ein: Utvalet seier at universell opplæring er det same som den *vide* forståinga av tilpassa opplæring (s. 367). I tilfelle tonar ein i «universell opplæring» ikkje berre ned den smale forståinga av tilpassa opplæring innanfor det ordinære – det kan verke som om ein vel ho heilt bort.

Tilpassa opplæring har som utgangspunkt at elevgruppa består av akkurat dei enkeltelevane ein har til eit gitt tidspunkt. Desse har interesser, erfaringar, kjensler, kunnskapar, ferdigheiter og personlegdomar som er heilt unike. Dei styrkane og utfordringane som ligg i akkurat desse enkeltelevane saman, er det som læraren skal planlegge og tilpasse undervisninga si etter – så langt det let seg gjere. Ei slik tilnærming har rom for læraren sitt faglege skjønn. Undervisning for ei bestemt gruppe vil kanskje ikkje passe for ei anna, ho vil altså ikkje vere universell.

«Universell opplæring» kan opplevast som eit oksymoron – «en forbindelse av begreper (ofte gjennom et substantiv og et adjektiv) som logisk utelukker hverandre, slik at det oppstår en slående selvmotsigelse, et konsentrert

paradoks.» (Grue, 2018). Eller for å seie det på ein forståeleg måte – det gjev ikkje mening. God opplæring er aldri universell slik at ho «gjelder i alle tilfeller». Fysiske rammer, tekniske løysingar og læremateriell kan og bør strekke seg mot det universelle. Men det endrar ikkje at sjølve undervisninga som skjer i møtet mellom lærar og elev, er ein levande organisme og ikkje eit fenomen som kan standardiserast eller påleggast å vere universell.

Det er mogleg utvalet tenker at den smale forståinga – individperspektivet – skal takast i vare gjennom det dei kallar «forsterka opplæring». Dette er heller ikkje uproblematisk.

Forsterka opplæring

«Forsterka opplæring» skal erstatte det som no heiter «tidleg innsats». Det er ikkje ein rett for eleven, men ei plikt for skulen. Det vert foreslått at ho skal utvidast til å gjelde for heile skuleløpet og i alle fag. Slik opplæring skal settast inn når eleven ikkje har «forventa læringsresultat» (s. 369–370). Kven sine forventningar det er snakk om, og korleis læringsresultatet skal målast, er svært uklart. Utdanningsforbundet (2019) peikar på faren for at vekta blir lagt på kvantitative resultat, og at ein kan få ein smal definisjon av kva kvalitet i skulen er.

Skulen vil altså få plikt til å tilpasse individuelt til nokre elevar innanfor det ordinære. Kombinasjonen av «universell» og «forsterka» opplæring har likevel ein annan tilnærmingssmåte enn tilpassa opplæring slik vi kjenner det no. Omsynet til individet vil verte eit «tillegg», og grunnlaget for forsterka opplæring skal vere dårlege resultat – ikkje andre forhold. Eg er ikkje redd for at lærarar har manglande vilje til andre tilpassingar, men for at vilkåra for å få dette til kan verte enda dårlegare. Skuleeigar kan med lova i hand avvise ønske om mindre grupper og meir tid til kvar enkelt elev, så lenge læringsresultata ikkje er «dårlegare enn forventa». Elevane vil ikkje ha nokon rett på tilpassa opplæring, den universelle skal vere tilstrekkeleg.

Standardisering eller profesjonelt skjønn?

Omgrepet «universell opplæring» kan som sagt signalisere forventningar om ein type standardisering, slik ein har for «universell utforming». For det siste følgjer det med mange etablerte standardar, fleire av dei er internasjonale. Vil det no bli forventa ein type standardisering av undervisninga?

På CAST (2018) sine nettsider kan vi finne standarden «Design for Learning Guidelines version 2.2.», som altså

skal sørge for det dei kallar implementering av Universal Design for Learning. På Universell-prosjektet sine sider finn vi mellom anna «Best practice guidelines», som er «ready for you to use as a tool in implementing UDL as a strategy for inclusion» i høgare utdanning (Universal/NTNU, 2016). Slik omgrepet «universell» no blir brukt i utdanningssamanheng, kjem det altså heilt tydeleg saman med rettleiande standardar for «implementering». Det i seg sjølv treng ikkje vere problematisk – desse kan brukast med fagleg skjøn i den grad lærarar finn det nyttig. Det er derimot ei svært problematisk kopling om omgrepet blir innført i lovs form som eit pålegg.

Paragraf 1–3 bør justerast

Lovteksten om tilpassa opplæring i paragraf 1–3 seier no: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidatene.» Utvalet seier at «betegnelsen tilpasset opplæring kan etter sin ordlyd oppfattes som særskilt eller individuell tilrettelegging av opplæringen» (s. 367). Utvalet meiner det ikkje er i samsvar med nyare forståing av omgrepet. Det er altså først og fremst ordlyden i paragrafen som er problemet.

Utvalet har rett i at opplæringslova for lenge sidan tydelegare burde ha fått fram at elevlar i utgangspunktet ikkje har rett på «skreddarsydd» undervisning. I førearbeidet til opplæringslova vert prinsippet om tilpassa opplæring forstått som at «innenfor rammen av klasseundervisningen bør den enkelte lærer – i den utstrekning det er mulig – søke å tilpasse undervisningen til den enkelte elev» (NOU 1995:18, s. 122).

Lovteksten burde først nærmare denne forståinga, til dømes kunne han seie: «Opplæringa skal så langt det let seg gjere innanfor fellesskapen sine rammer tilpassast føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidatene», eventuelt «*hjá elevane, lærlingane, praksisbrevkandidatane og lære kandidatane*».

Slike eller liknande språklege justeringar av ordlyden kan vere nok for også å juridisk klargjere denne meir edruelege forståinga av tilpassa opplæring som legg vekt på fellesskapen. Dette kan gjerast utan å fjerne prinsippet om tilpassa opplæring og utan å introdusere uklare «nyord» som skaper forvirring og frustrasjon.

«Spesialundervisning» i paragraf 5 kan bytast ut

Slik det er no, har elevlar som «ikkje har eller som ikkje

kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplærings-tilbodet», rett på spesialundervisning (opplæringslova, 1998). Utvalet foreslår å byte ut også dette omgrepet for den delen av enkeltvedtaket som kjem til å gjelde opplæringa (s. 370). Ulempa er at det kan gjere koplinga til det spesialpedagogiske feltet uklar; likevel er det kanskje på sin plass. Spesialundervisning er ikkje så spesiell, men først og fremst også tilpassa opplæring – som ein treng ekstra kompetanse og ressursar for å få til.

Utvalet vil innføre omgrepet «individuell tilrettelagt opplæring» (s. 367). Når ein kombinerer dette med endring frå «tilpassa» til «universell» opplæring, kan dette også bidra til inntrykket av at individuelle tilpassingar er noko ein gjer først etter enkeltvedtak. Dette stemmer ikkje – anten ein beheld «tilpassa opplæring» eller ei. Forsterka opplæring vil også vere individuelt tilrettelagd. Det nye omgrepet for spesialundervisning ville altså uansett vere misvisande.

Om ein beheldt «tilpassa opplæring», kunne ein heller erstatte «spesialundervisning» med «særskilt tilpassa opplæring», eventuelt «spesielt tilpassa opplæring». Dette kunne ha illustrert at begge er grader av same fenomen, men at ein i den siste har meir individuelle tilpassingar og behov for særskilt kompetanse og ressursar. At denne tilpassinga gjeld enkeltindividet og ikkje gruppa, kjem klart fram gjennom at det blir gjort enkeltvedtak.

Var det slik det vart tenkt?

Intensjonane bak omgrepsendringane var eit ønske om eit inkluderande samfunn som allereie i utgangspunktet tek omsyn til mangfaldet, også i elevmassen. Det kan sjå ut til at utvalet ønsker at skulen framleis skal arbeide med tilpassa opplæring – under nytt namn. Det er det språklege som skal endrast, ikkje «rettstilstanden» (s. 367). Utvalet vil nok difor ha innvendingar mot dei moglege problematiske tolkingane av omgrepa eg har vist til. Det vil i tilfelle i seg sjølv understreke noko av det mest problematiske – kor ulikt dei kan forståast.

Det er ikkje vanskeleg å stille seg bak det meste av det utvalet seier om inkluderande opplæring. Utvalet vurderer likevel kva konsekvensar omgrepsendringane kan ha. Lovformuleringane skal tolkast av skulepolitikarar, skuleeigarar og skuletilsette over heile landet og skal setjast om til praksis. Vi treng ikkje enda fleire tiår med diskusjonar om kva dei skal tyde. Omgrepet «universell opplæring» ber med seg omfattande «bagasje» i form av assosiasjonar til

noko som skal gjelde for «alle alltid», fastsette standardar og bestemte metodar og tilnærmingar. I ein lovtekst er det beste fall uheldig, og det kan gje følger som eg ikkje trur utvalet ønsker. I beste fall vil endringane skape forvirring, i verste fall truar det læraren sin autonomi og gjev elevlar eit dårlegare tilbod. Det trur eg på ingen måte er utvalet sin intensjon.

Lytt til profesjonsutøvarane

Utvalet bygger som vist til på Jenssen og Lillejord (2010) sin artikkel «Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig» når dei skildrar korleis omgrepet har skifta innhald sidan 1975. Desse endringane blir delvis brukt som argumentasjon for å fjerne omgrepet heilt. Det utvalet derimot ikkje tek med, er sluttlinjene i same artikkel:

I stedet for å si at tilpasset opplæring bør sendes til den pedagogiske skraphaugen, vil vi derfor anbefale at lærere og skoleledere tar kontroll over begrepet og gjør det til et sentralt profesjonsbegrep. Dermed kan vi få en pedagogisk praksis som er *faglig* fundert og står stødig i ulike politiske kastevinder. (2010, s. 12)

Profesjonsutøvarane sjølve spør gjennom Utdanningsforbundet (2019) om omgrepsendringane verkeleg er nødvendige. Det er eit viktig spørsmål når utvalet vil ein framleis skal drive med det vi no kallar tilpassa opplæring. Utdanningsforbundet peikar på moglege negative konsekvensar av omgrepsendringane: vanskar med å forstå kva rettar elevane har, ulik praksis, standardisering av undervisning, nedvurdering av profesjonelt skjønn og faren for at synet for enkeltelevane forsvinn. Her bør vi lytte til profesjonen. Det er ikkje omgrepa vi har som er årsaka til vanskar med å oppnå ein inkluderande skule. Viktigare er det å skape ein skule med plass for alle og å gje lærarar betre rammevilkår for å gjere jobben sin. La oss ta med oss intensjonen til utvalet, men la skulen få «omgrepsro», og lat oss konsentrere oss om jobben som må gjerast.

LITTERATUR

- CAST** (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Henta frå <<http://udlguidelines.cast.org>>
- GRUE, J.** (2018). Oksymoron. I *Store norske leksikon*. Henta frå <<https://snl.no/oksymoron>>
- JENSSEN, E. OG LILLEJORD, S.** (2010). Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig. *Bedre skole*, 2009(2).
- KNARLAG, K. & OLAUSSEN, E.** (2016). Universell utforming av læring er mulig. *StatpedMagasinet*, 2016(3). Henta frå <<https://www.statped.no/statpedmagasinet/statpedmagasinet-3-2016/universell-utforming/universell-utforming-av-laring-er-mulig/>>
- NOU 1995: 18.** (1995). *Ny lovgivning om opplæring – «... og for øvrig kan man gjøre som man vil»*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2019: 23.** (2019). *Ny opplæringslov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- OPPLÆRINGSLOVA.** (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. *Opplæringslova*. Henta frå <<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringslova>>
- OPPLÆRINGSLOVUTVALGET** (2019). *Bakgrunnsnotat til møte 6. mai 2019 om tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Henta frå <<https://www.opplæringslovutvalget.no/files/2019/05/Bakgrunnsnotat-om-tilpasset-opplæring-og-spesialundervisning.pdf>>
- OVERLAND, T.** (2015). *To perspektiver på tilpasset opplæring*. Henta frå <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-felleskap/>>
- SYSE, A.** (2019). *Grunnlovsmessige og folkerettslige aspekter vedrørende retten til tilrettelagt undervisning for personer med behov for særskilt tilrettelegging av skoleundervisningen*. Henta frå <<https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44dfie347619e32db47d13acocd/no/sved/1.pdf>>
- UNIVERSAL** (2009). I *Store norske leksikon*. Henta, 15.februar frå <<https://snl.no/universal>>
- UNIVERSAL/NTNU** (2016). Universal Design for Learning. A Best Practice Guideline. Trondheim: NTNU. <<https://udlleurope.files.wordpress.com/2016/10/bpg-web-version.pdf>>
- UTDANNINGSFORBUNDET** (2019). *Bakgrunnsnotat om tilpasset opplæring og spesialundervisning: Innspill frå Utdanningsforbundet*. Henta frå <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/opplæringslovutvalget/innspill_bakgrunnsnotat_tilpassetopplaring_spesialundervisning.pdf>



»»» **Gunhild Nordvik Reite** er doktorggradsstipendiat i spesialpedagogikk ved Høgskulen i Volda. Ho har tidlegare jobba 20 år i grunnskulen som adjunkt og spesialpedagog, og seinare undervist i pedagogikk og elevkunnskap ved grunnskulelærarutdanninga i Volda.



Læreplanen

og profesjonsfellesskapet

»»» Av Eli Tronsmo **Det er lagt mer vekt på læreres samarbeid i det nye læreplanverket. Men forskningen viser at lærerfellesskap i seg selv ikke kan garantere ny og bedre praksis. Typisk produktive fellesskap er villige til å teste ut og snu opp ned på gamle rutiner – samtidig som de utvikler felles standarder for god praksis.**

Fra august 2020 trer nytt læreplanverk i kraft i norske skoler. I denne artikkelen retter jeg oppmerksomheten mot et aspekt som har blitt mer aktuelt gjennom læreplanfornyelsen, nemlig *profesjonsfellesskapet* på den enkelte skole. Hva kjennetegner gode profesjonsfellesskap? Hva krever det å etablere fellesskap rundt profesjonsfaglige oppgaver? Og hva er implikasjonene av en mer kollektivt orientert arbeidsform blant lærere og på skoler? Funnene som presenteres i denne artikkelen, baserer seg på internasjonal forskning om hva som fremmer produktive profesjonsfellesskap, samt en fersk norsk studie som viser hvordan kollektiv læreplanutvikling kan fungere som et omdreiningspunkt for nettopp profesjonsfellesskapet.

En lang reise

«Dersom du ønsker å gå fort, gå alene. Dersom du ønsker å gå langt, gå sammen med andre», står det skrevet på en av veggene på flyplassen i Johannesburg i Sør-Afrika. Det gamle afrikanske ordtaket står der som ord å ta med seg videre på turen.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) er ikke selve reisen, men kanskje heller kartet som norske skoler må bruke på den reisen de nå begir seg ut på. Og ingen skal reise alene, for det blir lagt vekt på at det faglige *fellesskapet* skal være en viktig del når planene skal realiseres:

Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. (LK20, § 3.5)

For mange lærere og skoleledere betyr denne presiseringen en videreutvikling av eksisterende praksis. De jobber på skoler hvor det lever sterke lærerfellesskap som utfordrer hverandre, støtter hverandre, deler med hverandre og lærer sammen for å sikre kvaliteten på egen undervisning. For andre skoler byr kravet om å forsterke det faglige fellesskapet ved skolen på utfordringer: Skal lærere nå «tvinges» til å samarbeide selv om de opplever at de jobber best alene? Hvordan skal tiden strekke til? Og hva skal man egentlig samarbeide om?

Uansett hva slags skole man hører til, vil kravet om faglig fellesskap som nå trer frem i LK20, kunne bli en anledning til å forsterke skolens kollektive praksiser og til å etablere nye rammer og rom hvor arbeidet med å ivareta skolens formål kan videreutvikles. Men først litt om hvorfor læreres profesjonelle arbeidsfellesskap har fått så mye oppmerksomhet i den nye læreplanen.

Fra individualisme til fagfellesskap

Gjennom mange år har forskning på lærerprofesjonalitet dokumentert at lærernes profesjonskultur, sammenlignet med andre profesjoner, i stor grad er individorientert. Ikke bare jobber lærere mer alene, men mye av ansvaret for å være faglig oppdatert og få tilgang til nødvendig, ny kunnskap har vist seg å være overlatt til den enkelte (Jensen, Lahn, Nerland, 2012; Jensen, 2008). Dette er funn som ikke bare er typiske i en norsk kontekst, men som over tid er blitt dokumentert i internasjonal forskning om læreres profesjonskultur (Lortie 1975; Little 1990). En viktig forklaring er selvsagt at lærerjobben tradisjonelt har vært knyttet til enkeltlærers arbeid med elevene bak klasserommets dør. Lærere har i stor grad vært alene med «sine» elever, «sine» fag, «sine» vurderinger; og dermed også «sine» dilemmaer, mestringsproblemer og suksesshistorier. Men stadig mer forskning tyder på at kvaliteten på læreres arbeid ikke bare utvikles i det direkte møte med elevene, men i betydelig grad formes av de kollektive skolebaserte praksisene som skjer *utenfor* klasserommet (Seashore med flere 2003; Stoll med flere 2005; Vescio 2008; Avalos 2011). Kvaliteten på læreres arbeid formes med andre ord av den fellesskapskulturen de jobber innenfor, og de arenaene og praksisene som muliggjør deling, utprøving og systematisering av etablerte praksiser og ny kunnskap (Darling-Hammond, 2017).

Fagfellesskapet er viktig også fordi det utgjør kjernen i hva det vil si å være en profesjon. Profesjonene er yrkesgrupper som ivaretar mange av samfunnets kjerneoppgaver. De har fått samfunnets tillit til å undervise våre barn, pleie oss når vi blir gamle, behandle oss når vi er syke. Men denne tilliten hviler på forventninger om at profesjonene utøver arbeidet sitt i tråd med et robust og relevant kunnskapsgrunnlag, og at de «holder orden i eget hus», slik profesjonsforskerne Molander og Terum (2008) har formulert det. Fagfellesskapet innad i profesjonen er viktig for å kvalitetssikre og videreutvikle et slikt kunnskapsgrunnlag og for å holde orden i eget hus. Satt på spissen kan en si at dersom ikke profesjonen selv påtar seg eller er i stand til å påta seg denne jobben, vil andre aktører komme sterkere inn, som for eksempel staten gjennom styrings- og tilsynsmyndigheter. Fagfellesskapet i enhver profesjon er med andre ord en nøkkel for samfunnets tillit og for kvaliteten på arbeidet man gjør, både på det lokale stedet hvor man utøver sin daglige praksis, og som profesjonsfellesskap i større sammenhenger.

Forskning om læreres profesjonsfellesskap

Selv om lærerkulturen er blitt beskrevet som individualistisk, eksisterer det imidlertid en omfattende forskningslitteratur som handler om læreres profesjonsutvikling, læreres læring, og skolen som lærende organisasjon. Mange lesere vil være kjent med begreper som *communities of practice* (Wenger, 1998; Supovitz og Christman, 2005), *professional learning communities* (DuFour og Eaker, 1998; Stoll and Bolam, 2005), *learning organizations* (Senge 1990), *teacher communities* (Vangrieken mfl. 2017) eller *continuing professional development* (Cordingley mfl. 2005; Darling-Hammond, 2017). Til tross for at noen av disse begrepene er forankret i ulike teoritradisjoner, går det en rød tråd gjennom forskningen de springer ut fra: betydningen av læreres samarbeid.

Forskning på lærersamarbeid har vist at samarbeid har betydning for elevers utbytte av opplæring (Cordingley mfl., 2005; Mourshed mfl. 2010; Vescio mfl. 2006), for elevers trivsel (Stoll 2005), for læreres læring (Vangrieken mfl. 2017) og for innovasjon og skoleutvikling. For eksempel har omfattende forskning fra ulike land, samlet i systematiske kunnskapsoppsummeringer, gjort det mulig å påvise sammenhenger mellom produktive lærerfellesskap og elevenes arbeid og resultater.

Men selv om litteraturen har dokumentert mange positive sider ved lærersamarbeid, finnes det også studier som har vist det motsatte (Owen, 2009; Vangrieken mfl. 2014; Watson, 2014). En mye sitert studie av Judith Warren Little (2003) viste for eksempel hvordan skolebaserte lærerfellesskap kan forhindre nytenkning og føre til sementering og det som beskrives som ufarliggjøring av uheldige praksiser (Horn og Little 2010). Det er med andre ord ikke slik at *alt* samarbeid er bra samarbeid, og heller ikke slik at produktivt samarbeid oppstår bare lærere sitter sammen i et rom. I fortsettelsen skal vi derfor se nærmere på hva som kjennetegner nettopp konstruktive, faglige fellesskap blant lærere.

Konstruktive lærerfellesskap

Forskning viser at dersom profesjonsfellesskap skal være produktive i den forstand at de har positiv effekt på elevers og læreres læring, er det ikke tilstrekkelig at lærere beskriver og deler erfaringer og praksis (Cordingley mfl. 2005). Flere studier har vist at profesjonsfellesskap er fordelaktig for elevene bare når lærernes samarbeid og samtaler er forankret i *utprøving* av nye tilnærminger, og når *effekten*

av slike utprøvinger undersøkes i fellesskap. Det er med andre ord det å stille spørsmål ved det etablerte, ikke bare å dele det, som er avgjørende. I en omfattende forskningsoppsummering om hva som kjennetegner velfungerende utdanningssystemer, identifiserte Darling Hammond (2017) lærerfellesskapets *forskende tilnærming* til egen praksis som en nøkkelfaktor. En slik tilnærming innebærer blant annet at lærere skriver ned erfaringer, evaluerer dem, diskuterer dem og ser dem i lys av annen kunnskap. Produktive fellesskap er typisk orientert mot praktiske, daglige oppgaver knyttet til undervisning og elevers læring, *samtidig som* de har tilgang til og tar i bruk ressurser, ekspertise og kunnskap utenfra (Avalos, 2011; Kennedy 2016).

Det skal også trekkes frem at studier som portretterer robuste lærerfellesskap, legger vekt på læreres åpenhet om dilemmaer de står overfor i arbeidet sitt (Little 2012). Slike dilemmaer diskuteres grundig, og fellesskapet er sterkt involvert i å finne løsninger på problemer knyttet til undervisning og elevers læring.

Oppsummert kan vi si at forskningslitteraturen viser at læreres profesjonsfellesskap har positiv effekt på elevers læring og utvikling når de 1) er orientert mot, og snakker om læring og de lærende, 2) «roter til» det eksisterende og gjør det mulig å se på etablerte oppfatninger, forestillinger og praksis med nye øyne, og 3) lager felles standarder (Darling Hammond, 2017), det vil si snakker om, prøver ut og kommer til (midlertidig) enighet om hva som er god undervisning.

Men hvordan bygger man et godt faglig fellesskap på egen skole, og hva er viktige drivere i slike fellesskap? Som med alle viktige spørsmål finnes det ikke noe entydig svar på dette. Et nærliggende svar er imidlertid at faglig sterke lærerfellesskap kan bygges rundt kollektivt arbeid med læreplanen. I fortsettelsen av denne artikkelen skal jeg derfor presentere noen funn fra en fersk norsk studie ved Universitetet i Oslo som så på hva som kjennetegner læreres kollektive kunnskapsarbeid med skolebasert læreplanutvikling og hvordan arbeid med videreutvikling av læreplanverket kan fungere som en dynamisk driver for kollektivt kunnskapsarbeid blant lærere (Tronsmo og Nerland 2018; Tronsmo 2019; 2020).

Læreplanarbeid og profesjonsfellesskap

Flere har pekt på skolebasert læreplanutvikling som et av de viktigste miljøene for læreres profesjonsfellesskap (Priestley mfl. 2015; Handelzalts 2019). Kollektivt arbeid

med læreplaner kan være et rikt miljø for profesjonsfellesskapet på den enkelte skole fordi det er orientert både mot reelle dagligdagse utfordringer og mot ulike teorier om hvordan disse kan og bør løses (Timperley, 2007, Bell med flere 2010).

Det er kanskje ikke så nærliggende å tenke på læreplanen som et «miljø». Vi tenker ofte på en læreplan som en forskrift, som et styringsverktøy for staten som sikrer at skolen ivaretar sitt mandat eller som et verdi-dokument som angir og utdypet skolens verdigrunnlag. Men fordi en læreplan også er en uferdig ramme som skal videreutvikles, konkretiseres og tilpasses lokale forhold ved hjelp av lærernes faglige skjønn, er den også et faglig omdreiningspunkt for læreres arbeid med elevenes læring, fag, metodikk, undervisningspraksiser og vurderingsformer – og dermed et rikt miljø for profesjonelt samarbeid og utvikling. Det norske læreplanverket er ikke et ferdig produkt som skal implementeres, men en ramme som skal re-kontekstualiseres og videreutvikles.

En måte å forstå og legge til rette for et profesjonsfellesskap på er å se på hva som kjennetegner praksisene som former fellesskapskulturen. Hva *gjør* lærere når de jobber sammen om profesjonsspesifikke utfordringer og oppgaver? I studien nærmet vi oss dette spørsmålet gjennom å betrakte læreres kollektive praksiser som kunnskapsarbeid¹, og vi spurte: *Hvordan ser læreres kunnskapsarbeid ut når det er på sitt beste?*

Studien benyttet teorier som tar høyde for de kreative sidene ved kunnskapsarbeid og kunnskapspraksiser (Alveson 2004; Frenkel mfl. 1995). Fra et slikt perspektiv forstås kunnskapsarbeid som praksiser hvor man etablerer en relasjon til en kompleks oppgave, og hvor denne relasjonen oppleves som kreativ og forstyrrende på samme tid (Knorr Cetina 2001). Eksempler på komplekse oppgaver i læreres arbeid vil typisk knytte seg til vurderingsspørsmål, undervisningsmetoder og elevers læring.

Ved hjelp av feltarbeid og etnografiske metoder ga denne tilnærmingen en annen innsikt i kvalitetene i kollektive lærerpraksiser enn den vi for eksempel kan generere gjennom statistikk eller ved å intervju et tilfeldig utvalg av informanter. Studien undersøkte for eksempel hvordan lærere setter sammen ulike former for kunnskap, hvordan de rammer inn komplekse oppgaver, hvordan de utfordrer hverandre og hvilke kunnskapsressurser de har tilgang til og tar i bruk.

Feltarbeidet ble gjennomført på en gjennomsnittlig stor

ungdomsskole utenfor Oslo, som hadde læreplanutvikling og læreplanforståelse som prioritert område for skoleutvikling. Skolen hadde en sterk teamstruktur med hyppige møter blant annet på trinn (daglig og ukentlig) og møter i fagseksjoner ca. hver sjette uke. Skolen var også preget av lærere som var ansvarliggjort for ulike oppgaver, og alle team hadde en leder som drev kollektive prosesser fremover. Vi gjennomførte nærobservasjoner og videoopptak av alle møter i fagseksjonen for samfunnsfag gjennom et skoleår. Disse ble analysert sammen med etnografiske observasjonsdata fra andre møter (ledermøter, planleggingsdager, nettverkssamlinger og personalrom).

Resultater av våre funn

Flere av funnene vil kunne ha praktisk relevans for andre skoler som i disse dager arbeider med å etablere kollektive prosesser rundt læreplanverket. Her vil jeg særlig trekke frem tre kvaliteter ved læreres kunnskapsarbeid. Det er viktig å presisere at dette ikke er metoder som kan implementeres eller besluttes av ledelsen. De er nettopp kvaliteter som kjennetegner det som i denne studien ble identifisert som kollektivt kunnskapsarbeid. Det er også viktig å merke seg at dette er kvaliteter som ikke var til stede samtidig og i samme grad.

Materialisering

Lærernes arbeid med læreplanen var preget av *materialiseringsprosesser*. Beslutninger og utforskning av dilemmaer var ledsaget av skriftliggjøring og konkretisering. Små oppsummeringer og referater, skisser som kunne deles og videreutvikles, ble lagret i felles digitale rom. Andre ganger modellerte de forslag til utprøving for hverandre ved hjelp av tavler, presentasjoner og det fysiske rommet. Ulike former for materialisering var viktig fordi det gjorde det mulig å bygge videre på andres ideer og etablerte kumulative prosesser hvor arbeidet stegvis kunne tas videre der foregående møter slapp. Materialiseringen ga en egen driv i arbeidet med å videreutvikle fagplanen og medførte at innovative løsninger vokste frem.

De-sentrering

Samarbeidsprosessene under møtene var sentrert om oppgavene de arbeidet med og ikke rundt personlig interaksjon. De-sentrering dreier seg om at oppmerksomheten forflyttes fra den enkelte og over på det felles objektet de er orientert mot. Et slikt felles fokus gjorde at utfordringer og

dilemmaer ble forflyttet fra personlige egenskaper til faglige spørsmål, hvor lærerne utforsket hverandres begrunnelser og la ulike alternativer på bordet. Bruk av faglige begreper og ulike kunnskapskilder var fremtredende og tilgjengelig for lærerne. Som en av informantene sa i et gruppeintervju: «Tiden er knapp, og det er ikke rom for utenomstakk under møtene.»

Håndtering av kollektiv tid

Tid er et avgjørende element i alt kunnskapsarbeid og en forutsetning for å kunne gå i dybden sammen med andre. Et funn fra studien er lærernes vekslende mellom rask og langsom tid. I arbeid med enkelte prinsipielle spørsmål og beslutninger kunne lærerne senke farten og bruke lang tid på noen delområder av fagplanen. Andre ganger var det hensiktsmessig å sette opp farten, og da kunne mange beslutninger tas i løpet av kort tid. Denne håndteringen av kollektiv tid ga også en rytme mellom stabilisering og utforskning av oppgavene de arbeidet med, og mellom det som i kunnskapsarbeid ofte er den nødvendige, men krevende spenningen mellom arbeidets «hvorfor» og «hvordan», og mellom innovasjon og konsensus.

Implikasjoner

Hva innebærer det å legge mer vekt på læreres faglige fellesskap? En implikasjon kan være at man i mindre grad vil se eksempler på at «eksperter» utenfra kommer med ferdige sannheter og forteller lærere hva de skal gjøre, og hva som er til det beste for deres elever. I stedet vil strukturert samarbeid med kolleger og relevant ekspertise gi lærere en sterkere posisjon til selv å identifisere hva som er det beste for deres elever. En konsekvens av denne måten å jobbe på er at skolen blir en bedre skole for de elevene som til enhver tid går der, at lærere og skoler utvikler seg, og at lærere i økende grad tar regi over kollektiv kunnskapsutvikling både lokalt og i større kretsløp.

Leder for OECDs utdanningsavdeling, Andreas Schleicher, presiserte nylig (OECD, 2017) at hvis man skal trekke frem én lærdom om hva som gir nyskaping i utdanningssektoren, er det at lærere og skoler i mindre grad skal involvere seg i implementeringsarbeid, og i større grad skal bidra som *designere* av skolens innovasjon. I lys av forskning som er trukket frem i denne artikkelen, krever et slikt designarbeid at lærere ikke bare har tilgang til og tar i bruk ulike former for robust kunnskap, men i like stor grad at de i fellesskap tar ansvar for å vurdere gyldigheten

LITTERATUR

- ALVESSON, M. (2004). *Knowledge work and knowledge-intensive firms*. OUP Oxford.
- AVALOS, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10–20.
- BELL, M., CORDINGLEY, P. & GOODCHILD, L. (2010). Qualifications and Curriculum Development Agency (QCDA). Centre for the Use of Research & Evidence in Education (CUREE), corp creators. *Map of research reviews: QCA Building the Evidence Base Project: September 2007 – March 2011*.
- CORDINGLEY, P., BELL, M., EVANS, D., & FIRTH, A. (2005). The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. Review: What do teacher impact data tell us about collaborative CPD? London: EPPI-Centre. Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- DARLING-HAMMOND, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309.
- FRENKEL, S., KORCZYNSKI, M., DONOGHUE, L., & SHIRE, K. (1995). Re-constituting work: Trends towards knowledge work and informative control. *Work, Employment and Society*, 9(4), 773–796.
- HANDELZALTS, A. (2019). Collaborative curriculum development in teacher design teams. In *Collaborative Curriculum Design for Sustainable Innovation and Teacher Learning* (159–173). Springer, Cham.
- HORN, I.S., & LITTLE, J.W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American educational research journal*, 47(1), 181–217.
- JENSEN, K., LAHN, L.C., & NERLAND, M. (2012). *Professional learning in the knowledge society*. Sense Publisher.
- JENSEN, K. (2008). Nye utfordringer i kunnskapssamfunnet. Kunnskapsutvikling og faglig oppdatering hos lærere, sykepleiere, dataingeniører og revisorer. *Bedre skole* (4).
- KNORR CETINA, K. (2001). *Objectual practice*. I: T. Schatzki, C. Cetina, K.K. & von Savigny, E. (red.) *The practice turn in contemporary theory* (175–188). London: Routledge.
- LITTLE, J.W. (2012). Professional community and professional development in the learning-centered school. I: *Teacher learning that matters* (42–64). Routledge.
- LITTLE, J.W. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers college record*, 105(6), 913–945.
- LITTLE, J.W., GEARHART, M., CURRY, M., & KAFKA, J. (2003). Looking at student work for teacher learning, teacher community, and school reform. *Phi delta kappan*, 85(3), 184–192.
- MOLANDER, A., & TERUM, L.I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I: A. Molander & L.I. Terum (red.) *Profesjonsstudier*, 13–27. Universitetsforlaget.
- MOURSHED, M., CHIJOKE, C., & BARBER, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey.
- OECD (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris. Hentet fra <<https://doi.org/10.1787/9789264277274-en>>
- OWEN, S. (2009). Teacher professional learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning*, 54 (2014), 54–77.
- SEASHORE, K., ANDERSON, A., & RIEDEL, E. (2003). Implementing arts for academic achievement: The impact of mental models, professional community and interdisciplinary teaming. Center for Applied Research and Educational Improvement, The University of Minnesota Digital Conservancy. Hentet fra <<https://conservancy.umn.edu/handle/11299/143717>>
- PETER, S. (1990). The leader's new work: Building learning organizations. *Sloan management review*, 32(1), 7–23.
- PRIESTLEY, M., BIESTA, G.J.J., PHILIPPOU, S., & ROBINSON, S. (2015). The teacher and the curriculum: Exploring teacher agency. *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment*, 187–201.
- STOLL, L., & LOUIS, K.S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. McGraw-Hill Education (UK).
- SUPOVITZ, J.A. & CHRISTMAN, J.B. (2005). Small learning communities that actually learn: Lessons for school leaders. *Phi Delta Kappan*, 86, 649–651. Hentet fra: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00317170508600905>>
- TRONSMO, E., & NERLAND, M. (2018). Local curriculum development as object construction: A sociomaterial analysis. *Teaching and Teacher Education*, 72, 33–43.
- Tronsmo, E. (2019). Investigating teachers' work with multiple knowledge resources in local curriculum development. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(4), 555–574.
- VANGRIEKEN, K., MEREDITH, C., AND KYNDT, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: a systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47–59.
- VESCIO, V., ROSS, D., & ADAMS, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80–91.
- WENGER, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2–3.

av etablerte praksiser og kunnskaper, videreutvikler den for lokale forhold og snakker om hva som er kvalitet. Mye tyder på at lærere er godt i gang – og at de vil nå langt på reisen de nå har lagt ut på.

NOTE

- 1 For videre lesning om dette perspektivet se Hermansen H. (2018). *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen*, Universitetsforlaget.



»» Eli Tronsmo er utdannet steinerpedagog og har master i pedagogikk fra Universitetet i Oslo. Hun arbeider som postdoc ved enheten FIKS [Forskning, Innovasjon og kompetanseutvikling i skolen] ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo. Hun har nylig skrevet en doktorgrad om skolebasert læreplanutvikling og læreres kunnskapsarbeid.



Desentralisert kompetanseutvikling

»» Av Kristian Øen og Jan Gilje

Den nye ordningen for desentralisert kompetanseutvikling skal være skolebasert og forutsetter at man inngår varige partnerskap med universiteter eller høyskoler. I Sunnhordland har seks kommuner, sammen med NLA Høgskolen, inngått et samarbeid om utvikling av en rammeverksmodell for dette arbeidet.



Meld. St. 21 (2016–2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* viser til at nasjonale myndigheter ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 valgte å sentralisere styringen av de statlige utviklingsmidlene. Målet med dette var å bygge opp videreutdanningssatsingen, kvalitetsvurderingssystemet og satsinger på grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 85). Når de nå, ti år senere, varsler et skifte til et mer desentralisert system, begrunnes det med at nasjonale kompetansesatsinger ikke gir nok rom for lokal tilpasning. Nasjonale myndigheter skal fortsatt ha en tydelig rolle som pådriver og tilrettelegger, mens gjennomføringen av tiltak overlates til kommuner og fylkeskommuner i samarbeid med universiteter og høyskoler. Det betyr at den enkelte kommune har stor frihet til å velge passende kompetansetiltak for å nå sektormål.

Organisering og samarbeid

FOS (Forum for oppvekst i Sunnhordland) er en organisasjon som har eksistert siden 1990-tallet, og omfatter kommunene Bømlo, Etne, Fitjar, Kvinnherad, Stord og Sveio. Hovedmålet er å samarbeide om oppgaver innenfor oppvekstsektoren på områder der disse kan løses bedre regionalt enn på lokalt nivå. Det er etablert en styringsgruppe som består av faste representanter fra ledergruppen med ansvar for oppvekstområdet i hver av de seks kommunene, samt en daglig leder. En slik organisering samsvarer med det Meld. St. 21 (2016–2017) påpeker:

Kommuner kan lære av hverandre i samarbeidsforumene, noe som vil bygge kapasitet og evne til å analysere egne kompetansebehov og til å drive målrettet utvikling (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 91).

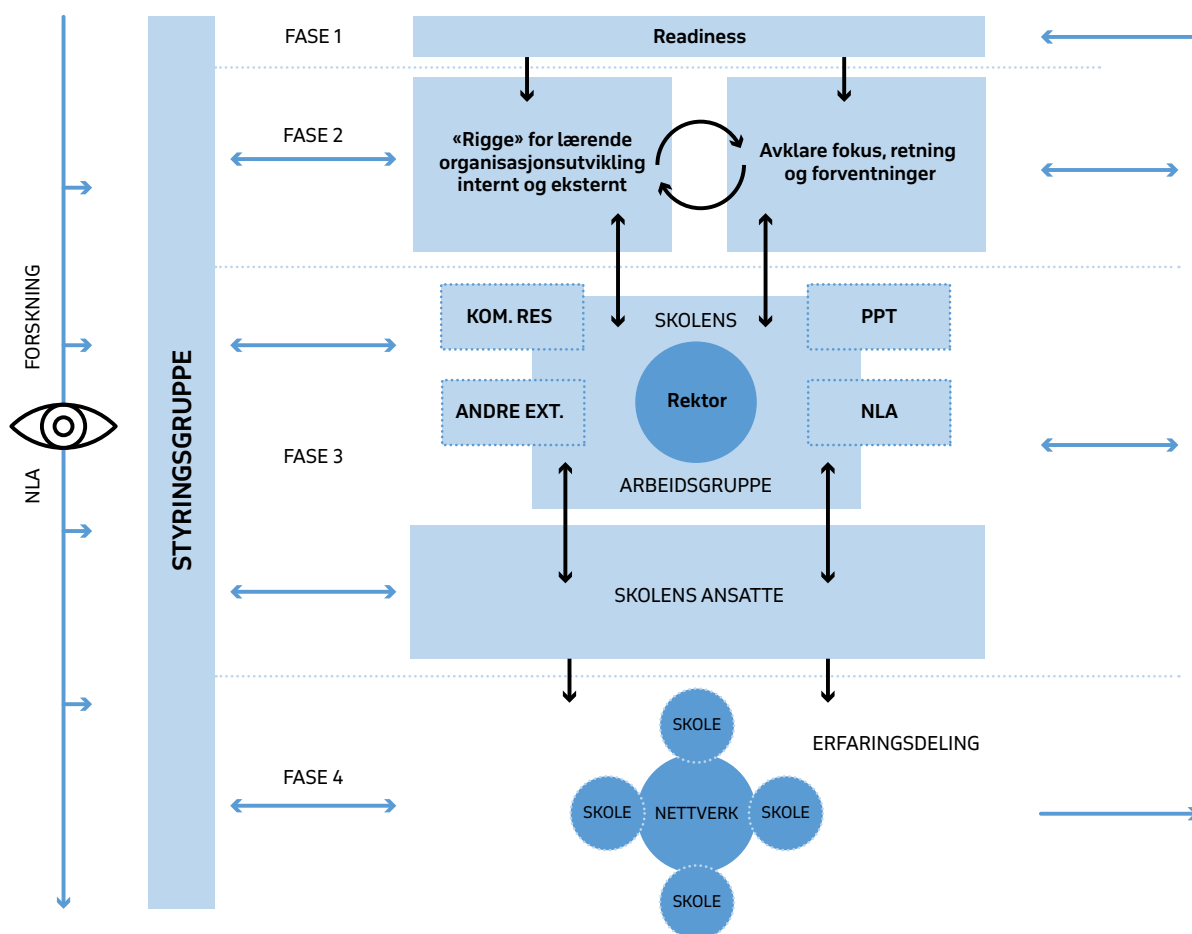
Meld. St. 21 understreker at den nye ordningen for desentralisert kompetanseutvikling (heretter DeKomp) skal være skolebasert, der man inngår partnerskap med universitets- og høyskolemiljø som varer over tid. Da samarbeidet mellom FOS og NLA Høgskolen ble etablert, valgte FOS sin styringsgruppe å starte med en felles lederopplæring for kommunalsjefene og skolelederne. Tanken var at hvis man skulle få til god skoleutvikling, ville det være nødvendig at

ledere på kommunalt nivå og skolenivå hadde felles begreps- og teoriforståelse knyttet til skoleutvikling. Dette samsvarer med forskning som viser at tilstrekkelig kompetanse, felles referanseramme og god relasjonen mellom rektor og skolesjef er betydningsfulle faktorer for å fremme god skoleutvikling (Merok Paulsen og Hjertø, 2017). Også evalueringen av Ny GIV (2010–2013) viste at det ikke fantes en felles forståelse av hvordan kompetansesatsingen skulle gjennomføres (Kunnskapsdepartementet 2017).

I møter mellom FOS sin styringsgruppe og NLA Høgskolen vokste det etter hvert frem et behov for å utvikle et felles rammeverk. Vi valgte da å utforme en modell for å visualisere hvordan man konkret kunne gå frem i utviklingsarbeidet på den enkelte skole i de seks kommunene.

Et rammeverk for desentralisert kompetanseutvikling

Modellen (fig. 1) som presenteres i denne artikkelen, har i samarbeidet mellom NLA og FOS dannet et grunnlag for å tenke langsiktig arbeid knyttet til sektormålet «godt og inkluderende læringsmiljø i skolen». I artikkelen har vi valgt å beskrive det lokale arbeidet på de ulike skolene som et innovasjonsarbeid. Skogen (2013, s. 49) definerer en innovasjon som «en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis». Selv om modellen kan gi inntrykk av å være statisk, retningsgivende og styrende, er det viktig å påpeke at modellen er tenkt dynamisk og fleksibel og kun som et utgangspunkt. Dette gjenspeiler også prinsipp i den desentraliserte ordningen, der kompetanseutvikling først og fremst må skje på den enkelte skoles premisser (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det har derfor vært presisert for aktørene at det lokale utviklingsarbeidet på skolene ikke må «presses» inn i modellen. Modellen er tenkt som et refleksjonsgrunnlag som kan gi et metablikk på prosessene i de ulike skolene, og på den måten fungere som et felles referansegrunnlag mellom ulike aktører. Likevel er modellen utviklet på bakgrunn av forskning og teori rundt innovasjon og lærende organisasjoner, og tanken er derfor at modellen vil kunne bidra normativt og støttende når de ulike skolene skal i gang med sine innovasjoner i en ordning som i liten grad gir definerte rammer og føringer.



Figur 1. Rammeverk for desentralisert kompetanseutvikling. © Utarbeidet av NLA i samarbeid med FOS

Etter hvert som ulike skoler og kommuner i FOS har kommet i gang med sine prosesser, vil det være nyttig å beskrive de valgene en har med hensyn til forankring, læringsaktiviteter, eksternt støtte, ressursbruk osv. Tanken er da at modellen kan ha en deskriptiv funksjon og gi støtte i en evalueringsfase eller dokumentasjonsfase, som igjen er viktig for læring innad på skolen, innad i kommunen og på tvers av kommuner. Modellen åpner også opp for at NLA Høgskolen kan rette forskningsblikket på ulike prosesser, roller og fenomener.

Modellen kan gi et inntrykk av at innovasjonsarbeid er en lineær prosess som starter med en fase, for så å gå over til neste fase. I virkeligheten er det som regel en interaktiv prosess som innebærer at en går frem og tilbake i de ulike fasene. Dette viser også erfaringene så langt, der flere skoler etter en tid ser at de ikke har gjort en god nok jobb når det gjelder kartlegging av behov og forankring. Noen skoler opplever kanskje dette som et nederlag og et tilbakeslag.

En annen måte å se dette på er at dette er viktige erfaringer for skolen i arbeidet med å bygge opp en mer lærende organisasjon. Et ikke uvanlig scenario kan eksempelvis være at en starter med en mer eller mindre grundig kartlegging. Personalet ser på bakgrunn av dette behov for endring og gir sin tilslutning til å sette i gang et innovasjonsarbeid. Det blir nedsatt en arbeidsgruppe som får frigjort noe tid for å drive arbeidet. Arbeidsgruppen jobber dedikert, men det viser seg at arbeidet tar en litt annen retning enn det noen av de ansatte hadde tenkt seg. I tillegg opplever noen at arbeidet krever mer tid og ressurser enn de var forberedt på. Det snakkes på personalrommet om at innovasjonen kommer på toppen av annet eksisterende utviklingsarbeid, og misnøye er i ferd med å bre seg. Situasjonen krever derfor at rektor som leder av innovasjonsarbeidet må gå tilbake til tidligere faser for å gjøre nye kartlegginger (eks. misnøye, motivasjon), og med bakgrunn i dette gjøre endringer i organiseringen for å få på plass nødvendig forankring.

Fase 1 – Readiness

Innenfor organisasjonsutvikling snakker en ofte om at utviklingsarbeid går gjennom ulike faser (Lewin, 1951). Den første fasen beskrives som en forberedelsesfase eller initieringsfasen (Ertesvåg, 2012) og handler om å skape motivasjon og eierforhold til innovasjonen som skal igangsettes. Bang (2011) viser til Lewin (1951) og omtaler denne fasen som en «opptinningsfase». «Opptiningen» handler om å destabilisere systemet, slik at kreftene som opprettholder eksisterende praksis, svekkes. Dersom det i organisasjonen ikke foretas en tilstrekkelig «opptining», kan det heller ikke skje noen endring. En kan derfor snakke om at denne fasen handler om at organisasjonen beveger seg fra «ubevisst inkompetanse» til «bevisst inkompetanse» (Bang, 2011, s. 150). Det kan eksempelvis handle om å få tydelig frem skolens svake resultater på elevundersøkelsen, peke på utfordringer i arbeidsmiljøet ved skolen eller på svakheter knyttet til skolens praksis, jf. opplæringslovens paragraf 9a. En slik bevisstgjøring kan utfordre verdier, holdninger, elevsyn, normer og virkelighetsoppfatninger. Prosessen kan derfor være både tung og smertefull og bære preg av å være en «kamp om sannheten» (Paulsen, 2019). Kampen om sannheten kan knyttes til det Peter Senge (1999, s. 178) omtaler i forbindelse med «mentale modeller». Våre mentale modeller bestemmer ikke bare hvordan vi forstår verden, men også hvordan vi handler. Det kan også knyttes til hva lærere har *tro på* – deres pedagogiske credo (Gilje 2015). Readinessfasen må derfor bidra til bevisstgjøring av ens pedagogiske credo og bringe de mentale modellene til overflaten for å kunne foreta en kritisk vurdering av disse. Knut Roald (2012, s. 130) tydeliggjør hvorfor denne prosessen er så viktig, når han sier at de «mentale modellene i organisasjonen står i veien for alle former for varig endring».

Det finnes selvsagt innovasjoner som handler om videreutvikling av skolens sterke sider. Utgangspunktet trenger derfor ikke å være at de ulike skolene har en dårlig praksis. Det sentrale er at ethvert innovasjonsarbeid krever at deltakerne har motivasjon for å sette i gang arbeidet, og at de ser verdi og nytte i dette. Motiveringsfasen må likevel gjøres gjennom en ærlig og åpen tilnærming. Det forutsetter derfor at en som rektor eller ledergruppe, sammen med personalet, vurderer hva arbeidet innebærer av tid, fokus og arbeidsinnsats. Selv om det er glidende overganger mellom de ulike fasene, vil det være svært viktig å bruke god tid i readinessfasen. Dersom en skynder seg gjennom denne fasen, er det stor fare for at arbeidet de neste årene ikke

vil bære frukter. Rektor med sitt lederteam er den som i hovedsak må drive disse prosessene, med eventuell støtte fra arbeidsgruppen.

Fase 2 – Rigging og avklaring

De fleste skolene i FOS hadde gjennom tidligere satsinger gjort seg kjent med Dean Fixens (2005) modell for implementering. Implementeringsmodellen understreker hvor viktig det er å avklare og avgrense det som skal være innovasjonens kjernekomponenter. På mange måter stiller den desentraliserte ordningen skolene overfor en «ny» utfordring når det gjelder kjernekomponentene. Gjennom tidligere satsinger har nettopp kjernekomponentene ofte vært definert i forkant. Gjennom den nye ordningen skal skolene selv, med utgangspunkt i sektormålene for skolen, avgrense og definere. Dette gir muligheter og utfordringer. Betydningen av å ha en «kjerne» som man samarbeider om, er også viktig i partnerskapsarbeidet med universitets- og høyskolesektoren (Mynte 2017).

Parallelt med dette arbeidet må skolen også «rigge seg til». I den forbindelse snakker Sigrun Ertesvåg (2012) om å bygge kapasitet for endring gjennom å sørge for at nødvendige forutsetninger er på plass. Det handler om å bygge kompetanse og ferdigheter knyttet til kjernekomponentene, men også om innovasjonsarbeid. Det handler i tillegg om å bygge en infrastruktur, slik at en får lagt til rette for gode samarbeidsprosesser både internt og med eksterne aktører. Ikke minst handler denne «riggingen» om å frigjøre tid til den nye innovasjonen. Meld. St. 21 (2016–2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* viser til at mange skoler av ulike grunner har igangsatt flere omfattende innovasjoner samtidig. Noen ganger kan det bli for mange, og det kan i tillegg være vanskelig å se sammenhengen mellom satsingene. Eksempelvis hadde en av skole i FOS sju pågående satsinger som alle skulle ha sin plass i en presset utviklingstid. Viviane Robinson (2018) hevder at det i dagens samfunn eksisterer en oppfatning om at endring er positivt, og at mangel på endring er negativt. Rektor vil derfor ofte stå i et krysspress der det kan bli vanskelig å prioritere hva det er viktig å delta i. For mange innovasjoner på samme tid kan fort resultere i at en aldri egentlig får tid til å gjøre noe ordentlig. En kan dermed risikere at alle «jobber seg i hjel», mens praksis fremdeles er status quo. I verste fall kan praksisen også bli dårligere. En slik situasjon oppleves svært demotiverende, og det kan etter hvert spre seg en endringstretthet i organisasjonen.

I modellens fase 2 opprettes en arbeidsgruppe med

rektor som leder. Dette er en kritisk fase der ledelsen må ta flere strategisk valg. Vurderinger i denne fasen vil blant annet være hvor mange som skal sitte i arbeidsgruppen, og ikke minst hvem som skal sitte der. Ofte vil det være klokt i et skoleomfattende innovasjonsarbeid at arbeidsgruppen har representanter fra ulike leirer og med ulike kvaliteter (Ertesvåg, 2012). Det kan eksempelvis være klokt å ha med både lærere og assistenter, og det kan også være klokt å ta med en «skeptiker» som kan fungere som en viktig «brems» i arbeidet. En snakker ikke her om «brems» i form av å sabotere, men en som kan stille kritiske og nødvendige spørsmål underveis. En tett dialog med fagforeningene vil også være klokt i denne fasen. Videre vil det, med utgangspunkt i tematikk, være naturlig å vurdere eksterne samarbeidspartnere i arbeidsgruppen. En kan her tenke seg at eksterne aktører blir en del av arbeidsgruppen, eller at de er i et tett samarbeid med arbeidsgruppen.

Ettersom FOS-kommunene allerede deltok i Utdanningsdirektoratets prosjekt «Eit inkluderande barnehage- og skulemiljø», hadde alle kommunene en kommunal ressursperson. Modellen krever derfor at de kommunale ressurspersonene bør utnyttes i arbeidsgruppen. PPT er en viktig samarbeidspartner for skolene. PP-tjenestens mandat (opplæringsloven § 5.6) er, ved siden av å sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering, å støtte skolene i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling. PPT sin rolle som endringsagent er derfor tydeliggjort i modellen. En slik kobling er også i tråd med signalene i Meld. St. 6 (2018–2019) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, der det står: «vurdere om kompetansesatsingen på det spesialpedagogiske feltet, inkludert PP-tjenesten, kan bli en del av eller ses i sammenheng med de desentraliserte ordningene for kompetanseutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 16). Meldingen har også tydelige forventninger til at PPT i større grad skal jobbe forebyggende og bidra til mer inkluderende opplæringsstilbud.

Skolene må også vurdere om det er hensiktsmessig å trekke inn representanter fra eksempelvis FAU og elevråd. Andre relevante eksterne samarbeidspartnere kan være skolehelsetjenesten, BUP, barnevern mfl. Vurderinger rundt hvem som skal delta i eller ha kontakt med arbeidsgruppen, vil avhenge av hvilke kjernekomponenter de ulike skolene velger å satse på. Som en del av samarbeidet gjennom den desentraliserte ordningen vil også NLA Høgskolen delta i arbeidsgruppen.

Fase 3 – Organisasjonslæring

Når en skal «slippe inn» nye perspektiv og satsinger i skolen, blir det viktig at arbeidsgruppen også evner å oversette og tilpasse pedagogiske prinsipper, teori og forskning til eksisterende tenkning og kultur. Å finne den rette balansen der en både utfordrer det eksisterende kombinert med å skape optimisme, handler om det Kjell Arne Røvik (2014, s. 406) omtaler som «translatørkompetanse». Innovasjonsarbeid i skolen har ofte som utgangspunkt at en skal videreutvikle sin pedagogiske praksis på bakgrunn av føringer fra skolemyndighetene. Innovasjonsarbeid har gjerne som utgangspunkt at en prøver å «overføre og gjenskape gode praksiser og resultater fra en bestemt skolekontekst til en annen» (Røvik, 2014, s. 407). God translatørkompetanse forutsetter da kunnskap om prinsippene eller praksisen en ønsker å innføre. Like fullt krever god translatørkompetanse kunnskap om den konteksten der dette skal brukes. Translatørkompetanse, eller mangel på denne, kommer også tydelig frem i Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet 2017). På bakgrunn av evaluering av tidligere satsinger kommer det frem at mange tiltak som planlegges og settes i gang på nasjonalt nivå, ikke blir godt nok tilpasset lokale behov.

Translatørkompetanse fordrer derfor at arbeidsgruppen med rektor i spissen tilegner seg kompetanse innenfor organisasjonslæring og endringsledelse (Roald, 2012). Michael Fullan (2017) hevder at vi lever i en tid preget av effektivitet, individualisering og juss. Dette gjelder også skolenes arbeid med å utvikle praksis, som lett kan resultere i overflatearbeid. Eirik Irgens (2016) benytter isfjellmetaforen for å beskrive ulike strukturer i organisasjoner. På overflatenivå finner en det umiddelbart synlige ved skolen. Eksempler på overflatenivå kan være retningslinjer for informasjonsdeling, handlingsplaner til forebygging av mobbing og andre krenkelser, prosedyrer for håndtering av vold, inspeksjonsplaner og rutiner m.m. Selv om det er svært viktig for en skole å ha på plass gode overflatestrukturer, er disse ofte lite verdt dersom de ikke henger sammen med det som ligger skjult i de dype strukturene under overflaten. I de deler av isfjellet som ligger under vann, de dype strukturene, ligger den enkelte ansattes holdninger, verdier og elevsyn. Arbeid med de grunnleggende strukturene handler derfor om dybdelæring og dybdeledelse (Fullan, 2017) og forutsetter en annen tilnærming og andre prosesser enn når en arbeider med overflatestrukturer. Chris Argyris og Donald Schön (1978) skiller her mellom det de kaller for enkelkretslæring og dobbelkretslæring. Enkelkretslæring kan være en egnet prosess når en ønsker å justere/endre på forholdsvis

ukompliserte saksforhold (Roald, 2012). Mange saksforhold i skolen kan se tilsynelatende ukompliserte ut, mens de likevel berører de dyptliggende strukturene. Bare en liten justering i inspeksjonsplanene kan utløse store diskusjoner nettopp fordi det kan utfordre den enkelte lærers verdier og virkelighetsoppfatninger. For å få til dypere læring i organisasjonen kreves det kollegial refleksjon, noe som «Lærerroллеutvalget» karakteriserer som kollektiv profesjonalitet (Dahl mfl. 2016, s. 40). Dette er også vektlagt i overordnet del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2017), der det uttrykkes at:

Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis.

Gjennom planlegging, ledelse og gjennomføring av innovasjonsarbeid er det derfor avgjørende at skolen utvikler evne til å vurdere når en kan legge opp til enkeltkretslæring, og når det er behov for dobbelkretslæring. Det handler om å ta et metablikk på egen læring. Skoler som lykkes i å bli lærende organisasjoner, utvikler kunnskap og kompetanse på hvordan en skal legge til rette for de ulike prosessene. Det er dette Argyris og Schön (1978) beskriver som deuterolæring, som altså handler om å utvikle bevissthet, kunnskap og ferdigheter rundt å «lære hvordan en skal lære» på organisasjonsnivå.

Fase 4 – Konsolidering og daglig drift

Det er kanskje misvisende å kalle Fase 4 for *en fase*, ettersom den aldri tar slutt. Ut ifra modellen er arbeidsgruppen i denne fasen godt etablert og driver gode prosesser i egen organisasjon. Prosessene som er beskrevet i fase 3, er blitt en del av skolens arbeidsform i møte med ulike utfordringer. Måten en tenker og arbeider på, overføres også til andre satsingsområder, og en støtter seg i stor grad på opparbeidede erfaringer og strukturer. Det vil likevel være behov for kontinuerlige justeringer knyttet til alle tidligere faser. Det vil være helt naturlig, ettersom organisasjonen er i stadig utvikling. I denne fasen vil NLA Høgskolen og kommunens ressursperson trekke seg gradvis ut for å støtte nye.

Det er likevel viktig å presisere at arbeidet med inkluderende læringsmiljø på ingen måte må miste trykket, selv om en går over i en mer vedlikeholdende fase. Det blir derfor viktig å videreføre arbeidet i egen organisasjon i tillegg til at en får tilført ny inspirasjon utenfra. I denne fasen legger modellen opp til en arbeidsform der en høster

og deler erfaringer med andre skoler gjennom etablering av nettverk. Gjennom nettverk og erfaringsdeling kan de ulike skolene få tilgang til mer kunnskap og kompetanse enn det en kan få på egen skole. En kan på den måten snakke om et utvidet profesjonsfellesskap der skoler gjennom en gjensidig prosess beriker hverandre (Jackson & Temperley, 2007). Modellen åpner opp for ulike typer nettverk innad og på tvers av kommuner. En kan tenke seg sammensetningen av nettverk med utgangspunkt i geografi, tematikk, roller m.m.

En viktig utfordring i denne fasen handler om å balansere det å holde tak i det en har jobbet med, samtidig som en planlegger nye innovasjoner. Både skoleeier og skoleleder blir stadig stilt overfor nye krav og utfordringer. Dette kan lett føre til et opplevd press som resulterer i at skolene for raskt hopper fra det ene til det andre. Allerede i 1990 advarte Tom Tiller mot dette i boken *Kenguruskolen*.

Kenguruskolen er også et bilde på en skole som hopper fra guru til guru, fra idé til idé, fra verdi til verdi. Kenguruskolen er skolen som ikke makter å motstå det ytre presset, men hopper viljeløst omkring på samfunnets beitemarker. Det er en skole med svak identitet og forankring i et usikkert verdigrunnlag. (Tiller, 1990, s. 9)

Det er derfor viktig at både skoleeier og skoleleder er seg bevisst at det som regel tar 3 til 5 år (Ertesvåg, 2012; Fullan, 2007) å komme seg gjennom fasene som er beskrevet over, slik at en får til gode varige endringer. Når det er sagt, betyr det selvsagt ikke at skolene ikke skal forholde seg til andre krav og forventninger i denne tiden. Alle skoler må for eksempel forholde seg til fagfornyelsen, og kunsten handler derfor om å kunne koble det nye til det eksisterende på en klok og fruktbar måte som bidrar til helhet og sammenheng.

Avsluttende refleksjoner

Som nevnt innledningsvis ble modellen til i en prosess mellom styringsgruppen for de seks kommunene og NLA Høgskolen. Gjennom drøftinger og flere utkast endte vi opp med modellen som her er presentert. Vi som jobbet sammen om dette, fikk et sterkt eierforhold til tenkningen og det visualiserte uttrykket i modellen. Tanken videre var at representantene fra styringsgruppen skulle presentere og drøfte modellen med sine skoleledere for å skape et lokalt eierforhold. Skolelederne skulle så gjøre en tilsvarende runde overfor de ansatte på sin skole. En kan likevel spørre

seg om eierskapet til modellen og tenkningen som ligger til grunn, først og fremst ligger hos NLA og styringsgruppen. Eierskapet og forankringen til modellen er et resultat av grundige diskusjoner og drøftinger, og det er grunn til å tro at tilsvarende prosesser på de ulike skolene har vært varierende. Status er i hvert fall at det er stor variasjon i måten skolene forholder seg til modellen på. Noen skoler støtter seg til modellen og bruker den som felles referansegrunnlag i samarbeid, både internt og eksternt. De har en tydelig plan knyttet til de ulike fasene, har en aktiv arbeidsgruppe og involverer personalet på skolen. Andre skoler synes i mindre grad å relatere sitt utviklingsarbeid til modellen og tenkningen som ligger der. Ansatte på noen skoler gir uttrykk for at de ikke har fått tak i hva DeKomp-ordningen handler om. Når innholdet i ordningen, struktur og tenkning i utviklingsarbeid ikke blir tilstrekkelig tydeliggjort for personalet, er det vanskelig å få fremdrift og samles om et felles anliggende. Dette understreker kanskje det viktigste poenget i denne artikkelen. Det er prosessene gjennom involvering av aktørene i de ulike fasene som er av betydning i denne modellen. Modellen er i seg selv lite verdt dersom en ikke lykkes med å omsette teorien til praksis.



»» Kristian Øen er stipendiat ved UiB, og jobber som høyskolelektor ved NLA Høgskolen i Bergen. Han er utdannet allmennlærer og har flere års erfaring fra grunnskolen og Statped. Øen har sin spisskompetanse innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet, og har gjennom årenes løp blitt mer og mer opptatt av viktigheten av organisasjonsutvikling og endringsledelse innenfor spesialpedagogikken.



»» Jan Gilje er førstelektor i pedagogikk ved NLA Høgskolen i Bergen. Han er utdannet allmennlærer og har tidligere arbeidet som lærer og rektor i grunnskolen. Hans forskningsinteresse er danning og utvikling av læreres og skolelederes personlige og profesjonelle utvikling, deres pedagogiske credo. Han er sterkt engasjert i ekstern virksomhet knyttet til nasjonal rektorutdanning, desentralisert kompetanseutvikling, læreplanarbeid og skoleutvikling.

LITTERATUR

- ARGYRIS, C., & SCHÖN, D.A. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- BANG, H. (2011). *Organisasjonskultur* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- ERTESVÅG, S.K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- DAHL, T. MFL. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- FIXSEN, D.L. (2005). Implementation research: a synthesis of the literature. I: *Louis de la Parte Florida Mental Health Institute Publication*, Vol. 231.
- FULLAN, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- FULLAN, M. (2017). *Ledelse som setter spor: etterlat alltid dine medarbeidere i læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- GILJE, J. (2015). Kan pedagogisk credo-teknisk selvstendig gjøre personen og pedagogen? I: P.O. Brunstad, S.M. Reindal & H. Sæverot (red.). *Eksistens & pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 23–39.
- IRGENS, E. (2016). *Skolen – organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- JACKSON, D., & TEMPERLEY, J. (2007). From professional learning community to networked learning community. I: L. Louise Stnd Karen Seashore (red.), *Professional learning communities: divergence, depth and dilemmas*. United Kingdom: Open University Press.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen (Meld. nr. 21 (2016-2017))*. Hentet fra <<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6a2e265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (Meld. St. nr. 6 (2018-2019))*. Hentet fra <<https://www.regjeringen.no/contentassets/3d4cd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>>
- LEWIN, K. (1951). *Field theory in social science: selected theoretical papers* (Vol. 1135). New York: Harper & Brothers.
- Merok PAULSEN, J. OG HJERTØ, K.B. (2017). Hvordan skoleeier kan forsterke rektorenes ledelseskompetanse. I: M. Aas og J.M. Paulsen (red.). *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 357–372.
- MUNTHE E. (2017). Skolebasert kompetanseutvikling i partnerskap. I: K.A. Folkvord, G.D. Berg & H. Lyngstad (red.). *Skolebasert kompetanseutvikling i partnerskap*. Rapport nr. 70, Universitetet i Stavanger, s. 94–99.
- OPPLÆRINGSLOVA. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa.
- PAULSEN, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse* (1. utgave. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- ROALD, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring: når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- ROBINSON, V. (2018). *Færre endringer – mer utvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- RØVIK, K. A. (2014). Translasjon – en alternativ doktrine for implementering. I: K.A. Røvik, T.V. Eilertsen & E.M. Furu (red.), *Reformideer i norsk skole*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- SENGE, P.M. (1999). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.
- SKOGEN, K. (2013). *Innovasjon i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- TILLER, T. (1990). *Kenguruskolene: det store spranget: vurdering basert på tillit*. Oslo: Gyldendal.
- UTDANNINGSDIREKTORATET. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del--verdier-og-prinsipper-for-grunnopplæringen.pdf>>

M MORGENBLADET

Morgendagens tanker i dag

Hva er viktigere enn utsikt? Innsikt.



Få tre måneder med bedre innsikt til halv pris!

[Morgenbladet.no/innsikt](https://morgenbladet.no/innsikt)



Lærings- utbytte i politikk og praksis

»» Av Tine S. Prøitz



Et forskningsprosjekt viser at de siste års utdanningspolitikk ser ut til å ha slått rot i læreres arbeid. Det har skjedd gjennom politiske føringer og gjennom lærernes egne utviklingsarbeider. Særlig kompetansemål og både gamle og nye former for vurdering, som fagsamtalen, har fått fotfeste i praksis.

Da Kunnskapsløftet ble innført, fikk vi en utdanningspolitikk som var tydelig orientert mot elevenes læringsutbytte, og med kompetansemål og vurdering som sentrale og nye reformelementer i norsk skole. Fagfornyelsen introduseres nå 15 år senere med nye begreper og satsingsområder, samtidig som bærende elementer som kompetansemål og fokus på vurdering videreføres. Reformforskning har vist til at selv om politikkenes språk endrer seg, betyr ikke det nødvendigvis endring i skolen. Det kan ta lang tid før politiske ambisjoner «setter seg». Reformbudskap blir dessuten fortolket, omformet og endret av lærere og skoleledere (se for eksempel Hargreaves & Fink, 2000; Datnow, 2002, Coburn 2006). En sterkere læringsutbytteorientering har imidlertid vist seg å være et kraftfullt instrument for omfordeling av myndighet og ansvar ved at det får hele skolesystemet til å fokusere på sluttresultatene (se for eksempel Au 2011, Møller & Skedsmo 2013, Pettersson mfl. 2018, Prøitz & Nordin 2019, Stenersen & Prøitz 2019). Evalueringen av Kunnskapsløftet fra de første reformårene (2006–2012) viste at skolen raskt plukket opp reformens språk, som for eksempel «grunnleggende ferdigheter» og «kompetansemål», selv om det kunne være usikkerhet omkring hva disse innebar rent praktisk (Møller, Karseth & Aasen 2013). Usikkerheten ble besvart av myndighetene med veiledninger, ny vurderingsforskrift og ulike satsinger i årene som fulgte (Prøitz, Rye & Aasen 2019).

Forskere har vist at når oppmerksomheten rettes mot læringsutbytte, så gir det seg utslag i større grad av styring og kontroll, til tross for at teorier om læringsutbytte først og fremst har vært utviklet for å styrke og utvikle undervisning og læring.

Forståelser av læringsutbytte med utgangspunkt i undervisning og læring innebærer arbeidsmåter der lærere og elever setter felles mål, og der vurderingen skal bidra til å støtte elevers og læreres arbeid. Det innebærer også en anerkjennelse av at elever lærer på ulike måter og i ulik takt, noe som krever at lærere vektlegger læringsprosess, lager fleksible undervisningsopplegg og bruker et mangfold av arbeidsmåter (Eisner 2005, Spady 1988). Det finnes altså en spenning mellom bruk av læringsutbytte for bedre *styring og kontroll* og bruk av læringsutbytte for å bedre *undervisning og læring*, og disse ulike forståelsene vil ha ulike konsekvenser for vårt syn på skolens arbeid (Prøitz 2016).

LOaPP-prosjektet

I forskningsprosjektet *Tracing learning outcomes across policy and practice (LOaPP)/Læringsutbytte i politikk og praksis* har vi studert hva utdanningspolitikk under Kunnskapsløftet har betydd for elevers, læreres, skolelederes og kommuners hverdag. Vi har studert kjennetegn ved utdanningspolitikken og skolenes praksis. Vi har sett på relasjoner mellom myndighetenes makro-budskap og skolens mikro-fortolkninger

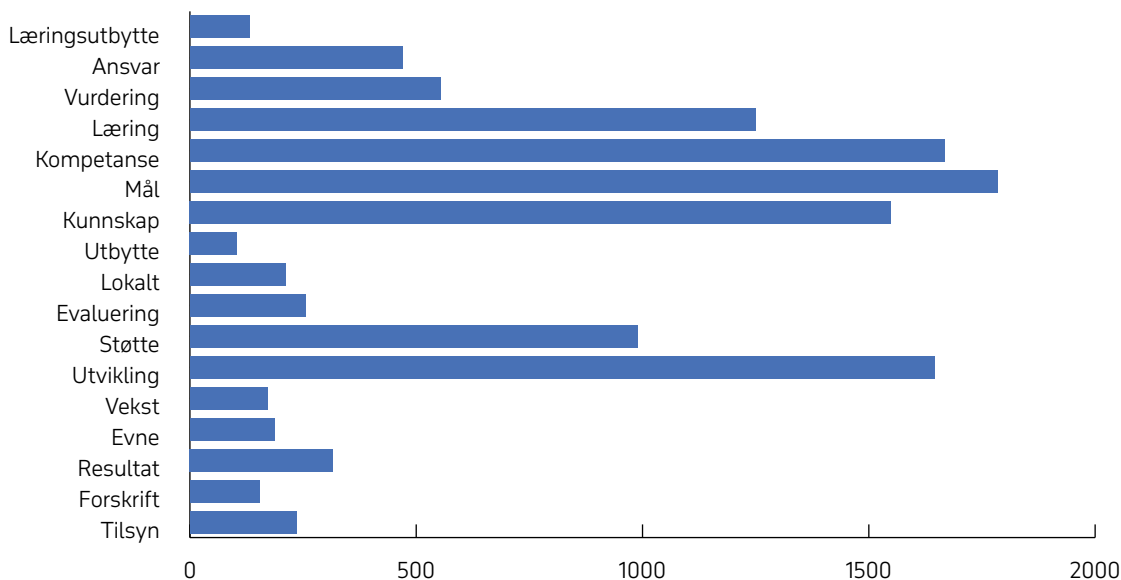


Diagram 1 Politikkdirerende begreper (17 av 53 ordsøk med ≥100 tilfeller)

(Prøitz, Mausethagen & Skedsmo 2019, Daly mfl. 2009), og på de aktivitetene vi kan observere i skolen som «levd organisasjon» (Spillane mfl. 2009). Det er utfordrende å studere forholdet mellom politikk og praksis fordi det involverer flere aktører og nivåer i utdanningssystemet, der meninger, normer og verdier ikke er statiske. Vi har valgt å studere dette ved å zoome inn på dokumentene som kommuniserer politikken budskap, som stortingsmeldinger, læreplan og regelverk (kalt *instrumenter*, Lascoumes & Le Galès, 2007) og verktøy og teknikker som brukes i skolen, og som uttrykker læreres og skolelederes fortolkninger og operasjonaliseringer av skolens oppgaver, som planer, mål-/stegark, kriteriesett og oppgaver til elever (kalt *inskripsjoner*, Silseth & Arnseth 2011). Vi har først og fremst valgt å se på hva som skjer i politikken og i skolen gjennom å studere hvordan ny politikk er *definert*, og hvordan den blir *fortolket* og *forhandlet* av lærere og elever, skoleledere og av kommuner. Med utgangspunkt i datamateriale samlet inn over ett og et halvt år på tre ungdomsskoler på Østlandet (dokumenter fra nasjonale og lokale myndigheter og på skolenivå, feltnotater, over 100 timer videoobservasjon, 76 lydopptak av vurderingssituasjoner og 20 intervjuer med lærere og skoleledere) har vi begynt å danne oss et bilde av hva som skjer i spenningsfeltet mellom politikk og praksis. I denne artikkelen presenterer vi de mest fremtredende funnene fra prosjektet i to hovedområder: 1) Definisjoner og fortolkninger: kompetansemål i politikk og praksis og 2) Fortolkninger og forhandlinger: vurdering i politikk og praksis¹.

Kompetansemål i politikk og praksis

Med utgangspunkt i at språk har betydning for vår forståelse av skolens arbeid og utvikling, har vi studert sentrale utdanningspolitiske dokumenter fra perioden 2010–2018². I dokumentanalysene har vi undersøkt begrepsbruk, begrepenes betoning og betydning over tid. Vi identifiserte seks spesielt fremtredende begreper: *læring*, *kompetanse*, *mål*, *kunnskap*, *støtte* og *utvikling* (Prøitz & Mølstad, 2017; Mølstad & Prøitz, 2018). Ved å studere bruken av disse begrepene nærmere har vi fått innsikt i hva politikken har prioritert i den aktuelle perioden.

Når vi så nærmere på de to mest fremtredende begrepene i de politiske dokumentene, mål og kompetanse (*omtalt 1785 og 1668 ganger*, se Diagram 1), fant vi sterke forventninger til sammenheng mellom mål definert på nasjonalt nivå og mål på skole- og kommunenivået. Forventningene om sammenheng mellom mål er tydelig koblet til læreren som

fortolker av politikken budskap. Koblingen fremheves som helt essensiell for kvaliteten i skolen og for elevenes læring. Læreren fremstår som premissleverandør for elevenes framtidsutsikter. Dette skiller seg fra studier av politikken tidlig i Kunnskapsløftet, der skolelederen ble fremhevet som den mest sentrale endringsagenten for reformen (Møller, Karseth & Aasen 2013). I de siste års utdanningspolitiske dokumenter legges det til grunn at det er sammenheng mellom lærerens profesjonelle, pedagogiske og faglige kompetanse, og elevers læring, kompetanseutvikling og fremtidige liv (Mølstad & Prøitz 2018). Vi ser en politikk som forsøker å balansere nasjonal styring via kompetansemål og profesjonell frihet i det pedagogiske arbeidet for å nå målene. Samtidig gir politikken klare føringer på hva som er rett lærerqualifikasjon, og forsøker å sikre måloppnåelse gjennom blant annet karakterkrav ved opptak til lærerutdanning, innføring av masterutdanning og nasjonale etter- og videreutdanningstiltak. Dokumentstudiene tyder på at vi har fått en styring på utdanningsområdet som ikke bare er læringsutbytteorientert, men også kompetanseorientert, for lærere så vel som for elever (Prøitz, Rye & Aasen 2019).

For å undersøke læreres fortolkninger og forhandlinger av politikk slik den er definert i dokumentene, har vi spurt lærere blant annet om hvordan de planlegger undervisningen. Lærerne sier at planleggingen har endret seg etter innføringen av Kunnskapsløftet, og de har tydelige begreper om hvordan de skal planlegge undervisningen når læringsutbyttet er gitt (Mølstad, Prøitz & Dieudé 2020, Dieudé & Prøitz 2020). Vi ser dette særlig, til forskjell fra tidligere, i beskrivelser av hvordan kompetansemål er utgangspunktet for planleggingen og gir retning for arbeidet. En av lærerne forteller at:

Før startet vi med boken og kom oss gjennom den, mens nå går vi rett til kompetansemålene. Hva står det i kompetansemålene? Dette er det vi skal gjøre i år, eller dette er det elevene skal klare, også starter vi arbeidet ut fra det. Vi hopper over de delene av boken som ikke er en del av kompetansemålene.

Et annet eksempel er bruk av verktøy vi observerte i feltarbeidet, som målarke:

[...] vi lager målarke hvor det står læringsmål, det er først kunnskapsmål og så læringsmål. Så har vi gjerne med viktige begreper og hvordan de blir vurdert.

Lærerne har ulike betraktninger om målarkene og noen lærere uttrykker at det å arbeide med mål på denne måten kan være utfordrende:

[...] også har vi jo disse berømte målarkene som jeg ikke er så veldig glad i [...] jeg har erfaring fra tidligere elever at i det de har et læringsmål så blir de totalt opphengt i det, og da er det det de skal kunne og ikke noe utover det.

Målarkene illustrerer hvordan lærere fortolker og operasjonaliserer kompetansemål for elevene og i eget arbeid, men vi ser også av observasjonene i klasserommene at kompetansemål fra læreplanen brukes direkte i undervisningen. Lærernes bruk av mål her er illustrerende for læreres handlingsrom og hvordan rommet for profesjonsutøvelsen varierer innenfor politikkenes rammer. Bruk av mål fra nasjonal plan i undervisningen er interessant fordi myndighetenes styring da når helt inn i klasserommets aktiviteter og blir et objekt for dialog og forhandling mellom elever og lærere, og der også elever blir fortolkere av politiske budskap. Bruk av kompetansemål i undervisning skjer dels for å gi retning og fokus til undervisningen, dels for å legitimere læringsaktiviteter overfor elever ved å henvise til hva myndighetene har bestemt, men i størst grad for å tydeliggjøre sammenhenger mellom mål og vurdering for elevene (Mølstad, Prøitz & Dieudé 2020, Semb & Prøitz 2019, Silseth & Hontvedt 2019, Wiig & Prøitz 2020).

Vurdering i politikk og praksis

Vurdering er et tema som i begrenset grad omtales i de nasjonale dokumentene vi har studert (554 ganger, se diagram 1). På samme måte som vi finner få føringer for hvordan det konkret kan arbeides med kompetanse og mål, er det typisk for dokumentene at det heller ikke gis føringer for vurderingspraksis. Vurdering er imidlertid i stor grad tematisert i regelverket, i forskrift til opplæringsloven og i eget rundskriv om individuell vurdering. Vurdering er også et tema som behandles på Utdanningsdirektoratets nettsider i form av informasjons- og støttmateriell rettet mot skoleledere og lærere (Prøitz, Dieudé & Stenersen 2019, Berg 2020).

Til tross for begrenset omtale av vurdering i dokumentene viser våre analyser at vurdering har en sentral og fremskutt posisjon i skolene. Det ser man i læreres fortolkninger av læreplan og planlegging; i undervisning; i forståelser av hva læring er; når læring skjer – og hvordan læring kan observeres, bekreftes og dokumenteres. Vi ser et mangfold

av vurderingsformer i bruk, som tester, egenutviklede prøver og oppgaver og materiell utviklet av forlag knyttet til læremidlene. Lærerne forteller at de allerede fra tidlig 8. trinn viser til fremtidige eksamener når de underviser. Våre observasjoner viser også at bruken av tidligere gitte eksamensoppgaver som øving, som eksempler og heldagsprøver, øker gjennom ungdomsskoletiden frem mot 10. trinn. I tillegg finner vi en oppdeling i hvordan lærere jobber med kompetansemål, kriterier og vurderingsformer etter tidspunkt på året og hvor nært forestående eksamen er. Dette kommer tydeligst frem gjennom hvordan fokus på heldagsprøver og eksamensorienteringen når sitt toppunkt mot halvårsvurdering og sluttvurdering på 10. trinn. I disse periodene ser vi også at lærerne arbeider tettere med kompetansemålene i læreplanen. Dette er i kontrast til undervisning tidligere på året i både 9. og 10. trinn, som i større grad er preget av mer prosessorienterte og dialogiske arbeidsmåter (Semb & Prøitz 2019, Wiig & Prøitz 2020). Dette er prosessløp som starter med innføring i overordnede faglige temaer; deretter elevarbeider definert av oppgaver, kompetansemål og kriterier som ofte løses i par eller grupper; en første innlevering/presentasjon med tilbakemelding fra lærere individuelt eller i gruppe; videre elevarbeid; og endelig innlevering med tellende sluttvurdering. Arbeidsmåtene er ofte utviklet av lærerne i kollegasamarbeid og etter inspirasjon fra lærebøker, sosiale medier, konsulenter og Utdanningsdirektoratets nettsider. Deler av prosessløpet omfatter høy grad av elevinvolvering og læring sammen med andre elever, der vurdering har en viktig funksjon som prosesselement og felles siktemål. Elevene sitter sjelden alene, og vi har observert en høy grad av gruppeaktivitet igangsatt av læreren³.

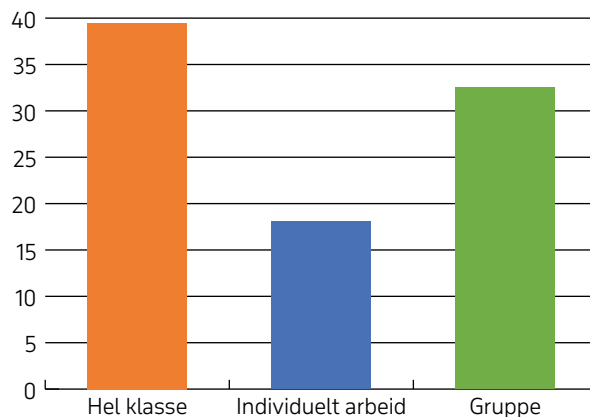


Diagram 2 Klasserommets aktiviteter – læreriinitiert aktivitet (N=104 timer, kodet tid) [Prøitz 2019]

Lærernes planlegging og undervisning tyder på at vurdering er en viktig del av arbeidsformen – for ikke å si arbeidsmåten. Eksempler på dette finnes i lærernes bruk av ulike typer fagsamtaler. Fagsamtaler er en vesentlig del av prosessløpene som en avsluttende muntlig vurderingssituasjon etter en periode med et faglig tema. Et eksempel er fagsamtaler gjennomført som en forberedt gruppepresentasjon, diskusjon og «muntlig høring» opp mot en bestemt oppgave som er forankret i kompetansemål og et sett med kriterier. Fagsamtalen omfatter også en egenvurdering der elevene vurderer den sosiale deltakelsen i gruppen, forståelse og refleksjon over faglige begreper og måloppnåelse med tanke på kriterier de har fått på forhånd. Læreren gir individuell karakter på digital læringsplattform. I de gruppebaserte fagsamtalene gjør elevene seg i ulik grad «vurderbare» med hensyn til en kompleksitet av sosiale og faglige vurderingsaspekter og i refleksjoner over begreper i ulike situasjoner (Wiig & Prøitz 2020, Hontvedt, Prøitz & Silseth 2018).

I et annet eksempel inngår fagsamtalen som del av prøveeksamen, der elevene over til skriftlig eller muntlig eksamen på vårsemesteret. Fagsamtalen fungerer da både som prosess og sluttvurdering. Den fungerer som prosess-element, der læreren gir tilbakemelding på forberedelsene, og den fungerer som grunnlag for en tellende vurdering, der fagsamtalen blir en slags muntlig eksamen (Hontvedt mfl. 2018). Fagsamtalene er ikke bare interessante som ny profesjonell praksis, men også sett i et politikkperspektiv ettersom denne vurderingsformen i liten grad er beskrevet i styringsdokumentene, bortsett fra omtale av «samtale» med elever om deres faglige utvikling og reguleringen av elevers rett til en slik samtale to ganger i året (§ 3–8 og 3-11). Fagsamtalene vi har studert, er primært vurderingssituasjoner og skiller seg dermed fra samtalen omtalt i regelverket. Våre studier av fagsamtaler i klasserommene tyder på at dette er noe som er utviklet av lærerne selv, i videreutvikling av egne praksiser og knyttet til mulighetene som følger av digitale undervisningsressurser (Wiig & Prøitz 2020).

Kompetansemål og vurdering i endring

Våre studier viser at kompetansemål og vurdering har fått en fremskutt plass i skolehverdagen. Politikken styringsdokumenter (som læreplan og regelverk) tas dels direkte i bruk av lærere og elever i undervisning i klasserommet. Dels ser vi også at lærere har utviklet verktøy og arbeidsmåter som integrerer undervisnings- og vurderingselementer i

prosessløp der fleksibilitet og dialog står sentralt. Våre studier tyder på at lærerne har utviklet praksiser med utgangspunkt i læreplanen, og endret profesjonsutøvelsen innenfor reformens rammer. Våre funn viser at det tidvis finnes et stort handlingsrom for lærere, men også at handlingsrommet er annerledes enn det de hadde før Kunnskapsløftet, ved at det nå er rammet inn av kompetansemål, kriterier og krav til vurdering.

Våre analyser viser at det å arbeide og lære sammen med andre elever i par eller grupper gir en betydelig plass i klasserommene. Funnene tyder på en praksis der grensegangen mellom undervisning og vurdering er mindre tydelig. Dette ser ut til å utfordre tradisjonelle kategorier innenfor utdanningspolitikk og utdanningsforskning som: undervisning versus vurdering; underveisvurdering versus sluttvurdering; individuelt arbeid versus gruppearbeid. Vi har observert vurderingsformer som skaper nye og mer komplekse vurderingspraksiser, som bygger på interaksjon mellom lærere og elever eller grupper av elever, og som krever mer av elevene. Det som tradisjonelt har vært læringsarbeid i timene, synes nå mer å ta form av forberedelse til vurdering og der vurderingen ofte inngår som en viktig del av arbeidsformen.

Forskning har påpekt at vektlegging av læringsutbytte kan føre til en opplæring uten et innhold som er fastsatt i læreplanen, og der kun mål og resultater teller. Vi ser en tydelig prioritering av mål og vurdering i våre studier. Et særlig interessant funn er at lærere peker på faren for at elever kan bli for ensidig opptatt av mål og vurdering. Det er tankevekkende at lærere er bekymret for at elevene skal bli for målorienterte. Litteraturen på feltet har jo i første rekke vært bekymret for at lærerne skal bli for instrumentelle. Våre studier tyder på at formell vurdering, som eksamen, har en sterk innvirkning på skolens undervisningsaktiviteter, først og fremst mot slutten av 10. trinn, men det er et tankekors at eksamen også er fremtredende på 8. og 9. trinn. Det å øve på eksamen er ikke nytt, og det kan ses på som en videreføring av tidligere praksiser fra før Kunnskapsløftet, som også da var understøttet av tilgang til tidligere gitte eksamensoppgaver og sensorveiledninger hos myndighetene. Våre resultater viser imidlertid også at lærere arbeider med mål, kriterier og kompetansemål som bidrar til å skape mening omkring aktivitetene, og som bærer preg av utvikling av innhold i samspill med elevene. Analysene viser lærere og elever i prosessløp rammet inn av kompetansemål, kriterier, vurdering og tilbakemeldinger preget av samskaping omkring en oppgave. Disse

prosessløpene er interessante og bør utforskes videre sett i lys av teorier om læringsutbytte som arbeidsmåte i undervisningen. I denne litteraturen fremheves nettopp betydningen av stadig dialog omkring læring, innhold og videre utvikling mot et felles mål.

Eksemplene med fagsamtaler gir et grunnlag for nærmere studier av elevenes læringsutbytte som noe som dannes og skjer i sosiale situasjoner. I disse situasjonene integreres kriterier og målformuleringer med elevens følelser og deltakelsesstrukturer. I klasserommene har vi også observert foto, film og lydopptak via smarttelefoner og tekst- og taleproduksjon på digitale plattformer brukt i mer dialogiske undervisnings- og vurderingsprosesser som gir mindre tydelige grenseganger mellom mål, prosess, vurdering og resultat enn tidligere. Dette er arbeidsformer som i mindre grad synes å være direkte forankret i utdanningspolitiske initiativ, og som har utviklet seg gjennom lærernes profesjonelle praksiser. Det er derfor interessant at det nå ser ut til at fagsamtalen fanges opp, omtales og på den måten formaliseres av myndighetene⁴.

Arbeidsmåtene vi har observert, ser ut til å utfordre teoretiske oppfatninger om forholdet mellom undervisning og vurdering som atskilte aktiviteter. Et slikt brudd innebærer også et brudd med forståelse av læringsutbytte som sluttprodukt kun til nytte for styring og kontroll. Eksamensorienteringen og prosessorienteringen vi har sett i våre studier, viser tydelig hvordan læreres og elevers skolehverdag er preget av et spenningsforhold mellom politikken intensjoner og krav og skolens arbeidsformer.

Organiseringen av aktivitetene vi har observert, kan i stor grad anses å være i overensstemmelse med moderne læringsteorier, teorier om vurdering, tilbakemeldinger og elevmedvirkning. De synes også å harmonere med Fagfornyelsens grunnideer om dybdelæring, kritisk tenkning og et bredt kompetansebegrep. LOaPP-prosjektets funn tyder på at skolen og lærerne tar opp og fortolker politiske intensjoner og er godt rustet til å drive profesjonelt utviklingsarbeid.

Samtidig ser vi en utfordring med Fagfornyelsen og de arbeidsmåtene vi har studert, nemlig at de forutsetter at elevene håndterer undervisnings- og vurderingssituasjoner preget av mer integrasjon og kompleksitet enn tidligere.

Dette er situasjoner der elevene er forventet å forstå og agere i tråd med forskjellige vurderingsformer der grensene mellom de ulike aktiviteter kan være utydelige. Elevene er også forventet å kunne ta i bruk mål og kriterier og omsette disse i faglige refleksjoner i vurderingssituasjoner. Et dilemma på terskelen til Fagfornyelsen er at viktige og etterspurte arbeidsmåter i skolen synes å forutsette at *alle* elevene kan mestre det komplekse samspillet mellom fortolkning av læreplanmål, målark, kriterier og tilbakemeldinger – og vet når og hvordan de kan få vist riktig kompetanse til rett tid og situasjon.

ØVRIGE BIDRAGSYTERE

I tillegg til artikkelforfatteren har forskerne i LOaPP-prosjektet bidratt til gjennomlesing og utforming av denne artikkelen: Magnus Hontvedt (Universitetet i Sørøst-Norge), Christina Mølstad (Høgskolen I Innlandet), Kenneth Silseth (Universitetet i Oslo), Alessandra Dieude, Camilla Wiig, Christine Stenersen, Marte Semb & Pernille Berg (Universitetet i Sørøst-Norge).

NOTER

- ¹ I denne artikkelen oppsummerer vi hovedfunn fra LOaPP-prosjektet. Arbeidene som artikkelen bygger på, finnes som publiserte artikler og bokkapitler, som forskningspapers sendt til internasjonale tidsskrifter for fagfellelvurdering eller de er presentert og diskutert med fagfeller på forskningskonferanser i Norge og internasjonalt. Prosjektet er finansiert av Norges forskningsråd, med prosjektnr. 254978. Se CRISTIN for detaljer om prosjektets publikasjoner og øvrig forskningsformidling. <<https://app.cristin.no/projects/show.jsf?id=536560>>
- ² Vi har gjennomført ordsøk og ordtelinger i følgende dokumenter: NOU-er, statsbudsjett, stortingsmeldinger, opplæringsloven, forskrift til opplæringsloven, generell del, overordnet del, prinsipper for opplæringen og læreplan for norsk og naturfag i LK06 og i Fagfornyelsen. Materialet utgjør om lag 3000 sider publisert i perioden 2010–2018. Diagrammet presentert her er basert på tellinger av dokumenter for perioden 2010–2016 publisert i Mølstad & Prøitz 2018 (for nærmere detaljer om studiene se for eksempel Prøitz & Mølstad 2017, Mølstad & Prøitz 2018, Mølstad, Prøitz & Dieudé 2020).
- ³ Kodet tid helklasse, individuelt arbeid og gruppearbeid presentert her må leses med varsomhet, da det baserer seg på en grovkoding av videomaterialet. Bildet av kodingen her reflekterer et gjennomgående inntrykk fra materialet om at mye av elevarbeidet skjer sammen med andre.
- ⁴ Se for eksempel artikkel om Standpunktvurdering på Udir.no av 20.06.2019 <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/standpunktvurdering/>>

LITTERATUR

- AU, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: High-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25–45.
- BERG, P. (2020). Kommunal styring som ramme for lærerprofesjon. I: Vestheim, O.P. Nygård, M. og Myhre, H. *Profesjon i en brytningstid*. Gyldendal forlag, i trykk.
- COBURN, C.E. (2006). Framing the problem of reading instruction: Using frame analysis to uncover the microprocesses of policy implementation. *American Educational Research Journal*, 43(3), 343–349. doi: 10.3102/00028312043003343
- DATNOW, A. (2002). Can we transplant educational reform, and does it last? *Journal of Educational Change*, 3, 215–239.
- DALY, A.J., & FINNIGAN, K.S. (2011). The ebb and flow of social network ties between district leaders under high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 48(1), 39–79.
- DIEUDE, A. & PRØITZ, T.S. (2020). *Peeling back layers – a macro and micro analysis of private and public teachers' interpretations of curriculum*, video-paperpresentasjon vCIES Miami, mars – april 2020.
- EISNER, E.W. (2005). *Reimagining schools: The selected works of Elliot W. Eisner*. Routledge.
- HARGREAVES, A., & FINK, D. (2000). Three dimensions of educational reform. *Educational Leadership*, 57(7), 30–34.
- HONTVEDT, M. PRØITZ, T.S. & SILSETH, K. (2018). *A Collaborative Display of Learning Outcomes*, paperpresentasjon EARLI 2018.
- KARSETH, J. MØLLER & AASEN, P. (red.) (2013) *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen*, 231–248. Oslo, Universitetsforlaget.
- LASCOURMES, P., & LE GALÈS, P. (2007). Introduction: understanding public policy through its instruments – from the nature of instruments to the sociology of public policy instrumentation. *Governance*, 20(1), 1–21.
- MØLSTAD, C. PRØITZ, T.S. & DIEUDE, A. (2020) When assessment becomes the curriculum – understanding curriculum in-between teachers and policy, revidert versjon sendt Curriculum studies mars.
- MØLSTAD, C. & PRØITZ, T.S. (2018): Teacher-chameleons: the glue in the alignment of teacher practices and learning in policy, *Journal of Curriculum Studies*. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1504120>
- MØLLER, J., & SKEDSMO, G. (2013). Modernising education: New Public Management reform in the Norwegian education system. *Journal of educational administration and history*, 45(4), 336–353.
- PETTERSSON, D., PRØITZ, T.S., & FORSBERG, E. (2017). From role models to nations in need of advice: Norway and Sweden under the OECD's magnifying glass. *Journal of education policy*, 32(6), 721–744.
- PRØITZ, T.S. (2016). Læringsutbytte-slik lærere, forskere og politikere ser det. *Bedre skole*, 2016, 41–46.
- PRØITZ, T.S., MAUSETHAGEN, S., & SKEDSMO, G. (2019). District administrators' governing styles in the enactment of data-use practices. *International Journal of Leadership in Education*, 1–22.
- PRØITZ, T.S., & NORDIN, A. (2019). Learning Outcomes in Scandinavian Education through the Lens of Elliot Eisner. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–16.
- PRØITZ, T.S. (2020). *Learning outcomes changing education – traces of policy in practice*, video-paperpresentasjon vCIES Miami mars – april 2020.
- PRØITZ, T.S., & MØLSTAD, C. (2017). *The vision of alignment of teacher practices and student learning in policy documents*. Paperpresentasjon NERA 23–25 Mars 2017, København.
- PRØITZ, T.S. RYE, E. & AASEN, P. (2019). Nasjonal styring og lokal praksis – skoleledere og lærere som endringsagenter, I: R. Jensen, B. Karseth & E. Ottosen (red.), *Styring og ledelse i grunnutdanningen. Spenninger og dynamikker*. Oslo, Cappelen Damm Akademisk
- PRØITZ, T.S. DIEUDE, A. & STENERSEN, C. (2019). *School Leader and Municipal Administrator Relationships in Decentralized Education Systems*, paperpresentasjon ECER Hamburg, september.
- SEMB, M.S. & PRØITZ, T.S. (2019). *Classroom culture and the knowledge promotion reform – a study of classroom practices within a learning outcome oriented context*, paperpresentasjon NERA Uppsala.
- SILSETH, K., & ARNSETH, H.C. (2011). Learning and identity construction across sites: A dialogical approach to analyzing the construction of learning selves. *Culture & Psychology*, 17(1), 65–80.
- SILSETH, K. & HONTVEDT, M. (2019) *Studying assessment practices from an interactional approach*, paperpresentasjon Åsgårdstrand-seminaret, USN Åsgårdstrand.
- SPADY, W.G. (1988). Organizing for results: The basis of authentic restructuring and reform. *Educational Leadership*, 46(2), 4–8.
- SPILLANE, J.P., HUNT, B., & HEALEY, K. (2009). Managing and leading elementary schools: Attending to the formal and informal organisation. *International Studies in Educational Administration*, 37(1), 5–28.
- STENERSEN, C.R. & PRØITZ, T.S. (2019) *Just a buzzword? The use of concepts and ideas in educational governance*, revidert versjon sendt Scandinavian Journal of Educational Research desember
- WIIG, C.A. & PRØITZ, T.S. (2020) Tracing Educational Policy in Classroom Assessment practices – analyzing “subject talk” as a new form of assessment within and across policy documents and classroom practices, video-paperpresentasjon vCIES Miami mars – april 2020.



»»» **Tine S. Prøitz** er professor ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hennes forskning og undervisning omfatter temaer som utdanningsreform, -politikk og -praksis, læringsutbytte og vurdering. Prøitz er prosjektleder for LOaPP-prosjektet.

Om å følge opp en skoleklasse

»»» Av Hallvard Håstein

Den enkelte elev har en rekke særegne egenskaper og kompetanser. Det samme kan man si om en klasse. Ved å lære seg å iaktta hva klassen som helhet kan sammen, og hvilke egenskaper den trenger å utvikle, vil det å drive tilpasset opplæring kunne få et nytt innhold.



Følgende budskap understrekes ofte: Lærere skal ha øye for og følge opp hver enkelt elev. Noen trenger tett oppfølging, andre synes i større grad å kunne klare seg selv. Derimot er det sjelden noen fremhever viktigheten av å ha øye for en klasse og å følge opp denne. Klassen er nemlig noe annet og noe mer enn alle elevene i klassen. Derfor har læreren et dobbelt ansvarsområde. På den ene siden ansvaret for hver og en av elevene, og på den andre siden ansvaret for klassefellesskapet.

Hver klasse danner et lite og lærende kollektiv med sin egenartede dynamikk – et erfarings- og opplevelsesfellesskap. Hvordan dette lille samfunnet utvikler seg og blir ivarettatt, innvirker på hver elevs nytte og glede av å gå på skolen.

Oppfølging av en skoleklasse

De mulige gevinstene ved å følge opp et klassefellesskap kan vanskelig overvurderes. For ingen lærer på en måte som er uavhengig av dem en har rundt seg. Det gjelder også for elever. Derfor er det vesentlig å følge med på hva som skjer med klassen som helhet, og ikke bare med hver enkelt elev. Samtidig er det ikke lett å sette ord på hva det innebærer helt konkret å bry seg om hele klassen.

Min antakelse er likevel at mye av tankegangen omkring det å følge opp enkeltelever også kan benyttes overfor en klasse. Jeg har truffet lærere som opplever at de i perioder først og fremst må konsentrere seg om forholdene ved klassen som helhet, for eksempel i starten av et skoleår. Andre har vært like klare på at de har mange enkeltelever som det er noe spesielt med. Da opplever de at det blir vanskelig å finne tid til å bry seg om klassen. Det vil jeg tro alle taper på, også læreren.

Oppfølging handler om være våken for det som skjer og å legge merke til det en kan bygge videre på. Dette gjelder om en i øyeblikket har et individ eller individets fellesskap i fokus. Og én ting er helt sikkert, verken klasser eller elever er som de er en gang for alle – de utvikler seg, og de er påvirkelige.

Ordene om klassen

Sidsel Werner (2008) undersøkte hvordan lærere ordla seg når de ble bedt om å beskrive sin klasse. Lærerne syntes det var vanskelig å beskrive klassen som helhet. Ofte endte de opp med å omtale noen enkeltelever, og klassen bare i mer generelle vendinger.

Jeg kan tenke meg at det blir vanskelig å drive systematisk oppfølging av en klasse når tankene om den er uklare eller knyttet til et lite utvalg av elevene. A-E. Ljunblad (2016) undersøkte læreres relasjonelle språkbruk i sin

interaksjon med klassen. Mye tydet på at lærere som møtte elevene med et «vi», lyktes langt bedre enn de lærerne som i krevende situasjoner opererte med et tydelig «jeg», for eksempel «Hvordan kan *vi* nå sammen løse det at ...». Min antakelse er at det vil gi følger for hvordan klassen vil bli fulgt opp, om læreren betrakter seg som del av del av klassen eller en som er på besøk av og til.

Begge disse doktorgradene bidrar til å sannsynliggjøre at hvilke ord og begreper lærere benytter, vil ha betydning for hva som skjer i klasserommet. Det gjelder like mye når læreren snakker med seg selv som når hun snakker med andre. Trolig innvirker språkbruken på hvordan læreren opplever, ser på og tenker om sin klasse. Det får igjen konsekvenser for mulighetene og behovet for oppfølging. Og som kjent: Alle skoleklasser er mangetydige og i bevegelse. Hvilket blikk læreren har tilegnet seg og møter klassen med, kan dermed få store ringvirkninger. Å beskrive og omtale en klasse, er derfor ingen uskyldig sak.

Elev- og klassekunnskap

Mye tyder på at det er lettere å tenke ut hvilken oppfølging en navngitt elev kan ha bruk for (om tid og anledning er der), enn å vite hvilken oppfølging en klasse kan trenge. Kanskje er forklaringen enkel: Mange lærere vil trolig uten problem finne treffende ord for den kunnskapen de har om en elevs situasjon og behov. Derimot vil de lett bli mer vage når det gjelder å konkretisere den kunnskapen de har om klassens særtrekk som klasse. Men det gjør ikke dynamikken i klassen mindre virkelig og virksom for elever og lærere.

En lærer med et oppriktig ønske om følge opp sin klasse må vurdere hvilken kunnskap om klassen hun har til disposisjon. Jeg tenker på kunnskap om hva hun skal ta tak i, og hvordan hun kan gjøre det. Problemstillingen angår forskjellen mellom det å på den ene side å forholde seg til et klassefellesskap, og på den annen side å ha ansvaret for mange enkeltelever.

To typer iakttakelser

Mens undervisningen pågår, har læreren løpende behov for å holde seg à jour med hva som foregår i klasserommet. Der kan hun i hovedsak orientere seg på to måter. Hun kan basere sitt inntrykk på individ-iakttakelser, det vil si legge merke til hvordan de enkelte elevene deltar. Eller hun kan gjøre klasse-iakttakelser, det vil si legge merke til og danne seg et bilde av hvordan klassen i større eller mindre grad er engasjert. Kanskje er det her, mens læreren beveger seg omkring i klasserommet, at hun har mulighet til å gjøre de iakttakelsene hun trenger for å følge opp klassen på en

Etter 2. og 3. time

KOLLEKTIVE KOMPETANSER:

- kan godt • lytte til den som tar ordet (ikke blideing)
- kan delvis • fortsetter å arbeide når læreren går rundt og hjelper.
- viser tilløp til å kunne • samtale om noe de har lyttet til.
- skifte fra individuelt arbeid til å følge med på tavla.

SELVSTENDIGE KOMPETANSER:

- kan godt • ta fram PC og annet materiell som de jobber med parvis.
- kan delvis • planlegge løsning av egne oppgaver.
- viser tilløp til å kunne • i hverandre tilbakemeldinger på oppgaver de arbeider med.

SÆRLIGE KOMPETANSER:

- la n.n. arbeide uforstyrret med sitt spesielle materiell.

Forslag til oppfølging av klassen:

Skifte fra klasseundervisning til individuelt arbeid og omvendt.

Skjemaet viser et notat slik det kan se ut etter observasjon i en klasse. Observasjoner basert på konseptet «klassens kompetanser», har vist seg å kunne si ganske mye, selv når de er utarbeidet med utgangspunkt i bare én undervisningstime. Men det er viktig å merke seg at det først og fremst er den som har vært til stede, som kan nyttiggjøre seg skjemaet. Da kan det fungere som utgangspunkt for assosiasjoner, eksempler og tolkninger i samtale etter timen.

god måte. Min antakelse er for øvrig at lærere er ganske forskjellige når det gjelder hvordan, og hvilken grad, de fordeler sin oppmerksomhet mellom det å iakttta individer og det å iakttta klassen.

Klassens kompleksitet

Som nevnt er det ikke enkelt å beskrive en klasse på en dekkende måte. Krever en i tillegg at karakteristikken skal ha en bestemt form, blir det ytterligere utfordrende. Beskrivelsen bør være egnet til å hjelpe lærere til å oppdage hvilken oppfølging som trengs. Problemet med å formulere klassens særtrekk skyldes likevel neppe bare mangel på hensiktsmessige begreper. Det har å gjøre med at klassen reelt sett representerer et komplekst stykke sosial virkelighet.

Elever er ulike, og de påvirker hverandre og spiller sammen på et mangfold av måter.

Videre vil klassen forandre seg ut fra hvilken lærer de står overfor – en klasse tar form også ut fra hvordan den blir sett på og forstått. (jf. engelsk, *to see* = *forstå*).

Lærerens blick og kunsten å forenkle

Hva ser en lærer når han eller hun ser ut over klassen? Det vil variere, for lærere ser med ulike blick. En annen utfordring er at ingen lærer har kapasitet til samtidig å ha blick på alle elevene. Læreren er derfor tvunget til å forenkle. Det skjer vanligvis automatisk. Når det gjelder lærerens muligheter for å gjennomføre de planene hun har for resten av timen, vil noen forenklinger være til mer hjelp

enn andre. Kunsten er derfor å kunne forenkle på en måte som gjør det mulig å lede klassen inn på gode spor. Ikke alt som er tydelig og tar oppmerksomhet, er nødvendigvis viktig for den læreren som vil forenkle på en måte som gir handlingsalternativer.

Læreres blikk og sannsynligheten for å reagere hensiktsmessig henger derfor nært sammen. Blikk og handling er ikke to separate funksjoner. Begge inngår i det løpende samspillet mellom lærer, klasse og omgivelsene (Johnson, 2011). Her inngår også måten å forstå situasjoner på. *Tanken sitter i øyet* er tittelen på en bok som viser betydningen av hvilke blikk vi utstyres oss med. Blikket regulerer langt på vei hva som når oss og hva som gjør inntrykk, og er derfor et av lærerens viktigste verktøy (Egeberg og Skjerdingsstad, 2011). Blikket en klasse blir sett på med, vil kunne være avgjørende for hvordan det som blir sagt, blir fulgt opp.

Når lærere handler intuitivt

Dyktige lærere ser ut til å kunne handle hensiktsmessig ut fra intuisjon. Noen behersker dette også i særdeles vanskelige klasseromssituasjoner. Det hele synes å kunne foregå automatisk uten å tenke. Men nobelprisvinneren Daniel Kahneman forstår intuisjon på en annen måte (2012). Han mener at veltrenede praktikere kan handle spontant og klokt fordi de har tilegnet seg evne til å oppdage og gjenkjenne mønstre selv om andre oppfatter situasjonen som uoversiktlig og kompleks. Den profesjonelle kjennetegnes ved å ha blikk for det lille som er mest avgjørende for å kunne handle formålstjenlig. Treffsikkerheten i deres forenklinger gjør dessuten at de ikke trenger å vurdere flere handlingsalternativer for å finne ut hva de skal gjøre.

Hva ser vi klassen «som»?

Seeing things as they are er tittelen på filosofen John. R. Searle sin bok om persepsjon (2015). Det avgjørende ligger i det lille ordet «as», eller på norsk «som». Hans utgangspunkt er at det menneskelige blikk har vansker med å se det vi ser, uten samtidig å mene noe om det vi ser foran oss. Vi er tilbøyelige til å se ting «som» et eller annet bestemt, og dette «som» vil langt på vei bestemmes av våre egne intensjoner.

I så fall blir det nærliggende å spørre: Hva skal en profesjonell lærer se på sin klasse «som»? Eller: Hvilke forenklerende bilder eller mønstre er det mulig å tenke seg for det som foregår og kan iakttas i et klasserom?

Et forslag til observasjonsskjema

Jakten på mønstre som lærere kan observere, gjorde meg

nysgjerrig på om jeg kunne oppdage noe nytt ved å studere hva som foregår i vanlige klasserom. Interessen var om mulig å bidra til tilpasset undervisning for alle elever. Jeg startet i klasser der mye syntes å fungere bra.

Mitt utgangspunkt ble etter hvert at enhver klasse kan sees på *som* et kompetansefellesskap (Håstein & Werner, 2004¹). Elevene får til noe sammen, og den enkeltes aktivitet påvirkes av klassen de er del av. Noen klasser er mer kompetente enn andre. En klasse regnes som kompetent når den i stor grad bidrar til å styrke læringsmulighetene til hver og en, både når de jobber individuelt og når de samarbeider. Ut fra dette har jeg vært på søken etter et lærerblikk som kan identifisere de kompetansene en klasse behersker.

Etter hvert kom jeg fram til et observasjonsskjema med tre kolonner, to store og en liten.

I kolonnen for *klassens kollektive kompetanser* noterer jeg ned eksempler på hva jeg observerer at klassen kan gjøre sammen eller samtidig. For eksempel skifte mellom individuelt arbeid og klasseundervisning, synge sammen, starte opp arbeidet i en ny time eller i fellesskap løse opp i en vanskelig situasjon som er oppstått i klassen eller på skolen.

Kolonnen for *klassens selvstendige kompetanser* gir plass for kompetanser de fleste i klassen behersker, men som elevene anvender delvis til forskjellig tid. Det kan skje individuelt eller sammen med medelever. Klassens selvstendige kompetanser benyttes når elevene stilles friere med hensyn til med hva eller hvordan de vil arbeide. Eksempler på hva som kan falle innenfor denne kolonnen, er veilede medelever, arbeide med selvvalgt prosjekt, finne fram materiell og utstyr som trengs, eller organisere et arbeid sammen med andre.

Den lille kolonnen er for *klassens særlige kompetanser*. Denne kolonnen vil av og til forbli tom. Den er beregnet på å fange opp kompetanser som er aktuelle bare for bestemte elever. Det kan være å benytte helt spesielt utstyr eller materiell i tilknytning til spesialundervisning eller for en elev som arbeider på et langt høyere nivå enn vanlig. Når også dette kategoriseres som en av klassens mulige kompetanser, er det fordi klassen ikke hindrer, men tvert om muliggjør de typer individuell virksomhet det her er tale om.

Bruken av kolonnene må skje med høy grad av skjønn. Absolutte grenser mellom kolonnene finnes ikke. Det gjelder å få tak i hva som synes å være den mest fremtredende kompetansen i de ulike situasjonene i løpet av en time. Til- løp til verdifulle kompetanser er det også verd å merke seg.

Når en har klarlagt hvilke kompetanser en klasse reelt

behersker i stor eller liten grad, har læreren et godt utgangspunkt for å videreutvikle klassens arbeidskapasitet og evne til å ta vare på seg selv og hver enkelt av elevene. Læreren kan deretter lage kompetansemål for klassen. Derfra kan klassen følges opp og trenes til å lære de kompetanser det er behov for. Samtidig trenes læreres blikk til å oppdage tilløp til og overganger mellom kompetanser. Min erfaring er at mange klasser ville hatt fordel av å trene på overganger som ofte forekommer, for eksempel overgangen mellom klasseundervisning og individuelt arbeid og omvendt. Oppstart og avslutningen av en time er et annet eksempel. Ellers er det ikke uvanlig at enkelte klasser behersker mange selvstendige kompetanser, men relativt få kollektive kompetanser. I andre klasser kan det være motsatt.

Hver gang jeg har iaktatt en klasse i en time eller to, skjer det samme. Under samtale etterpå blir klassens lærer meget forundret over hvor mye nyttig kunnskap om klassen det har vært mulig å samle etter bare et kort opphold i klassen.

Merk at det her er klassen som er satt i fokus, ikke enkeltelever og ikke læreren. For å få til dette har jeg erfart at det er nødvendig å hele tiden å ha blikket mot flere elever samtidig. Denne måten å observere på inviterer til å tegne klassens latente ressurser selv om klassens atferd ellers er langt fra det læreren ønsker.

Oppfølging og lærerens doble blikk

Det gir lite mening å skulle følge opp en klasse om en ikke anerkjenner den som en reell størrelse, og det er lettere å følge opp en klasse når en har et klart bilde av den.

Å ha blikk og begreper for klassen som helhet står imidlertid ikke i motsetning til det å ha blikk for og å bry seg om den enkelte elev. Derfor trenger lærere et dobbelt blikk. Ofte hører jeg lærere som omtaler elever de mener trenger mye hjelp. Kanskje kan deler av denne hjelpen oppnås ved at hele klassen som eleven hører til, blir fulgt opp på en mer systematisk måte?

Verdien av å følge opp hver enkelt elev utgjør i dag en av grunnpilarene i skolen og i samfunnet. Jeg håper at vi på samme måte vil klare å etablere verdien av å følge opp en hel klasse, og at dette vil bli tema for diskusjoner på lærerrommene og innenfor lærerutdanning og forskningsmiljøer.

NOTE

- ¹ Kapittel 17 gir en innføring i konseptet klassens kompetanser. Teksten trenger en forenkling og modernisering

LITTERATUR

- BAYER, S. (2020). *Dannelse til demokrati*. Samfundslitteratur. Fredriksberg
- EGEBERG, O. & K.I. SKJERDINGSTAD (2011). *Tanken sitter i øyet. Kreativ teori og praktisk vitenskapelig tenkning*. Novus, Oslo.
- JOHNSON, M. (2017). *Embodied Mind, Meaning, and Reason. How our bodies give rise to understanding*. The University of Chicago Press. Chicago & London.
- LJUNGBLAD, A.-L. (2016). *Takt och hållning – en relationell studie om det ubereknaliga i matematikundervisningen* (Doktoravhandling). Göteborg: Göteborgs Universitet.
- HÅSTEIN, H. & WERNER, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige! Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. 2.utg. Oslo, Abstrakt forlag.
- KAHNEMAN, D. (2012): *Tenke, fort og langsomt*. Pax forlag, Oslo.
- SEARLE, R.J. (2015). *Seeing things as they are. A theory of perception*. Oxford University Press, Oxford
- TJORA, A. (2018). *Hva er fellesskap*. Universitetsforlaget, Oslo
- UGGLA, B.K. (2019). *En strävan efter sanning. Vetenskapens teori og praktik*. Studentlitteratur, Lund.
- WERNER, S. (2008). *Tilpasset opplæring og lærerens bilder av den mangfoldige skoleklasse – en undersøkende samtalecyklus med lærere fra tre skoler* (Doktoravhandling). Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, UiO.



»»» **Hallvard Håstein** er rådgiver i pedagogiske fag med undervisnings-erfaring blant annet fra grunnskole, fagskole, høyskole og universitetet. Han har tidligere ledet Pedagogisk senter i Kristiansand og virket som veileder for ledere i offentlige og private virksomheter. Han har også bidratt til faglitteratur i Norge og Danmark, og utviklet SMTTE-modellen. Hallvard Håstein er spesielt opptatt av hvordan lærer kan utvikle kompetanse gjennom det de iakttar mens de underviser.



Læreren som designer

Lærerens design for undervisning bygger på nedarvede tradisjoner, men får sin endelige form og sitt særpreg gjennom lærerens valg i møte med elevene. To caser viser hvordan design-begrepet kan brukes til å avdekke sårbare sider ved gjennomtenkte undervisningsopplegg.

»» Trond Eiliv Hauge

Uttrykket «design» brukt om lærerens undervisning beskriver formen på undervisningen – det vi faktisk kan observere og beskrive. Det kan referere til kjente undervisningsformer på tvers av skoler og fag, men også nye og situasjonsbestemte former som springer ut av det unike samspillet mellom læreren og elevene i en bestemt klasse.

Designet for min undervisning som lærer starter på tegnebrettet med skisser av hva som skjer i klasserommet. Planen tar form etter hvert som mål, lærestoff, arbeidsmåter, tidsplan og vurderingsformer settes opp. Men jeg trenger også å tenke på hvilke læremidler elevene skal bruke, hvordan jeg skal kommunisere med elevene, hvordan elevene skal samarbeide, og når og hvordan jeg skal snakke med elevene og gi veiledning. I det øyeblikk jeg går inn i klasserommet, settes hele dette batteriet av virkemidler i spill. Dypere lag i undervisningen kommer til syne, og jeg får inntrykk av hva som faktisk blir praktisert. Det er dette kommunikative samspillet som avgjør utfallet av undervisningen og hva elevene sitter igjen med.

Lærere og elever er omgitt av kraftfulle design i skolehverdagen. Skolebygget forteller i klartekst *hvor* undervisningen foregår. Timeplanen og friminuttene gir beskjed om *hvilke* aktiviteter som skjer. Og læreboka gir i stor grad rammene for *hva* som foregår i klasserommet. Men selv om mange av rammene for undervisningen er gitt,

har læreren som designer av elevenes arbeidssituasjon et eget handlingsrom. Handlingsrommet åpner for det unike møtet og samspillet med elevene. Når læreren opptrer som designer for sin undervisning, innebærer det å omforme gitte rammebetingelser til meningsfulle arbeidssituasjoner for elevene. Lærerens plan for undervisningen gir retning og ramme for designet som utvikler seg, men det er det levende og dynamiske samspillet i undervisningen som viser det særegne i designet.

Case Genteknologi

Undervisning er en svært sammensatt aktivitet. På en måte kan det virke enkelt; vi kan følge en oppskrift, for eksempel som angitt i læreboka eller digital programvare og rulle ut aktivitetene ut fra anbefalingene. Men oftest skjer det noe underveis – alt går ikke etter oppskriften. Casen Genteknologi¹, som jeg her skal presentere, handler om en lærer som er vant til å bruke digitale ressurser i undervisningen, men som erkjenner at han må være mer tydelig til stede for at elevene skal nå målene i undervisningen. Han tar i bruk et godt utviklet nettprogram med mange fine animasjoner og som visualiserer proteinsyntesen og DNA-molekylets oppbygning. Han har erfart at dette er et tema som er vanskelig å forklare for elevene. Programmet inneholder også spørsmål og oppgaver til elevene. I kraft av sin administratorrolle

kan læreren følge med på hva elevene skriver. Etter endt arbeid i programmet skal elevene gjennomføre en debatt om genteknologi i klassen. Casen baserer seg på observasjoner av undervisningen og samtaler med læreren, som arbeidet på 1. trinn i en videregående skole.

Undervisningen starter med at læreren holder en kort innledning om temaet og hvordan elevene skal arbeide. Deretter setter elevene seg to og to ved datamaskinene og starter arbeidet. Læreren går rundt og observerer. Han er godt fornøyd med innsatsen til elevene og mener timen forløper greit. Av og til går han inn via egen datamaskin for å sjekke fremdriften til elevene, han kommenterer noen svar, men har ikke nok tid til å gå inn på alle grupper.

Litt ut i timen kommer læreren i snakk med Martin, en av de dyktigste elevene i klassen. Det virker som om Martin har misforstått oppgavene på noen vesentlige områder. Han tror blant annet at protein er bygd opp av nitrogenbaser [byggesteinene i DNA] i stedet for av aminosyrer. Dette gjør læreren bekymret. Er det flere elever som har misforstått?

Rett etterpå kommer to elever og sier at de er ferdige med oppgavene sine. De virker godt fornøyd med sin innsats og mener de har jobbet konsentrert. Det er jo også det læreren har sett. Men dette er elever som læreren til vanlig opplever står svakt rent faglig. Læreren registrerer at flere elevgrupper fremdeles har mye igjen av programmet. Etter hvert som elevene blir ferdige med oppgavene, fordeler læreren roller til den avsluttende paneldebatten og hjelper deltakerne til å organisere arbeidet sitt. I løpet av den aktuelle timen får han ikke mer tid til å kommentere elevsvarene på nettet.

Etter at skoledagen er ferdig, ser han nærmere på elevsvarene, men han har ikke tid til å gi fylldige kommentarer. Elevene har svart greit på det meste, men han synes likevel at svarene ikke gir noe godt bilde av elevenes kunnskaper. Han lager derfor en enkel kunnskapsprøve til neste naturfagstime. Resultatene er skuffende. Elevene mangler viktige kunnskaper om det de har arbeidet med. Læreren mener likevel at programmet har presentert lærestoffet på en god måte.

Ser vi undervisningsforløpet under ett, kan det virke som nettprogrammet har satt læreren litt ut av spill, og at han ikke har tenkt grundig nok på hvordan han skulle veilede underveis og hvordan panelsamtalen skulle bidra til å løfte frem viktige kunnskaper. I utgangspunktet var læreren godt fornøyd med programmet – det passet til

hans faglige og pedagogiske forståelse og han hadde tro på designet. Sett med observatørens øyne kan det virke som om lærerens egen faglige rolle ble underkommunisert. Han hadde ikke sørget for å gi rom for sin egen faglige autoritet i veiledningen og samtalen med elevene, og nettprogrammet fikk dermed det førende og autoritative ordet i situasjonen.

Vi merker oss at resultatene på den avsluttende kunnskapsprøven ikke svarte til lærerens forventninger. Han hadde forventet en dypere kunnskapsforståelse. En mulig forklaring på dette kan være at elevene fikk problemer med å overføre kunnskap fra én kontekst til en annen. I dette tilfellet var elevenes kunnskaper om genteknologi utviklet innenfor en klart avgrenset sosial og teknologisk omgivelse. Deres kunnskaper var utviklet sammen med illustrasjoner og animasjoner som fantes i programmet, og den aktuelle sosiale konteksten for problemløsning – gruppearbeidet. Selv om elevene fikk mulighet til å uttrykke sine kunnskaper gjennom skriftlige svar og debatten på slutten av timen, var muligheten til å eksponere og bearbeide kunnskapene i nye situasjoner begrenset. Når vi tar i betraktning at lærestoffet om genteknologi er komplisert og avansert kunnskap, er det et åpent spørsmål hvor godt kunnskapsprøven kunne avdekke hva elevene faktisk hadde lært gjennom arbeidet med programmet.²

Case Albertine

En undervisningstime i skolen er som regel satt sammen av mange aktiviteter, for eksempel at læreren innleder timen, utdyper et tema, lar elevene arbeide med oppgaver enten hver for seg eller sammen, går rundt i klassen og veileder, oppsummerer dagens arbeid for samlet klasse, vurderer innsats og resultater og gir tilbakemeldinger. Overgangen og samspillet mellom disse ulike delene bidrar til å skape helhet og sammenheng i undervisningen.

Casen Albertine³, som følger her, gir en mulighet til å se nærmere på slike overganger og hva de betyr for elevenes kunnskapsforståelse. Materialet til casen er hentet fra norskundervisningen i en videregående skole på 2. trinn, der elevene skulle arbeide med romanen Albertine av Christian Krohg (1886). Her er det forskerens observasjoner og stemme som er grunnlaget for beskrivelsene (jf. Kari Anne Rødnes, 2011)⁴. Arbeidet med romanen vekslet mellom instruksjoner fra læreren, gruppe- og pararbeid, skriving på klassens digitale læringsplattform og individuell tekstskriving. Elevene hadde hver sin bærbar datamaskin. Selve casebeskrivelsen omfatter en gruppe på tre elever. De ble observert gjennom de forskjellige oppgavesituasjonene



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

med romanen. Halvparten av klassen på 30 elever hadde minoritetsspråklig bakgrunn.

Læreren startet undervisningen med å be alle elevene beskrive Albertine ut fra det hun gjorde og følte mens hun gikk på Karl Johans gate i Oslo, og hvordan hun var som person. Så ble elevene delt i grupper. Et tekstutsnitt av romanen var utgangspunkt for gruppearbeidet. Samtalen om teksten i den utvalgte gruppen fløt fritt mellom elevene, den var preget av at elevene brukte sine egne følelser og innlevelsessevne til å beskrive situasjonen. De brukte sin egen bakgrunn som referanseramme, blant annet fortalte to av elevene med indisk og pakistansk bakgrunn om jenters rolle i disse samfunnene. Det var tydelig at elevene sammenlignet romanens handling med sine egne erfaringer.

I neste fase måtte elevene gjøre en skriftlig oppsummering av diskusjonen i gruppa. Teksten som gruppa laget, var preget av den intime sjangeren som kom til uttrykk i gruppesamtalen, men nå var det personlige engasjementet tonet ned. Språket var hverdagslig uten bruk av fagbegreper.

I den tredje og siste fasen ga læreren elevene i oppgave å skrive om romanen for en mottaker som ikke hadde lest den. Temaet

og virkemidlene i romanen skulle presenteres, og den skulle plasseres i den aktuelle litteraturperioden på 1800-tallet. Elevene ble også bedt om å forklare og drøfte hvorfor Albertine endte opp som prostituert. Kilder skulle oppgis. Elevene var på forhånd gjort oppmerksomme på at de ville få karakter på den individuelle oppgaven. Ifølge Rødnes hadde de individuelle tekstene sparsomme referanser til den erfaringsbetonte gruppesamtalen og oppsummeringen av den. Det strengt faglige perspektivet sto i forgrunnen. Fra lærerens side kom det ikke noen eksplisitte krav om hvordan gruppearbeidet skulle vurderes i denne sammenhengen.

Forskeren, Kari Anne Rødnes, gir i sin avhandling inngående analyser av samtaler og tekstene fra elevene. Hun beskriver hvordan elevene beveger seg mellom ulike sjangre i arbeidet med romanen. Den intime og erfaringsorienterte beskrivelsen i første fase ble for eksempel overtatt av et rent faglig perspektiv i sluttfasen. Rødnes viser at elevene brukte ulike kommunikasjonsformer i oppgaveløsningen: De ble først bedt om å være i dialog med romanen både som personlig opplevelse og som kanon. Så arbeidet de seg gjennom forskjellige oppgavesituasjoner med ulike sjangerkrav. Premissene for dialogene i disse situasjonene

var forskjellige. I de individuelle tekstene var det tydelig at elevene gikk over i en annen dialog, der læreren var adressat og mottaker. Analysene forteller at elevene hadde problemer med å trekke med seg innsikt og kunnskaper fra én oppgavefase over i en annen.

Case Albertine illustrerer behovet for å skape gode overganger mellom ulike oppgavefaser i undervisningen. Selv om Rødnes bare rapporterer fra én av elevgruppene i klassen, virker det som om designet for undervisningen ikke var konsistent. De aktuelle elevene fikk problemer med å utnytte den felles muntlige utforskningen av romanen i sitt individuelle skriftlige arbeid. Rent faglige vurderingskrav kom til å spille en dominerende rolle i siste fase av deres arbeid. De faglige kravene lå uten tvil implisitte i hele undervisningsopplegget, men viktigheten av den erfaringsbetonte kunnskapen var underkommunisert.

Designutvikling

Casene Genteknologi og Albertine viser viktige og sårbare sider ved gjennomtenkte design for undervisning. I begge tilfeller møter vi lærere som former sin undervisning etter beste evne ut fra faglige krav, elevenes behov og tilgjengelige hjelpemidler. Likevel, gjennom undersøkelser av formen på og innholdet i undervisningsoppleggene får vi øye på de sårbare punktene for kontakt og samarbeid med læreren, sterke og svake sider i valg og utforming av arbeidsoppgaver og hvordan resultatet av arbeidet til elevene utvikler seg i dette samspillet. De to casene gjør det mulig å se sider i undervisningsdesignet som er skjult hvis oppmerksomheten bare rettes mot planen for undervisningen eller elevresultatene alene. Vi får et glimt av kvaliteten på designet når vi går inn i relasjonen mellom læreren og elevene, ser nærmere på gjennomføringen av oppgavearbeidet, hva som støtter kunnskapene som utvikler seg, og hvordan elevene opplever sammenhenger mellom de ulike aktivitetene og det endelige resultatet av sitt arbeid.

I boka *Å planlegge og designe undervisning* (2018) har jeg gitt utdypende forklaringer på hva det vil si å bruke et designorientert perspektiv på undervisning. Uttrykket fanger inn hvordan undervisning fremtrer som et sosialt og kulturelt fenomen, og hvordan undervisning – både form og innhold – avspeiler og samtidig er en viktig del av vår historie og kultur. Lærerens design for undervisning bygger med andre ord på nedarvede tradisjoner, verdier og modeller for undervisning, men samtidig har designet en egenart som alltid blir skapt i situasjonen og møtet med elevene. Det er nettopp i dette møtet at læreren har frihet og handlingsrom til å utvikle sin undervisning.

Lærerens design for undervisning er ingen luftig konstruksjon eller noe som ligger utenfor lærerens kontroll. Jeg oppfatter designet som et *konkret arbeidsredskap for lærerens undervisning*. Men designet er, som casene forteller, noe mer enn en plan for hva som skal gjennomføres. Det er et *redskap for kommunikasjon og samtale med elevene* om mål og intensjoner, ressurser for læring og kunnskapsutvikling, og hvordan det felles arbeidet i klassen skal reguleres og vurderes. Mens læreplaner og arbeidsplaner er hensiktsmessige redskaper for å skape oversikt og forutsigbarhet for hva som skal tas opp i undervisningen, er designet et uttrykk for helheten i arbeidet og for hvordan læreren og elevene spiller sammen om både form og innhold i læringsarbeidet. Det finner sin endelige form i møtet med elevene.

NOTER

- 1 Casebeskrivelsen Genteknologi er hentet fra: T.E. Hauge (2018). *Å planlegge og designe undervisning*, Oslo: Cappelen Damm Akademisk. Se også T.E. Hauge, A. Lund & J.M. Vestøl (2007). *Undervisning i endring. IKT, aktivitet, design*. Oslo: Abstrakt forlag.
- 2 Se T.E. Hauge (2018), kapittel 3 for nærmere utdypning av det læringsteoretiske grunnlaget som ligger bak denne vurderingen. Se også 1) M. Cole (2003), *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 2) H. Daniels, A. Edwards, Y. Engeström, T. Gallagher & S.R. Ludvigsen (2010) (red.). *Activity theory in practice. Promoting learning across boundaries and agencies*. London: Routledge. 3) A. Edwards (2010). *Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise*. London: Springer. 4) R. Säljö (2006). *Læring og kulturelle redskaper. Om læreprosesser og kollektiv hukommelse*. Oslo: Cappelen Damm.
- 3 Casebeskrivelsen Albertine er hentet fra T.E. Hauge (2018). Den baserer seg på beskrivelser i doktoravhandlingen til K.A. Rødnes (2011). *Elevers av norskfaglige tekster i videregående skole*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitet i Oslo.
- 4 Se Rødnes, note 3.



»» Trond Eiliv Hauge er professor emeritus ved Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Han har i en årrekke arbeidet med lærerutdanning og IKT i undervisningen. Hans siste bok: *Å planlegge og designe undervisning* [2018] retter seg mot lærere og lærerstudenter i det utfordrende arbeidet med å finne gode pedagogiske løsninger med bruk av IKT i en vanlig skolehverdag.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Å tilrettelegge for ensom het

»»» Av Ingjerd Skafle og Anders Nordahl-Hansen

Elever med autisme trenger å utfordres sosialt slik at man ikke risikerer å tilrettelegge for at de utvikler unngåelsesstrategier.

Inkludering i skolen er en politisk målsetting i Norge. Dette stiller store krav til læreres kunnskap om enkelte elevers diagnoser og tilstander. Men hvor mye kan lærere om for eksempel autisme? Hensikten med spørsmålet er ikke å peke nok en finger mot lærerne, men ta inn over seg en av skolens og lærernes utfordringer.

Det finnes mye god forskning og litteratur som tar for seg hvordan man best kan tilrettelegge og sette inn tiltak for elever med en autismespekterdiagnose (ASD). Det er selvfølgelig ikke alle lærere som har oversikt over dette, men de fleste har nok likevel en formening om hva det er å ha autisme. Men det finnes en del myter og stereotypier om autisme som kan gjøre vondt verre for mange med diagnosen: «unngå øyekontakt», «liker ikke gruppearbeid» eller «liker å sitte alene med nettbrett i friminuttene» er utsagn som er vanlige å høre om elever med ASD. Disse kan stemme for noen, men ikke for alle personer som har denne komplekse diagnosen. Og selv om det stemmer, skal læreren la det forbli sånn? Elever med ASD har som alle andre et potensial til vekst, og et behov for å delta på sosiale arenaer. Hvor mye og hvordan vil selvfølgelig være forskjellig fra person til person.

Autismespekterdiagnose (også ofte omtalt som autismespekterforstyrrelse) er en gjennomgripende biologisk betinget utviklingsforstyrrelse karakterisert med tidlige vansker med sosial kommunikasjon og uvanlig snevre interesser, samt repeterende og stereotyp atferd (Lai, Lombardo & Baron-Cohen, 2014). Siden 1990-årene har et økende antall barn fått diagnosen ASD både i Norge og i andre høyinntektsland. Omtrent 0,9 prosent av norske barn har fått diagnosen ASD ved 12-års alderen viser tall fra norske helseregistre. Forekomsten er større blant gutter. Sammenlignet med jenter er det på landsbasis 4,4 ganger flere gutter som får diagnosen, men det fins store fylkesvise variasjoner (Surén et al, 2019). Mange elever med autisme har behov for ekstra oppfølging i skolen, både faglig og sosialt. Noen klarer seg med lite eller ingen tilrettelegging. Det er stor variasjon innenfor autismespekteret, og behovene varierer tilsvarende.

Skolen er en viktig sosial arena

I en nylig publisert studie i det internasjonale tidsskriftet *Journal of Autism and Developmental disorders* (Skafle, Nordahl-Hansen og Øien, 2019) ble fem elever med Asperger syndrom¹ intervjuet. Asperger syndrom kjennetegnes av vansker med sosial samhandling, samt et stereotyp eller begrenset adferdsmønster, men det foreligger ikke utviklingshemning eller forsinkelser i språk eller kognitiv utvikling (World Health Organization, 1992). Gjennom intervjuene ble det klart at videregående skole fungerte som en viktig sosial plattform. De anså skolen som en arena for sosial utvikling. Mange hadde opplevd mobbing eller utenforskap på ungdomsskolen, for dem kunne videregående fungere som en ny og positiv start. Flere ga eksplisitt

uttrykk for at de brukte skolen som en arena for å trene seg opp sosialt. Dette brukte de mye energi på, men det var slående hvor bestemt flere uttrykte seg om nødvendigheten av å være sosial:

– Men føler du at du har blitt mer sosial på grunn av skolen?

– Ja. Jeg kan ikke si så mye på det. Ja, det å snakke med folk, det å bli tvunget til å snakke med folk, det å kunne snakke i timen, det å snakke generelt, det har virkelig hjulpet meg. For hadde jeg ikke kunnet snakke med nye mennesker, folk med andre meninger så hadde det sosiale livet mitt vært ødelagt for lenge siden.

Videre fortalte flere om en selvbevissthet rundt sin egen diagnose og hva de trengte å trene på. De la inn mye innsats på å forstå sosiale koder fordi de var klar over at dette var noe de ikke var spesielt gode på. Andre hadde fått seg strategier for å skjule usikkerheten sin:

Da gjør jeg noe som er ganske dumt da, for det jeg gjør da er at jeg later som jeg har lyst til å være alene for å ikke virke svak, så jeg tar å for eksempel frem laptopen og starter å arbeide med noe.

Det er nok ikke uvanlig å da tolke det slik at eleven med autisme som sitter med nettbrett eller PC gjør det fordi han eller hun ikke vil være sosial. Men det kan like godt være fordi det skjuler manglende mestring rundt det sosiale. Derfor er det viktig at når lærere tilrettelegger for elever med ASD sine behov, så må de samtidig unngå å bygge opp rundt den enkeltes unngåelsesstrategier. Fordi disse elevene trenger også å bli eksponert for sosiale situasjoner. En av elevene var klar på at lærere ikke må legge til rette for at elever med autisme får et asosialt mønster:

Nei. Ikke legg til rette for at den skal være for seg selv. For de fleste med Aspergers har lyst til å snakke med folk. Det er bare et instinkt. Folk har lyst til å være sosiale. De bare greier ikke å tvinge seg selv til det, og hvis du da legger til rette for at «den personen der, den liker å være alene, eller være i fred», da kommer den personen bare til å bli utfrys. Og i verste situasjon helt utfrys fra det sosiale på skolen, og i alle verste scenario mobbet.

Spesialpedagogisk kunnskap i den ordinære skolen

For å best mulig imøtekomme inkluderingsideologien trengs det økt kunnskap om spesialpedagogikk i den ordinære skolen. I stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2019) blir det fremmet forslag om å øke den spesialpedagogiske kompetansen i barnehager og skoler. Blant annet foreslås det videreutdanning innenfor

enkelte emner i spesialpedagogikk for førskolelærere for å styrke tidlig innsats. Dette er bra. Men også lærere i grunnskolen og videregående skole burde få tilbud om videreutdanning i spesialpedagogikk. Dette hadde gjort læreren og skolen bedre rustet til å nå det viktige målet om inkludering. Ordinære skoler kan fungere som gode sosiale arenaer for elever med autisme, hvor de får utfordret og utviklet sosiabilitet, noe som vil gjøre dem mer robuste i overgangen til høyere utdanning og arbeidslivet.

De siste årene har etterutdanning av lærere vært høyt prioritert fra politisk hold og fra skoleledere. I den nasjonale satsingen på videreutdanning av lærere og skoleledere, *Kompetanse for kvalitet*, legges det frem en strategi som skal sikre videreutdanning. Strategien strekker seg fra 2016 til 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2015). Her står det at prioritering av fag vil variere over tid, men at fagene engelsk, matematikk, norsk, norsk tegnspråk og samisk skal være særlig prioritert i strategiperioden. 6843 lærere har fått tilbud om stipend eller vikarordning for å etterutdanne seg i studieåret 2019/2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Pågangen fra lærere er altså stor. Men spesialpedagogikk blir ikke nevnt som et prioritert fag. Av de 6843 lærerne som har fått tilbud om videreutdanning, er det kun 419 som har fått innvilget søknad om spesialpedagogikk (Udir, 2019). Hvis spesialpedagogikk ble et prioritert fag, ville kunnskapen om ASD og andre grupper med spesialpedagogiske tilretteleggingsbehov øke hos lærere. Dermed kunne man også unngå utdaterte antagelser om for eksempel «autisten som liker å være alene». I en nylig utgitt rapport om barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging er en av konklusjonene at det spesialpedagogiske tilbudet i Norge er for dårlig, og at både den pedagogiske og spesialpedagogiske kompetansen bør styrkes i barnehager, barne- og ungdomsskoler og videregående skoler (Nordahl et al., 2018). Økt kompetanse vil og kunne bidra til å forebygge utviklingen av psykiske lidelser hos gruppen ungdommer med ASD, som vi vet er spesielt sårbare for dette (Øien, Nordahl-Hansen, & Schjølberg, 2019).

NOTE

- 1 Aspergerdiagnosen vil i Norge snart (formelt) erstattes med den bredere diagnosen autismespekterforstyrrelse med spesifikasjonen «uten utviklingshemming». Derfor brukes autismespekterdiagnose/-forstyrrelse som terminologi ellers i denne teksten.

LITTERATUR

- LAI, M.-C., LOMBARDO, M.V., & BARON-COHEN, S. (2014). Autism. *The Lancet*, 383, 896–910. [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)61539-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(13)61539-1)
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2015). *Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd_kompetanse-for-kvalitet_web.pdf>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019-2020). Hentet fra: <<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>>
- NORDAHL, T., PERSON, B., HENNESTAD, B.W., DYSSEGAARD, C.B., VOLD, E.K., MARTINSEN, J.E., WANG, M.V., PAULSRUD, P. & JOHNSEN, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra: <<http://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/nyheter/rapport-fra-ekspertutvalget-for-barn-og-unge-med-behov-for-saerskilt-tilrettelegging/>>
- SKAFLE, I., NORDAHL-HANSEN, A. OG ØIEN, R.A. (2019). Short Report: Social Perception of High School Students with ASD in Norway. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <doi: <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04281-w>>
- SURÉN, P., HAVDAHL, A., ØYEN, A-S., SCHJØLBERG, S., REICH-BORN-KJENNERUD, T., MAGNUS, P., BAKKEN, I.J.L. OG STOLTENBERG, C. (2019). Diagnostisering av autismespekterforstyrrelser hos barn i Norge. *Tidsskriftet Norske Legeforening*. <DOI: [10.4045/tidsskr.18.0960](https://doi.org/10.4045/tidsskr.18.0960)>
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2019). *Resultat av søknadsbehandlingen – lærere*. Hentet fra: <<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larere/resultat-av-soknadsbehandlingen---larere/>>
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (1992). The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders. Switzerland: WHO Library Cataloguing in Publication Data.
- Øien, R.A., Nordahl-Hansen, A., & Schjølberg, S. (2019). *Mental Health and ASD*. Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6435-8_102050-1>

Foto: Hege Opheim



Ingjerd Skafle er lektor og spesialpedagog med engelsk og samfunnsfag som undervisningsfag. Hun er ansatt på Ås videregående skole, hvor hun jobber på tilrettelagt avdeling. Innenfor spesialpedagogikk har hun spesiell interesse for autisme.

Foto: Nina Stååen Fredheim



Anders Nordahl-Hansen er professor i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold. Forskingen hans omhandler først og fremst personer med autisme og nevroutviklingsforstyrrelser.

Elevene skal bli trygge

engelskbrukere

– forutsetninger og gode strategier

»» Av Mona E. Flognfeldt,
Ingebjørg Mellegård og
Kathrine Staksrud

For noen elever vil følelsen av utrygghet fungere som et filter som hemmer læring. Derfor er en av engelsklærerens viktigste oppgaver å sørge for at elevene føler seg trygge. Forutsigbarhet og bruk av lek kan være viktige virkemidler, både på barnetrinnet og ungdomstrinnet.

Når vi møter engelsklærere i videreutdanningsstudier, hører vi dem ofte fortelle om elever som vegrer seg for å snakke engelsk. Derfor er det viktig at vi som engelsklærere skaper situasjoner der elever føler seg så trygge at de tør å snakke. I det nye læreplanverkets overordnede del er *trygghet* eksplisitt knyttet til språk: «Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet ...» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Mange barn har allerede møtt engelsk før de begynner på skolen, og engelsk blir etter hvert en del av deres språklige identitet. Trygghet kommer også tydelig fram i den nye læreplanen i engelsk: Alle elever skal «bli trygge engelskbrukere» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Men hva betyr det å være en trygg språkbruker, og hvilke konsekvenser får det for engelskopplæringen? Læreplanen i engelsk knytter begrepet til «arbeid med faget» og dermed til hensikten med å lære seg engelsk: «for å lære, kommunisere og knytte bånd til andre» (s. 2). Det er gjennom læringsarbeidet, både i og utenfor klasserommet, at elevene skal utvikle seg til trygge engelskbrukere, både muntlig og skriftlig.

Sosial og faglig trygghet

Som alle fag i skolen er også engelskfaget nært knyttet til overordnet del. Under del 2, *Prinsipper for læring, utvikling og danning*, framheves det at elevenes *faglige* læring ikke kan isoleres fra deres *sosiale* læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samspillet mellom faglig og sosial læring får konsekvenser for det daglige læringsarbeidet. Det gjelder å skape et læringsmiljø som gir både faglig og sosial trygghet, der elevene kan lære og samhandle på engelsk. I overordnet del brukes blant annet begrepet *varme relasjoner* i beskrivelsen av hva som ligger i god klasseledelse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Fra første stund må læreren legge vekt på å gjøre elevene trygge i muntlig bruk av språket, som igjen legger grunnlaget for at de kan utvikle seg til trygge lesere og skrivere. Engelskopplæringen må ha en tydelig kommunikativ tilnærming. Hovedmålet er at elevene skal kunne bruke engelsk til å forstå og gjøre seg forstått.

Læreren må gi elevene rik tilgang til målspåket så ofte som mulig og i ulike situasjoner. Noen vil hevde at

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



elevene ikke har forutsetninger for å forstå engelsk fra første stund, slik det beskrives i kjerneelementet *Kommunikasjon*, men dette vil avhenge av hvordan læreren bruker og tilpasser språket. Flognfeldt & Lund (2016) oppfordrer lærere på småskoletrinnet til å «dusje» elevene med språk (s. 35). Ved å velge enkle klasseromsfraser som «please sit down; how are you doing today; please find your iPad» kan læreren gjøre elevene trygge både i forståelse og bruk av engelsk. De vil neppe forstå alt læreren sier, og det er derfor viktig at læreren støtter sin kommunikasjon på engelsk med mimikk, kroppsspråk, bilder, objekter osv. En enkel strategi er å vise at en åpner boka samtidig som en sier «please open your book». Slik vil elevene erfare engelsk som et kommunikasjonsspråk i meningsfulle situasjoner. Språkforskeren Anne Dahl (2014) har vist hvordan lærerens utstrakte bruk av engelsk i en klasse på 1. trinn førte til større reseptiv språkforståelse hos disse elevene enn hos elevene i en annen klasse, der læreren snakket mest norsk i engelskopplæringen. Aktiv bruk av engelsk kommer riktignok ikke av seg selv; den må inngå som en naturlig del av lærerens planleggingsarbeid.

Bruk engelsk i andre fag

På småskoletrinnet underviser lærere ofte i flere fag i samme klasse, noe som gjør det lett å bruke engelsk også i andre fag når elevene skal få enkle instruksjoner om for eksempel å hente bøker, komme til ro og etablere grupper. Det kan derfor være en god idé å spre engelskundervisningen utover i uka snarere enn å konsentrere engelskundervisningen på få arbeidsøkter. Videre kan engelsk brukes til start og avslutning på skoledagen. På høyere trinn vil det også være hensiktsmessig å bruke engelsk som kommunikasjonsspråk på tvers av fag. Ved å bli eksponert for engelsk i meningsfylte situasjoner så ofte som mulig vil elevene bygge seg opp et repertoar av ord, fraser og setninger som de selv kan bruke i kommunikasjon med andre.

Det er viktig at elevene får bygge på og feire det de allerede kan forstå og uttrykke på engelsk. Dette verdisynet kommer klart til uttrykk i beskrivelsene av undervisningsvurdering i læreplanen: Elevene skal få «mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til» (etter 2. trinn). Formuleringen gjentas gjennom hele opplæringsløpet; på barne- og ungdomstrinnet har man lagt til «... og hva de får til bedre enn tidligere». Mestringsopplevelsen er med på å skape trygghet.

Læreplanen i engelsk uttrykker en tydelig progresjon i kommunikasjonsferdigheter, fra at elevene skal kunne «delta i innøvde dialoger ...» etter 2. trinn, «... bruke samtaleregler» etter 4. trinn, «innlede, holde i gang og avslutte

samtaler ...» etter 7. trinn og «stille spørsmål og følge opp innspill i samtaler ...» etter 10. trinn. Dette er ferdigheter og strategier som elevene må øve på, slik at de blir i stand til å bruke engelsk kommunikativt. Senere vil de kunne anvende det innøvde i autentiske situasjoner.

Det affektive filteret

Opplevelse av utrygghet er en *følelse*. Overordnet del sier eksplisitt (s. 14): «Føler elever seg utrygge, kan det hemme læring». Det er tydelig at denne *affektive* dimensjonen ved læring anses som vesentlig i fagfornyelsen. Elevene trenger et rom for å prøve seg og ta sjanser uten å være redde for å gjøre feil.

Språkpedagogen Stephen Krashen (1987) introduserte tidlig begrepet *affektivt filter* og mente med det at når elevene prøver å snakke det nye språket, fungerer følelsene deres som et filter på læring. Hvis de først og fremst er opptatt av ikke å gjøre feil når de snakker, vil den følelsen begrense kapasiteten i arbeidsminnet deres. Da står de ikke fritt til å ta inn og prosessere språket. Når det affektive filteret er hevet¹, vil ikke muligheten for dyp språklæring være like godt til stede.

Andre vesentlige følelser som har betydning for trygg læring, er selvtillit og god selvfølelse. Alle elever trenger å kjenne seg inkludert med hele sin identitet. Et kjennetegn ved verdigrunnlaget i det nye læreplanverket er at mangfold (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 14) og det å kunne flere språk skal anerkjennes som en ressurs i skolen og i samfunnet (s. 5). Hvis elever kommer fra en språkbakgrunn med et annet hjemmespråk enn norsk, er det viktig at de slipper å legge igjen sin flerspråklige identitet ved skoleporten og måtte forholde seg til kun norsk som læringsspråk. Flere vil delta aktivt i engelsktimene når hver elev får utfordringer og støtte ut fra sitt utgangspunkt. Motivasjonen vil også øke når elevene opplever oppgaver og aktiviteter som meningsfulle og relevante. I sin bok om ordinnlæring beskriver Thornbury (2002) vilkårene for dyp språklæring. Han legger vekt på nettopp den affektive dimensjonen ved læring; det å føle at innhold og aktiviteter i engelsktimene vekker interesse og har personlig betydning for den enkelte, gir en dypere læringsprosess. Trygghet og opplevelse av mestring dreier seg både om elevenes tro på at de *kan* klare å lære seg engelsk, og at de virkelig får det til. Her kan Pippi Langstrømpe være et glitrende forbilde: «Det har jeg aldri gjort før, så det klarer jeg helt sikkert.»

Det er helt avgjørende at elevenes trygghetsfølelse blir etablert tidlig, og at den opprettholdes gjennom hele skoleløpet.

Trygghet gjennom lek

Lekens betydning framheves i både overordnet del og læreplanen i engelsk. I overordnet del knyttes leken tydelig til elevens faglige og sosiale læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). I læreplanen i engelsk nevnes lek eksplisitt i kompetansemålene etter 2., 4. og 7. trinn. Leken knyttes til læringsaktiviteter som legger grunnlaget for muntlig kommunikasjon, nemlig uttale og vokabular. Lekens betydning i læringsarbeidet blir også presisert i beskrivelsen av undervisvurdering etter 2. og 4. trinn, som her: «Læreren skal la elevene være aktive, leke, utforske og bruke det de har lært i nye situasjoner» (etter 4. trinn) (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Læreren må sørge for at leken gis plass som læringsaktivitet.

Hva er det som gjør lek så velegnet i språkopplæringen, og hvilke kvaliteter ved lek må læreren være bevisst på i sitt valg av aktiviteter? Aller først er lek en naturlig uttrykksform for barn. De har med seg erfaring fra og kompetanse på, bevisst eller ubevisst, å lære gjennom lek. Den «lærende leken» kan ta mange ulike former. Det kan være rollespill basert på muntlige fortellinger eller billedbøker, bruk av hånddukker, instruksjonsleker, ulike brett- og kortspill, sangleker, onlinespill og kommunikasjonsleker. Lek har mange kvaliteter som kan bidra til å skape et læringsmiljø hvor elevene naturlig bruker språket. Noen former for lek bygger på klare regler, et tydelig mål og et sterkt element av moro, kvaliteter som gir rike muligheter for meningsfull bruk av målspråket. Det er i lekens natur at språklige fraser og setningsstrukturer repeteres (Gozcu & Caganaga, 2016). Slike faste rammer for språklig produksjon kan bidra til å senke elevenes affektive filter ved at fokus rettes mot leken i seg selv (Martin, 2016). Det er derfor viktig at den legges inn som én av flere læringsaktiviteter, slik at det blir god variasjon. Dette gjelder både på barnetrinnet og ungdomstrinnet. De språklige strukturene som er nødvendige for deltakelse i leken, må innøves på forhånd, ellers kan usikre elever lett få en negativ opplevelse (Senior, 2005).

Et eksempel på en kommunikasjonslek som kan tilpasses ulike trinn og temaer, er «speed talking». Elevene kan enten stå i en indre og en ytre sirkel eller på to rekker; uansett står de to og to vendt mot hverandre. Elever på 5. trinn øver kanskje på å uttrykke *tid* på engelsk, de har alle fått ei pappklokke hvor de har tegnet inn et klokkeslett med visere og skrevet klokkeslettet bak på klokka, og læreren har sjekket at dette stemmer. Så spør de hverandre to og to: «Hello. What time is it?», og er svaret rett: «Very good» eller «That's right». Om svaret ikke er rett: «No, I'm sorry, that's not right, please try again. Thank you». Læreren

gir et signal, og elevene i den ytre ringen tar et skritt til høyre, og med nye partnere gjentas sekvensen. Etter noen partnerbytter kan elevene også bytte klokker. Neste gang læreren benytter denne aktiviteten, kan klokkene deles vilkårlig ut. Her ser vi tydelig at elevene får mulighet til å delta i innøvde dialoger gjennom lek, noe som de senere kan bruke i autentiske kommunikasjonsituasjoner, både i og utenfor klasserommet. Denne aktiviteten kan brukes i hele grunnskolen; på de laveste trinnene kan elevene gå videre til å stille autentiske spørsmål: «What is your favourite colour? What did you do after school yesterday?» På de høyere trinnene kan elevene stille spørsmål ut fra en tekst, forklare ord og uttrykk for hverandre – mulighetene er uendelig mange. Poenget er at elevene kjenner aktiviteten og vet hvilke språkstrukturer som skal brukes.

Lek er nært knyttet til barnekultur, og i læreplanen i engelsk trekkes barnekultur fram i kompetansemålene både etter 2. og 4. trinn. Mange leker går igjen i ulike kulturer i forskjellige varianter, og dermed kan lek også bidra til å skape kulturell og sosial trygghet. Et eksempel her er «Stein, saks, papir», på engelsk «Rock, paper, scissors», en kjent lek for de fleste, som kan benyttes av to elever når de skal avgjøre hvem som skal begynne i et pararbeid eller hvem som skal rydde opp – et utall av muligheter. Slik kan barnekultur bli en del av språkopplæringen og bidra til trygg bruk av engelsk. Legenden bak denne leken kan leses i billedboka «The Legend of Rock Paper Scissors» av Drew Daywalt (2017).

Rollespill er en naturlig del av barns lek, og denne formen for lek åpner for en læringsarena som har stort potensial for språklæringen. I rollespill kan man enten «ta på seg andres sko» og gå inn i en bestemt rolle, eller «beholde sine egne sko på» og gå inn i en tenkt situasjon. Ved å gå inn i roller og gi sin stemme til en annen karakter kan elevene bruke språket gjennom et annet talerør og leke at de er en annen. Her er vi tilbake i overordnet del i Kunnskapsløftet (2017) hvor det, som nevnt ovenfor, understrekes at elevenes faglige og sosiale læring ikke kan skilles.

Billedbøker er en gullgrube i språklæringen på alle trinn, men det er avgjørende hvilke bøker vi bruker og hvordan vi anvender dem. I læreplanen i engelsk nevnes billedbøker eksplisitt i kompetansemålene etter 2. og 4. trinn. Billedbøker kan være motiverende ved at de gir både språklig og estetisk «input»; de kommuniserer på to nivåer, både gjennom tekst – mye, lite eller ingen – og bilder. Setningsstrukturene er ofte enkle og vokabularet er begrenset og repeterende, noe som gjør fortellingen lett tilgjengelig for elevene. Disse kvalitetene gjør at billedbøker er et godt

utgangspunkt for rollespill. På de høyere trinnene kan også mer krevende tekster inspirere til ulike former for rollespill, blant annet «for og imot-debatter». For å lykkes med rollespill i opplæringen er det nødvendig med klare rammer og tydelige instruksjoner for å skape trygghet for elevene. Noen elever er sjenerte av natur og finner det vanskelig å våge å snakke engelsk. For disse elevene kan det være frigjørende å ikke skulle snakke om seg selv, men heller snakke igjennom noen utenfor en selv (Simunkova, 2004). Rollespill kan i stor grad bidra til å senke elevenes affektive filter slik at de tør å bruke målspråket med større frimodighet og slik oppnå stadig mer flyt i språket.

Avsluttende kommentarer

Paul Nation (2007) har etter hvert blitt godt mottatt av mange engelsklærere med sin modell med «the four strands» i språkopplæring. Han mener disse fire elementene bør inngå i en god balanse: meningsfull «input», meningsfull «output», bevisst fokus på språklæring og «fluency development». Det siste har å gjøre med å gi elevene rom til å automatisere det de har lært, til å integrere nye kunnskaper og ferdigheter uten å måtte konsentrere seg om nytt lærestoff. Her har leken en naturlig rolle, ikke minst som en mulighet for å resirkulere ord, uttrykk og språkstrukturer. God flyt i språkbruk har klart med trygghet å gjøre. En trygg engelskbruker vil ikke måtte trenge å ta mange pauser og nøle i engelskproduksjonen sin. Den tryggheten som flyten i sin tur skaper, gjør at arbeidsminnets kapasitet kan benyttes til annet enn stoppe opp og lete etter ord og formuleringer.

Vi har lagt vekt på å diskutere noen av de faktorene som er med på å skape trygge engelskbrukere. Ved siden av lærerens faglige, didaktiske og pedagogiske kompetanse er språket læreren anvender, en viktig del av formidlingen. Læreren vil kunne tilpasse språket sitt til elevene og anvende hele sitt repertoar av strategier. På denne måten vil læreren bidra til at elevene kan si: «Dette klarer jeg!»

NOTE

- 1 Krashen bruker begrepene «low filter», «raised filter», og man kan susse litt ved metaforbruken, i og med at filtere vanligvis blokkerer/slipper gjennom. Vi oversetter likevel med «hevet filter» og «senket filter» her, ettersom Krashens begreper allerede er innarbeidet i språkpedagogikken.

LITTERATUR

- DAHL, A. (2014). *Young language learners: The Acquisition of English in Norwegian first grade classrooms (PhD dissertation)*. NTNU Trondheim.
- DAYWALT, D. (2017). *The Legend of Rock Paper Scissors*. London: HarperCollins Publishers Ltd.
- FLOGNFELDT, M. E. & LUND, R. E. (2016). *English for Teachers and Learners*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- GOZCU, E. & CAGANAGA, C. K. (2016). The importance of using games in EFL classrooms. *Cypriot Journal of Educational Science*, 11(3), 126-135.
- KRASHEN, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Upper Saddle River N.J.: Prentice-Hall International.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2017). Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2019). Læreplan i engelsk. Hentet fra <<https://data.udir.no/klo6/v201906/laereplaner-lk20/ENG01-04.pdf>>
- MARTIN, J. (2016, December 13, 2016). Research shows how gaming can support language learning [Pearson English Blog]. Hentet fra <<https://www.english.com/blog/gaming-research/>>
- NATION, P. (2007). The Four Strands. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 2-13.
- SENIOR, R. (2005). Authentic communication in the language classroom. *English Teaching Professional*, (37), 71.
- SIMUNKOVA, R. (2004). The shy speaker. *English Teaching Professional*, (35), 13-14.
- THORNBURY, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Pearson Education.



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



»» Ingebjørg Mellegård er førstelektor i engelsk språk og språkdidaktikk ved Høgskolen i Østfold. Hun har lang erfaring fra undervisning i grunnskolen og videregående skole og etter- og videreutdanning av engelsklærere. Hennes forskningsfelt er innenfor læreres læring og læreplanarbeid.



»» Kathrine Staksrud er høgskolelektor i engelsk ved Høgskolen i Østfold. Hun har 10 års undervisningserfaring fra grunnskolen og underviser nå i engelsk fagdidaktikk ved lærerutdanningen. Hun arbeider også med videreutdanning av engelsklærere.



Lingit

Enklere og mer moderne!



Lingdys



Textpilot

Ingen drastiske endringer – vi har bare modernisert oss
litt på utsiden og forenklet oss på innsiden.

Besøk oss på lingit.no/hjemme for å se filmer med ny versjon i bruk.

Alle som har Textpilot 3 eller Lingdys 4 får ny versjon automatisk om
Windows-pc-en er koblet til nett. Det kreves ofte også en omstart av PC-en.

Andrespråkelever

og innlæring av norske verb

»» Av Øyvind Amundsen Østby

Verb kan være vanskelige å lære for elever med norsk som andrespråk, fordi mange av ordene har et usikkert meningsinnhold. En mulig vei å gå kan være å systematisk undersøke elevenes forståelse av de vanligste verbene og verbuttrykkene.

Ordforråd regnes som en av de aller viktigste faktorene for leseforståelse (Aukrust & Lervåg 2010). Til tross for at dette er godt dokumentert i litteraturen, er min erfaring som pedagog i ungdomstrinnet at vi mangler systematiske metoder som kan brukes i opplæringen for å kartlegge og stimulere utvikling innen dette området for elever med norsk som andrespråk (L2-elever). Dette kan føre til at gapet mellom andrespråkelever og majoritets elever blir større enn nødvendig.

I denne artikkelen drøftes L2-elevs utvikling av ordforråd i lys av såkalt semantisk feltteori, og med utgangspunkt i et selvutviklet kartleggingsverktøy undersøkes temaet i et undervisningsperspektiv. Fokus er begrenset til verb som ordklasse og ordenes meningsinnhold, altså det vi forstår som semantikk.

Ti tusen verb – er alle like viktige?

Mange teoretikere og språkforskere peker på hvilken rolle frekvens spiller for det å fange opp betydning av ord, og det hevdes gjerne at høyfrekvente ord er lettere å lære

(Enström 1996). Viberg (2004:203) viser i denne sammenheng til at bruken av verb generelt er mindre varierende enn for eksempel bruken av substantiv, og at blant de ca. 10 000 verbene i det svenske språket står de 20 mest frekvente for hele 46 prosent av verbomfanget i litteraturen. Det er lett å tenke at dette bidrar til å forenkle innlæringen av ordklassen. Likevel er det ikke slik at verbene er lette å lære.

Mange av våre verb, spesielt blant de mest høyfrekvente, har et nokså usikkert meningsinnhold (Viberg 2004). For eksempel kan det være vanskelig for andrespråkelever å få begrep om verb som *har* og *er*. Men om vi tar utgangspunkt i andrespråkelevs bruk av verb, er ikke feilene vilkårlige (Enström 2013). Tvert imot følger de nokså systematiske mønstre, ettersom nesten alle de feilansvendte verbene har meningsbærende likheter med de «riktige» verbene (ibid.). Feilene har altså semantiske forbindelser, men elevene klarer ikke å skille mellom nyanser i betydningen.

Basert på longitudinell forskning av muntlig tale, foretatt i 1998, hos 12 elever med svensk som morsmål (L1) og 20 elever med svensk som andrespråk (L2), kategoriserer



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Viberg (2004) verb i grupper basert på betydning og frekvens i språkbruken. Ifølge Viberg (2004: 204) kan alle gruppene anses som systemer hvor verbene er mer sentrale eller perifere:

- Forflytning: komme, gå, dra, løpe, sette, skyte, kaste,
- Kroppsstilling: sitte, stå, ligge
- Produksjon: gjøre,
- Eierskap: ha, få, ta
- Verbal kommunikasjon: si, rope, skrive
- Persepsjon: se
- Kognisjon: tro, vite, mene, tenke
- Dynamiske: være, bli
- Modale: skal, kunne

Vibergs funn viser at verbomfanget har en tendens til å preges av noen sentrale verb, både hos L1- og L2- elevene (Viberg 2004). Han kaller disse «nukleära verb» eller «kärnverb» (videre omtalt som nukleære verb eller kjerneverb). Disse verbene har en sentral rolle i språket, nettopp på grunn av sin hyppige forekomst og sitt ofte

brede betydelsesomfang. De nukleære verbene utgjør et godt utgangspunkt for å undersøke nærmere hvordan språkbruken til andrespråkelevne skiller seg fra L1-elever.

Semantisk feltteori og undervisning

Innfallsvinkelen til Viberg (2004) tar utgangspunkt i semantisk feltteori, som innebærer en tilegnelse av ordforråd basert på ordenes meningsbærende forbindelser. Språket er på denne måten oppdelt i semantiske områder hvor de nukleære ordene utgjør en kjerne (Viberg 2004). På denne måten kan vi se for oss verb som «rope», «skrike», «hviske» som underkategorier under kjerneverbet «å si». De er mindre frekvente og innehar gjerne nyanserende informasjon i forhold til kjerneverbet.

I sin mangel på et nyansert ordforråd bruker andrespråkelever ofte mer generelle ord som erstatning, altså ord med et større eller mer vanlig semantisk innhold (Viberg 2004; Ekberg 2013; Berggren, Sørland & Alver 2012). Fenomenet kalles gjerne overekstensjon. I henhold til dette finner Viberg at L2-elevne tenderer til oftere å støtte seg til

de nukleære verbene enn L1-elevene. I studien finner også Viberg (2004) at noen av disse verbene går fra høy bruk til å «normalisere» seg blant L2-elevene utover i forskningsperioden. Dette kan forstås som en utviklingsprosess der elevene tilegner seg et mer nyansert verbrepertoar. Men et viktig spørsmål som melder seg, er hvordan vi som lærere skal kunne hjelpe eleven til å ta videre steg i den språklige utviklingen.

Presentasjon av studie

Teorien presentert ovenfor gir muligheter for å gjøre språktypologiske studier av elever for å måle ordforråd og ordkunnskap, for eksempel gjennom å undersøke hvor godt eleven kan systematisere verb innenfor feltet «verbal kommunikasjon». Hvor mange verb klarer hun? Hvordan forbinder hun disse verbene til hverandre? Med bakgrunn i dette ønsket jeg å se hvorvidt en screening kunne gi meg som lærer nyttig informasjon om elevenes forståelse av verb.

Studien omfatter tre andrespråkelever ved en ungdomsskole i Oslo. Elevene går i niende og tiende klasse og har alle bodd i Norge i 18 til 20 måneder. Studiens begrensning, i form av antall informanter og datagrunnlag, gjør at funn ikke kan generaliseres. Likevel håper jeg med denne pilotundersøkelsen å kunne vise en mulig vei når vi skal avdekke og bidra til å utvikle elevenes ordforråd

Gjennomføring

I løpet av en klokke time fikk de tre informantene i oppgave å besvare en test om verb. Testen gikk ut på å gruppere 17 høyfrekvente verb i fem semantiske grupper. Gruppene var ikke gitt på forhånd, så informantene måtte selv bestemme grunnlaget for å skille dem. Deretter skulle de markere opp til fire verb som de eventuelt hadde vanskeligheter med å gruppere. Under hver av de fem gruppene ble elevene også bedt om å gi en forklaring på hvorfor de mente at de utvalgte verbene tilhørte samme gruppe. I denne forklaringen kunne elevene benytte morsmålet sitt for å forklare kategoriseringen (ordbok, google translate).

Siste del av testen besto i å gruppere sju nye idiomatiske verbfraser inn under de samme semantiske gruppene. Til slutt skulle elevene markere de verbfrasene som eventuelt var vanskelig å kategorisere.

Jeg observerte hele gjennomføringen og sørget for at elevene forsto at verbene skulle grupperes etter betydning, og ikke andre premisser som grammatikk eller uttrykksform. I tillegg understreket jeg at hver gruppe kunne inneholde ulikt antall verb. Etter at de var ferdige med

testen, ble de spurt om begrunnelse for plasseringen av noen spesifikke verb. Dette ga meg ytterligere informasjon i tillegg til selve testbesvarelsen.

Verbene som ble valgt i studien, er inspirert av de semantiske kategoriene som Viberg (2004) opererer med i sin studie:

- Persepsjon / sanse
- Kroppsstilling
- Transport / bevegelse
- Kognitivt arbeid / kommunikasjon
- Besittelse / eieforhold

De sju idiomatiske verbfrasene fra den siste delen kan bare til en viss grad sies å tilhøre noen av disse gruppene. Dette skyldes at det var vanskelig å finne idiomatiske uttrykk som hadde en klar semantisk forbindelse, uten at de også ble for avanserte for mine informanter. Likevel var elevenes behandling av disse verbene interessant, ettersom den sier noe om deres intuitive forståelse for og assosiasjoner om disse uttrykkenes betydning.

Presentasjon og drøfting av funn

Ved å observere selve gjennomføringen fikk jeg erfare at elevene hadde en nokså klar forståelse for hvilke verb de mente hørte sammen, noe som viste seg ved at de var relativt raske til å kategorisere de 17 første verbene. Inntrykket underbygges også av at det kun var én av informantene som valgte å markere noen av disse verbene som vanskelige. Om dette skyldtes at de hadde en klar semantisk forståelse av verbene, eller om de ikke ville vise usikkerhet i møte med høyfrekvente verb, er usikkert. Nedenfor skal jeg forsøke å svare på dette spørsmålet gjennom en drøfting av funnene, samt peke på noen særtrekk som viser seg i elevenes semantiske forståelse av verbene de ble presentert for.

Tabellene viser elevenes kategorisering av verbene i studien. I tillegg ble elevene bedt om å begrunne valgene av gruppene. Idiomat er markert med kursiv i tabellene.

Tydelige grupper

Informantene har en relativt klar gruppering av verbene som omhandler *besittelse/eieforhold*. To av informantene har satt alle de fire verbene *å ha, å få, å gi og å ta* sammen. En av disse begrunner valget enkelt nok med at «alle handler om å ha eller ta». En annen elev begrunner med at verbene «representerer besittelse av noe». Den siste eleven (informant 2) har tre av de fire verbene i samme gruppe, med begrunnelsen «dette betyr har noe». Gitt begrunnelsen er det kanskje ikke så rart at denne eleven

Respondent 1

Gruppe 1 Kognitivt arbeid	Gruppe 2 Kroppsstilling	Gruppe 3 Persepsjon/sanse	Gruppe 4 Transport/bevegelse	Gruppe 5 Besittelse/eieforhold
Mene, tro, tenke, <i>se bort ifra</i>	Ligge, sitte, kaste, <i>ta slutt, ta ordet, komme til orde</i>	Se, høre, lukte	Gå, komme, dra, <i>reise seg</i>	Ha, få, gi, ta

Vanskelige ord: «høre til», «gi opp», «avse» og «se bort ifra».

Respondent 2

Gruppe 1 Kognitivt arbeid	Gruppe 2 Kroppsstilling	Gruppe 3 Persepsjon/sanse	Gruppe 4 Transport/bevegelse	Gruppe 5 Besittelse/eieforhold
Mene, tenke, tro	Ligge, kaste, gi, <i>gi opp, ta slutt</i>	Se, høre, lukte, <i>høre til, ta ordet, se bort ifra, avse</i>	Komme, dra, gå, <i>komme til orde</i>	Ha, få, ta

Vanskelige ord: «sitte», «reise seg», «ta ordet», «avse» og «se bort ifra».

Respondent 3

Gruppe 1 Kognitivt arbeid	Gruppe 2 Kroppsstilling	Gruppe 3 Persepsjon/sanse	Gruppe 4 Transport/bevegelse	Gruppe 5 Besittelse/eieforhold
Tenke, tro, mene, <i>komme til orde</i>	Ligge, kaste, <i>reise seg, gi opp, se bort ifra.</i>	Lukte, høre, se, <i>høre til</i>	Dra, komme, sitte, gå	Ta, få, ha, gi, <i>ta ordet, ta slutt</i>

Vanskelige ord: «avse» og «se bort ifra».

har valgt å kategorisere *å gi* i en annen gruppe, sammen med blant annet *å kaste*.

Også de kognitive verbene *å tenke*, *å mene* og *å tro* har informantene plassert sammen. Samtlige begrunner dette med at det «handler om å tenke». Den ene informanten legger til at de også handler om noe «usikkert». Dette oppfatter jeg som en oppmerksom og god nyansering, da jeg antar at eleven med dette viser til ordenes subjektive faktor.

Det er interessant at de semantiske gruppene *besittelse/eieforhold* og *kognitivt arbeid/kommunikasjon* er såpass tydelig representert hos informantene. Muligens henger dette sammen med at mange av de aller mest frekvente verbene tilhører disse gruppene. Men Viberg (2004) understreker også at noen av de semantiske gruppene er mer selvstendige og avgrensede enn andre. Dette betyr at den betydningsmessige avstanden til andre semantiske grupper vil variere, og kan også forklare hvorfor noen grupper er lettere å utskille enn andre.

Uklare grupper

Verbene knyttet til gruppen *kroppsstilling* viser seg derimot

som vanskeligere for informantene. En informant kategoriserer verbet *å sitte* sammen med *bevegelse/transport*-verb, og *å ligge* i en annen gruppe. Mens en annen plasserer disse to kroppsstillingsverbene i samme gruppe, plasserer han også *å kaste* sammen med disse, noe som tyder på usikkerhet. Inntrykket av usikkerhet forsterkes av den nokså generelle begrunnelsen denne eleven hadde for plasseringen i denne gruppen: «noe som noen gjør». Hos den siste informanten er *å sitte* et verb som ikke er plassert, og som han markerer som vanskelig. Denne eleven plasserer derimot *å ligge* sammen med *å gi* og *å kaste*, med forklaring av fellesnevneren «betyr å miste noe eller du har ikke mer». Jeg oppfatter det som en relevant forklaring for to av disse tre verbene, men ikke kroppstillings verbet.

Verbene knyttet til kroppsstilling fremstår som utfordrende for alle de tre elevene. Også Viberg (2004) fant at L2-elever har spesielle vanskeligheter med slike verb. Det er umiddelbart ikke lett å forstå årsaken til dette, ettersom det er snakk om høyfrekvente verb. Det er fristende å skyldte på at begge verbene er sterke verb, men Golden (2014) påpeker imidlertid at høyfrekvente, sterke verb som oftest

ikke representerer spesielle utfordringer for L2-elever.

Selv om elevene ble bedt om kun å fokusere på den semantiske siden av verb, kan vi ikke utelukke at ordenes uttrykksside kan ha betydning for begrepsforståelsen. Ord som «sitte» og «sette» kan for eksempel skape stor forvirring på grunn av sin lyd- og skriftlighet. Det samme gjelder verb som «legge» og «ligge». Det er viktig å understreke at som elevgruppe er andrespråkelever på ingen måte alene om å streve med dette, men en generelt svakere støtte i den språklige konteksten gjør det lettere å bomme på betydningen (Ekberg 2013).

I tillegg er disse begrepsparene vanskelige å skille mellom siden de kan ha meningsbærende forbindelser, for eksempel: Vi ligger når vi har lagt oss, og vi sitter når vi har satt oss. En annen forklaring for de spesielle vanskelighetene med kroppsstillingsverbene kan være at elevene er kjent med at ordklassen verb utgjør aktive handlingsord, og derfor fremstår disse passive verbene som mer diffuse og vanskeligere å plassere semantisk.

De idiomatiske uttrykkene

I fase to i studien ble elevene bedt om å plassere sju idiomatiske verbfraser inn under de samme semantiske gruppene. Frasene var *å gi opp*, *å ta ordet*, *å avse*, *å se bort ifra*, *å ta slutt* og *å komme til orde*. De ble også bedt om å oppgi om noen av disse var vanskelige å forstå. I motsetning til i del 1 valgte alle informantene å markere noen av disse frasene som vanskelige. Antallet varierte fra to til fire.

Dette er ikke så overraskende ettersom såkalte partikkelverb ofte er vanskelige for andrespråkelever. Det innebærer å knytte verb til ulike preposisjoner eller adverb, slik at man får en ny semantisk enhet. Golden (2006) påpeker at det er få spesifikke regler knyttet til slike verbfraser. For eksempel representerer «klatre opp stigen» og «låse opp døren» helt ulik betydning av preposisjonsordet.

I tillegg inneholder verbuttrykkene bruk av metaforer, noe som også kan medføre usikkerhet.

Andrespråkeleven som får beskjed om å «ta med seg døra», vil muligens bli nokså forvirret, uten at medelevene tenker over årsaken til det. Det samme vil kanskje skje med enda mer etablerte metaforer som «å skumlese» eller «gi hverandre ideer». I forkant av studien var jeg spesielt nysgjerrig på hvordan informantene ville forholde seg til de idiomatiske verbfrasene.

Det idiomatiske språket – en lineær utvikling?

To av verbfrasene ble oppgitt av alle informantene som vanskelige, nemlig *å se bort ifra* og *å avse*. *Å avse* er et

lavfrekvent verb i språket, og jeg finner det ikke overraskende at elevene opplever det som vanskelig. Utfordringene knyttet til det *å se bort ifra* gir muligens mer informasjon om elevenes mestringsnivå, ettersom det er mer vanlig i bruk.

Men det er ikke sikkert at disse utfordringene bør tolkes som svake språkferdigheter. Det er ingen av elevene som, fristende nok, grupperer disse verbene i kategorien *persepsjon/sansing*. Muligens viser det en innsikt hos elevene i at *å se* ofte brukes i metaforisk forstand, og dermed får en annen betydning. I denne sammenheng er det interessant at *å høre til* derimot blir plassert blant persepsjonsverbene av to av informantene. På spørsmål fra meg begrunnet den ene informanten plasseringen av *å høre til* med et eksempel på ordet i bruk: «at det er viktig å høre til læreren som snakker». Men den samme eleven har altså ikke forstått ordet «se» i like bokstavelig forstand.

Pinker (2012) viser til at det «å se» svært ofte brukes metaforisk i ulike språk, og forklarer dette med at mentale bilder er nært knyttet til menneskers evne til andre kognitive handlinger. Mens hørselen ikke har de samme forbindelsene, og brukes i langt mindre grad som metafor. Med bakgrunn i dette gir det mening å tolke vanskelighetene med de to verbfrasene (*å se bort ifra* og *å avse*) som steg i riktig retning når det gjelder språkutvikling. L2-elevenes svar bør nok ikke oppfattes som feil eller riktige, men heller som noe som forteller om hvilket stadium eleven befinner seg på i utviklingsprosessen.

Å komme til orde versus å ta ordet

Det viser seg noen interessante mønstre når man undersøker elevens oppfattelse av verbfrasen *å komme til orde*. I utgangspunktet kan man finne støtte for at uttrykket både handler om *kommunikasjon* og *besittelse/eieforhold* (av ordet i dialogen).

En elev la vekt på forbindelsen til de kognitive/kommunikative verbene og grupperer verbet i denne kategorien sammen med *å tenke*, *å mene* og *å tro*. Det oppfatter jeg som et godt valg. Men kanskje skyldes det bare en mer vilkårlig assosiasjonsforbindelse mellom leddet «ordet» og verbene *å tenke* og *å mene*, uten at eleven egentlig forstår uttrykket? Usikkerheten kan raskt avskrives ettersom den samme eleven har plassert *å ta ordet* inn under en annen gruppe, nemlig *besittelse/eieforhold*. Informanten er således konsistent i svarene og viser at hun klarer å skille verbfrasene fra hverandre.

En annen elev plasserer *å komme til orde* blant bevegelsesverbene, noe som tydelig viser usikkerhet rundt

uttrykket. Frasen *å ta ordet* har den samme eleven plassert, tilsynelatende vilkårlig, inn blant persepsjonsverbene. I denne gruppen hadde eleven også plassert mange av de andre idiomatiske uttrykkene, uten å klare å begrunne valget. Eleven klarte heller ikke å forklare fellesnevneren for disse verbene da jeg spurte muntlig.

Den tredje eleven har plassert *å komme til orde* og *å ta ordet* i samme semantiske gruppe. Noe som isolert sett gir mening. Det må også tolkes positivt at eleven ikke har plassert *å komme til orde* inn under bevegelsesverb. Likevel er de plassert sammen med verbene *å kaste*, *å ligge*, *å sitte* og *å ta slutt*, noe som utgjør en høyst uklar forbindelse. Inntrykket av usikkerhet hos eleven forsterkes gjennom den svært generelle begrunnelsen for gruppen: «er handlinger som noen gjør».

Elevene skiller seg markant når det gjelder det å plassere de idiomatiske uttrykkene *å komme til orde* og *å ta ordet*. At uttrykkene kan forbindes med flere semantiske grupper, gjør at vi må være forsiktige når vi tolker elevenes språkferdigheter med bakgrunn i disse frasene. Likevel fremstår en nokså tydelig progresjons i elevenes besvarelse. En elev viser en konsistent og klar forståelse for frasenes metaforiske betydning. En annen elev viser en mer bokstavelig lesing av de idiomatiske uttrykkene. Mens den tredje eleven tar valg som antyder en forståelse for metaforisk innhold i frasene, men uten å kunne forklare det eller forbinde betydningen til andre verb.

Avslutning

Gjennom pilotstudien har jeg forsøkt å integrere semantisk feltteori og pedagogikk, for å se om dette kan gi en nyttig innfallsvinkel for kartlegging og språkopplæring av L2-elever i skolen. Det må imidlertid understrekes at antall informanter og undersøkelsens begrensede omfang gjør det nødvendig med videre undersøkelser dersom man skal kunne trekke noen konklusjoner.

Likevel vil jeg argumentere for at tilnærmingen vil kunne gi pedagogiske muligheter for å sikre utvikling og progresjon innen ordkunnskap og ordforråd blant L2-elever. Dette er områder som er svært viktige for språkutviklingen, men hvor lærere ofte kommer til kort i undervisningen og oppfølgingen av L2-eleven i ungdomsskolen.

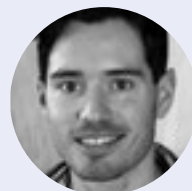
Metoden gir nyttig kartleggingsinformasjon samt muligheter for å diskutere og vise til flertydighet i en videre dialog om ordene. Selv om verbene ikke skulle ha klar tilhørighet til noen semantisk gruppe, gir skjemaet mulighet for å drøfte, resonnerer og korrigere eventuelle oppfatninger og misoppfatninger med lærer og medelever. Om verbenes

mangetydighet kommer frem i slike samtaler, kan dette gi god avkastning med tanke på språkinnlæring.

De idiomatiske verbfrasene viste seg ikke overraskende å være en spesiell utfordring for L2-eleven. Metaforer og partikkelverb brukes ofte i og utenfor klasserommet, både av lærere og medelever og i lærebøker. Kunnskap om hvordan elevene forstår det idiomatiske språket er viktig, fordi det kan bidra til større bevissthet når det gjelder hvordan vi kommuniserer med våre andrespråkelever.

LITTERATUR

- BERGGREN, H., SØRLAND, K. & ALVER, V. (2012). *God nok i norsk. Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Cappelen Damm akademisk.
- BJARNØ, V. & NERGÅRD, M.E. & AARSÆTHER, F. (2017). *Språklig mangfold og læring: didaktikk for flerspråklige klasserom*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- EKBERG, L. (2013). Grammatik och lexikon i svenska som andraspråk på nästan infödd nivå. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, 259–279.
- ENSTRÖM, I. (2013). Ordförråd och inläring – med särskilt fokus på avancerade inlärare. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, andre opplag, 169–195.
- ENSTRÖM, I. (1996). Klara verba – andraspråksinlärares verbänvändning i svenskan. (Doktorgradsavhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- GOLDEN, A. (2014). *Ordförråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Gyldendal forlag.
- GOLDEN, A. (2006). *Metaforer og metaforiske uttrykk i norsk*. Hentet (7.03.2019) fra <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2006/Spraaknytt_1_2006/Metaforer/>
- LAUGERUD, S., ASKELAND, N. & AAMOTSBAKKEN, B. (2014). *Lesing, leker og læring. Tilpasset opplæring og inkludering i den flerkulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- LERVÅG, A. & AUKRUST, V.G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 612–620.
- PINKER, S. (2012, 25. juli). Language as a Window into Conceptual Structure (videoklipp). Hentet fra <<https://www.youtube.com/watch?v=do2BbdFZJrs&t=1436s>>
- VIBERG, Å. (2004). Lexikal utveksling i ett andraspråk. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg, *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. s. 197–220.



» Øyvind Amundsen Østby er utdannet lærer med master i pedagogikk og videreutdanning i andrespråkepedagogikk. Han arbeider for tiden ved Sofienberg skole.

Bruk av eventyr i leseopplæring for minoritetsspråklige elever

»»» Av Inna Overvik og Ragnheidur Karlsdottir

Eventyr fra hele verden har visse egenskaper felles, samtidig som de også bærer med seg særegne uttrykk fra kulturen som har skapt dem. Slike tekster egner seg derfor godt til gradvis å gi elevene en bedre forståelse for kulturelle forskjeller, og slik skape et godt grunnlag for bedre leseforståelse.

Det språklige og kulturelle mangfoldet i den norske skolen gir lærere utfordringer med leseopplæringen på norsk. Om leseopplæringen skal lykkes, må en se på hvilke metoder som kan fremme elevenes leseforståelse. En er å se om de tekster som brukes for å lære minoritets elevene norsk, er hensiktsmessige for å utvikle deres leseforståelse. Vi valgte å undersøke bruk av eventyr i norskopplæringen, ettersom eventyr er en sjanger som er rik på kulturelle koder og særegenheter. Det vi ønsket å finne ut, var hvilken betydning eventyrets kontekstuelle bakgrunn har for minoritets elevenes leseforståelse. Dette ble gjort ved å se på tre elevers forståelse av eventyr fra to ulike kulturer: et fra elevenes kultur (arabisk) og et fra norsk kultur. Begge eventyrene var på norsk.

Leseforståelse og sosiokulturell kontekst

Vygotskij (1929/2013) fremhever at de særegne kulturelle livsforhold og omgivelser barn oppdras i, påvirker barnet, og at man må « ... forstå barn fra minoritetskulturer som en uatskillelig del og et naturlig produkt av det særegne

miljøet de vokser opp i» (Vygotskij, 2013, s. 3). Dette kan ses i sammenheng med Sweet og Snow (2003, s. 10) sin definisjon av leseforståelse: «Leseforståelsesprosessen har tre dimensjoner: leseren, teksten og handlingen. Disse tre dimensjonene definerer et fenomen som forekommer innen en større sosiokulturell kontekst» (vår oversettelse). Elevens forståelse av tekst bør med andre ord utvikles med utgangspunkt i den sosiokulturelle konteksten han kjenner til.

Minoritets eleven har med seg en kulturbakgrunn som i stor grad influerer på lesing og leseforståelse. Hvis minoritetsspråklige elever gis en tekst fra en annen kontekst enn de kjenner til, vil det ifølge Vygotskij (ibid.) skape utfordringer for elevenes leseforståelse. Dette er en naturlig konsekvens av at deres måter å tenke på er preget av den kulturelle konteksten i samfunnet de kommer fra. Elevene bør derfor arbeide med tekster som optimaliserer deres kulturelle forutsetninger for god leseforståelse.

Golden og Kulbrandstad (2007) mener at det som skaper lesevansker hos de minoritetsspråklige elevene,



blant annet kan relateres til elevenes ordforråd. Leseferståelse kan hindres av ord og variabler som ikke har noe til felles med lesernes kontekstuelle referanser (Vygotskij, 1929/2013). Selv om det å forstå ord er en sentral forutsetning for leseferståelsen, er det imidlertid i praksis ofte ikke nødvendig å forstå absolutt alle ordene for å få en tilstrekkelig leseferståelse. Dette avhenger blant annet av hvilket formål den aktuelle lesingen har, og om ordene man ikke forstår, hører hjemme i sentrale eller mer perifere deler av teksten (Golden & Kulbrandstad, 2007).

Kulbrandstad (2003) påpeker at hvis leseren mangler det kontekstuelle innholdet som trengs for å gjøre teksten forståelig, kan han ikke forstå teksten. Dette er i samsvar med Iser (1978), som hevder at tekstens kulturelle kontekst kan forklare hvorfor mange lesere strever med lesingen. Individet møter den litterære teksten med en form for vanetenkning, en «habituell orientering», som danner rammene for lesingen og er betinget av at lesere møter den konteksten de vokser opp i. Han hevder at de kulturelle kodene kan styre lesingen på ulike måter. Vi vil her fremheve to av disse: den kompensatoriske og den ikke-kompensatoriske. I den kompensatoriske lesningen har leseren kjennskap til den kulturelle konteksten som teksten er skrevet inn i. Dette gir leseren store fordeler under lesningen, hvor tolkningen av teksten skiller ut det vesentlige fra det uvesentlige i tekstens innhold. I en ikke-kompensatorisk lesning vil alle deler av teksten behandles likt. Ingen deler av teksten fremstår som uvesentlig. Dette er svært krevende for leseren og oppleves noen ganger uoverkommelig. Kjennskap til den kulturelle konteksten vil med andre ord bety en avgrensing og forforståelse av teksten og vil lette lesningen betydelig.

En elev med god leseferståelse tar ikke innholdet bokstavelig, men kan tolke og reflektere over teksten. Eleven oppfatter de vesentlige elementene i teksten og konstruerer meningsinnholdet rundt. Dette innebærer et krav om at en må lære seg å forstå premissene for resonnementer, å finne fram til budskapet og å se konsekvenser av det meningsinnholdet som teksten antyder (Säljö, 2006). Det er åpenbart at selv om de leser den samme teksten, så vil ingen lesere ha nøyaktig de samme premissene eller refleksjonene.

Et forsøk med tre minoritetsspråklige elever

Studier av personer med en annen kulturell bakgrunn enn majoriteten kan være en forskningstilnærming som egner seg for å undersøke leseferståelse (Ramian, 2007). Det skaper en mulighet til å undersøke om det kan være kulturell bakgrunnskunnskap som hindrer leseferståelse hos minoritetsspråklige elever.

Tre minoritetsspråklige elever på en skole i Trondheim deltok i studien. De ble valgt ut ifra følgende kriterier: De skulle komme fra samme kultur (her: arabisk), være av samme kjønn (pga. påvist forskjell i leseferdigheter mellom gutter og jenter), være på samme alder (her: 15 år), være funksjonelle lesere og ha fått norskopplæring i ca. ett år. De skulle alle ha gått på skole før de flyttet til Norge, og kunne lese og skrive på sitt eget morsmål. Valget falt på tre jenter, her kalt Anne, Beth, og Cecilie. En av oss, Inna Overvik, arbeidet som frivillig noen uker i elevenes klasse før undersøkelsen ble gjennomført, for å bli kjent med elevene og observere dem da de leste.

To eventyr fra ulike kulturer

Vi valgte to eventyr, et norsk «Prinsessen som ingen kunne målbinde» og et arabisk «Sjeherasad». Det norske eventyret var trykt på tre sider. Teksten består av korte setninger med mye dialogisk tale. Dialogen som foregår mellom Askeladden og prinsessen, har mange korte fraser og ordlek. Det arabiske eventyret var trykt på to sider. Det har lange, innviklede setninger som lett kan forvirre elever som ikke er vant til en slik oppbygging. Eventyret har fylldige beskrivelser av det arabiske kongelige liv, og understreker samtidig at Sjeherasads fortellerstil trolldriver kongen på en slik måte at han er i konstant spenning.

Eventyrene ble presentert uten tittel og avslutning. Da kunne elevene ikke bruke tittelen som hint om hva teksten handlet om, og måtte konsentrere seg om innholdet. Vi fjernet slutten på eventyrene fordi vi antok at det ville stimulere til tanker og refleksjon om teksten.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock



Eventyrets spesielle egenskaper

Propp (Sundland, 1995) snakker om ulike *variabler* i eventyr. Variablene i en eventyrsjanger er navn, klær, gjenstander og vær- eller naturbeskrivelser. De refererer også til hvem som gjør hva og hvordan de gjør det. Variablene er kulturelt betinget.

Propp mente at eventyr fra hele verden hadde 31 likhets-trekk, og kalte disse *funksjoner*. Eksempler på slike funksjoner kan være at motparten skader et familiemedlem, et familiemedlem mangler noe, at helten forlater hjemmet eller at helten og motparten møtes til kamp. Funksjonene er permanente elementer i eventyrets struktur og gjør det lett å gjenkjenne eventyret som sjanger. Den ene funksjonen kommer logisk etter den andre, og de ekskluderer ikke hverandre. Dette utgjør den stabile strukturen i et hvilket som helst eventyr. Derfor er det lett å finne likheter i eventyrene uansett hvilken opprinnelse de har.

Men det å gjenkjenne strukturen i eventyret betyr ikke det samme som å forstå innholdet. For hver funksjon kan ha en eller flere komplekse hendelser eller relasjoner mellom karakterer som medvirker til utviklingen i eventyrets handling og gjør det spennende og underholdende. Disse kalles *intriger*. Eventyret «Sjeherasad» forteller om kongen Sjeherier som har mistet troen på kvinner og holder på å ta livet av alle kvinnene i sitt rike. Men Sjeherasad, den eldste av døtrene til hans vesir, klarer å holde seg i live gjennom tusen og én natt, kun fordi hun er en dyktig forteller. Hver natt forteller hun en ny historie til kongen og gjør ham nysgjerrig på hvilken slutt hver enkelt historie får. Sjeherasad avslutter ikke eventyret om morgenen og forhindrer dermed at kongen dreper henne, for han vil høre slutten. Dette er én av intrigene i dette eventyret. Eventyret «Prinsessen som ingen kunne målbinde» har også flere intriger. Eksempler på disse er at Askeladden finner ulike gjenstander på veien opp mot kongsgården. Uten å

forklare hvorfor han har bruk for dem, bygges spenningsmomentet i historien. I dialogen med prinsessen trekkes de ulike gjenstandene fram, og Askeladden viser hvordan gjenstandene kan brukes. De ulike intrigene bidrar sammen til at Askeladden klarer å målbinde prinsessen.

Bak intrigene i eventyret ligger *motivet*. Motivet kan for eksempel være å overleve, å søke etter en ektefelle, et bedrag eller et brudd på vennskap. Motivet binder handlingen til moralen i eventyret, og motivet kan tolkes forskjellig i ulike kulturer. Et eksempel er, tolket i en arabisk kultur, at Sjeherasad skal bringe ære og stolthet til familien ved å finne seg en ektefelle, for i den arabiske kulturen er det skam-blagt å ikke være gift. I norsk kultur vil det nok heller legges vekt på at Sjeherasad snakker for å berge livet. For å forstå motivet og intrigene må man kjenne den kulturelle konteksten eventyret er oppstått i. For folkeeventyret bygger på kunnskap skapt gjennom mange generasjoner og nasjonens kulturelle livsforståelse på samme måte som tenkningen til et barn formes av en bestemt kultur. Når minoritetsspråklige elever leser eventyr fra en kultur de ikke har kjennskap til, vil de forstå strukturen og intrigene, men ikke motivet, ettersom dette er kulturelt betinget (Vygotskij, 1929/2013).

Elevene ble først bedt om å lese de to tekstene og deretter om å besvare noen spørsmål som kunne vise deres egne vurderinger av hvor mye de forsto av variablene i tekstene. Videre ble det stilt spørsmål for å få fram lesernes forståelse av hva Askeladden og Sjeherasad ville oppnå og hvilke egenskaper de hadde. Til slutt skulle de besvare spørsmålet: Kan du fortelle om hendelsene i eventyrene? Hensikten var å få konkrete beskrivelser av det elevene husket og forsto da de leste eventyrene.

Elevenes svar

Et felles kjennetegn hos elevene var at variablene i den norske teksten ble feil forklart, siden variablene er sterkt



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

kulturelt betingede ord. Et skålbrott, en vidjespenning og en skjærunge, er ordene som ga den største utfordringen i det norske eventyret. Uttrykket «å ikke ha det for rart hjemme», som er det gamle norske uttrykket for å være fattig, forsto de heller ikke. De svarte: «fordi de visste at kongen vil at datteren skal gifte seg», «det betyr at de hadde ikke gikk ut før og fristet lykken», «det høres ikke rart ut». Det oppsto en helt motsatt situasjon ved tolkningen av det arabiske eventyret. Alle elevene forklarte hva de utvalgte variablene betyr i det arabiske eventyret. «En prektig edelstein» forklarte de som «noe som er veldig verdi» og «en fin diamant». Ut fra setningen *Han ga sin vesir befaling om å skaffe en ung jomfru hver eneste dag* forklarte de «vesir» som: «assistent-rådgiver», «en person som hjelper kongen», og «en person som utfører befalingene fra kongen».

Til tross for at variablene i det norske eventyret skapte vansker, klarte informantene å skape oversikt over hendelsene på grunn av den logiske rekkefølgen i eventyrene. De kjente igjen de ulike funksjonene i handlingen (hjem – hjemløs – oppdrag – kamp – seier – bryllup). De var oppmerksomme på at Askeladden dro hjemmefra, at han var på oppdrag og at han giftet seg med prinsessen. Sjeherasad dro hjemmefra, hun hadde oppgaver å utføre og giftet seg med kongen. Dette betyr at elevene gjenkjente eventyrenes funksjoner.

På det samme grunnlaget klarte elevene å definere egenskapene til hovedpersonene og å skildre karakterene i eventyret gjennom deres gjerninger og pålitelighet. De ser i Askeladden «et bra menneske, flink og smart, en pålitelig

person» som ønsker å gifte seg med prinsessen og få halve kongeriket. De fikk også inntrykk av at prinsessen er vanskelig å kommunisere med fordi de tolker «vrien og vrang» som «sta og rasende» eller «sterk og veldig stille; ikke noen kan snakke med hun». Skildringene som elevene gjennomførte ved hjelp av eventyrets funksjoner (de utpekte ganske tydelig hvem som var helt og hvem var motparten), var gode.

Elevene forsto derimot ikke dialogen mellom hovedkarakterene og kunne ikke si noe om hva som gjør Askeladden til en positiv karakter, og hvordan han brukte gjenstandene han fant på veien til slottet for å møte prinsessen. Den kulturelle bakgrunnen deres var ikke i overensstemmelse med de kontekstuelle variablene i den norske teksten. De fleste spørsmålene ble besvart med ordene fra den norske teksten. I spørsmålene knyttet til det arabiske eventyret svarte Anne at «hun [Sjeherasad] lærte mye om bøker, hun forstår veldig mye og kan snakke bra» når hun tolket «vel skåret for tungebåndet». Hun ga en forklaring som ikke fantes i selve teksten i det arabiske eventyret. På spørsmålet «Hva tenkte Sjeherasad på når hun fortalte sine eventyr?» svarte Anne og Beth nesten identisk: «hun tenkte at hun kom til å påvirke ham og han dreper ikke henne neste dag» og «hun skal ikke fortelle siste eventyr for at kongen ikke skal drepe henne». Cecilie sa «Sjeherasad tenkte at kongen slutter å drepe kvinner».

På spørsmålet «Hva ville Sjeherasad oppnå?» svarer to av elevene at Sjeherasad ville gifte seg. Beth beskriver Sjeherasad som: «gammel og hun kunne ikke gifte seg». Dette sto ikke i eventyret. Vi tolker det som at hennes forkunnskaper sier henne at kvinner må gifte seg før en viss alder. Etter et gitt tidspunkt vil familien føle skam over ikke å ha giftet bort datteren sin før hun ble for «gammel».

Anne forteller at «det kom en jente som heter Sjeherasad som visste at han dreper kvinner. Så ville hun planlegge hvordan hun skal gjøre at han (kongen) ikke skal drepe kvinner». Cecilie slår fast at: «Sjeheriar [kongen] sluttet å drepe kvinnene, han sluttet fordi kvinnene er også kloke og ikke bare menn». Begge elevene har et kritisk blikk på teksten. Det var ingenting i det arabiske eventyret om at Sjeherasad verken vil redde livet til andre kvinner eller om at kvinner er klokere enn menn. De går i sin tolkning langt utover det som står i teksten. Begge ser på innholdet i teksten utenfra og belyser et motiv i den arabiske teksten. De peker på kvinners samfunnsmessige roller i den arabiske kulturen og et syn på kvinner i forhold til menn.

Elevene manglet den samme kritiske innsikten i handlingen i eventyret om Askeladden. Kun én av elevene klarte å gi en viss kronologisk gjengivelse av handlingen, men ingen gjenspeilet noen grad av kritisk lesning. Motivet i det norske eventyret ble ikke forstått.

Diskusjon

Resultatene viser at variablene og motivene i det norske eventyret er de største hindringene for en god leseforståelse hos de minoritetsspråklige elevene. Elevene unngikk å snakke om den delen av det norske eventyret der samtalen foregår mellom Askeladden og Prinsessen. Dialogen baseres på ordlek med mange variabler. I ordleken ligger dessuten flere intriger som danner motivet for eventyret, og derfor er dialogen et svært sentralt utgangspunkt for å forstå hvordan Askeladden løste oppgavene og til slutt greide å målbinde prinsessen. Elevene klarte å sette opp enkelte hendelser i en logisk rekkefølge, men de klarte ikke å diskutere eller tolke selve motivet. Hovedvekten av det elevene snakket om, baserte seg på det arabiske eventyret fordi de der hadde den tilstrekkelige sosiokulturelle forkunnskapen. Funnene viser med tydelighet at disse arabiske elevene husket mer og tenkte mer konkret når de leste tekster de hadde gode bakgrunnskunnskaper om. Det viser også til at elevene husker bedre tekster om forhold de er godt kjent med, enn tekster om ukjente kulturelle forhold.

Tekstene som brukes i skolen for minoritetselever, er som oftest hentet fra norsk kultur og skrevet av norske forfattere. Disse tekstene vil være preget av mange ukjente ord og uttrykk fordi tekstene er skrevet for norske lesere med kompetanse i norsk kultur (Kulbrandstad, 2003). Dette kan hindre elevenes utvikling av leseforståelse når de, i tillegg til språket i teksten, også skal tolke tekstens kontekst og kultur. Det blir derfor viktig at elevene i norskopplæringen leser tekster som gjør at de utvikler sin forståelse for de nye og ukjente kulturelle kodene.

Vår erfaring i dette lille forsøket var at det å bruke eventyr for å utvikle leseforståelse hos minoritetselever kan fungere. Eventyrets indre motiver kan enklere fremheves hvis læreren benytter seg av eventyr fra de minoritetsspråkliges egne kulturer. Dette vil i neste omgang gjøre det enklere å ta i bruk norske eventyr i et kontrastivt perspektiv. Videre kan dette være en tilnærming som gjør at minoritetsspråklige elever vil kunne lese norske eventyr også gjennom den norske sosiokulturelle konteksten, og parallelt gjøre sammenligninger og skape forståelse for teksten ut fra sin egen kulturelle bakgrunn og sitt eget

morsmål. Til slutt vil vi presisere at dette først og fremst må leses som et forslag til fremgangsmåte man kan teste ut selv i sitt eget klasserom. Det er selvfølgelig ikke mulig å generalisere ut fra en liten studie som dette med bare tre minoritetsspråklige elever.

LITTERATUR

- GOLDEN, A. & KULBRANDSTAD, L.I.** (2007). *Teksten som utgangspunkt for arbeid med lesing og ordforråd. Andrespråkdidaktiske utfordringer i videregående opplæring*. Tidsskrifter/journals/NoA, 102 254. Hentet 20.12.18 fra <http://web.novus.no/NOA/NOA_2007-2.pdf>
- ISER, W.** (1978). *The act of reading. A theory of aesthetic response*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press.
- KULBRANDSTAD, L.I.** (2003). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktisk perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- RAMIAN, K.** (2007). *Casestudiet i praksis*. Århus: Academia
- SUNDLAND, E.** (1995). «Det var en gang ... et menneske.» *Tolkninger av Asbjørnsen og Moes undereventyr som allegorier på menneskelig innsikt og erkjennelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag. Landslaget for norskundervisning (LNU).
- SWEET, A.P. & SNOW, C.** (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York: The Guilford Press.
- SÄLJÖ, R.** (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen forlag AS.
- VGOTSKIJ, L.V.** (1929), *К вопросу о плане научно-исследовательской работы по педологии национальных меньшинств*. Мышление и речь: Сборник/ Лев Выготский. – M.ACT: ACT Москва: Хранитель (2008)
- VGOTSKIJ, L.V.** (1929). *Nasjonale minoriteter – sentrale spørsmål, forskning og utvikling*. Utpublisert oversettelse av Inna Overvik (2013).



»»» **Ragnheidur Karlsdottir** er professor emeritus i pedagogisk psykologi ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU.



»»» **Inna Overvik** har mastergrad i pedagogikk og i språk og flerkulturell kommunikasjon og arbeider som lærer i særskilt norsk ved Rosenborg skole, Trondheim.

Kritisk om kritisk tenkning

»» Av Beate Børresen

Kritisk tenkning framstilles ufullstendig i læreplanene og faglitteraturen. I fagfornyelsen blir spørsmål om sannhet og rett tonet ned eller utelatt helt. Vekten legges heller på kildekritikk og kritisk tenkning som en teknisk metode.

I fagfornyelsen, som skal gjelde fra skolestart 2020, står elevenes evne til å tenke kritisk sentralt. Samtidig presenteres det ofte en smal forståelse av hva det å tenke kritisk er, blant annet ved at det framstilles hovedsakelig som argumentasjonsferdigheter, kildekritikk og mer formell kunnskap om begrepet kritisk, mens spørsmål om sannhet og rett utelates.

Hva sier læreplanen?

I læreplanverkets overordnede del fra 2018 er begrepet kritisk tenkning beskrevet slik:

- Elevene skal bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte.
- Elevene skal stille spørsmål, tenke, undersøke, forstå andres perspektiv, gjøre seg opp egne meninger, prøve seg også når noe er usikkert og utvikle god dømmekraft.

- Elevene skal lære å skille mellom faktaopplysninger, påstander, antakelser og meninger gjennom å skille mellom det vi vet og det vi tror, mellom det som er bevist og det som er teorier og hypoteser.

I de nye læreplanene, som gjelder fra skolestart 2020, er kritisk tenkning et gjennomgående tema både i de generelle beskrivelsene, i kompetansemålene og under vurdering. Kildekritikk nevnes spesielt i alle planene. Her er noen eksempler:

- Faget skal [...] gi rom for å øve opp kritisk tenkning og lære å handtere meningsbrytninger og respektere usemje. (Læreplan i kroppsøving.)
- Læreren skal planlegge og legge til rette for at elevene får vist kompetansen sin på varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning, i ulike sammenhenger. (Læreplan i norsk.)



- Elevene skal [...] kritisk vurdere kilder (læreplan i naturfag), [...] vurdere kritisk ulike kilder (læreplan i KRLE), [...] kunne vurdere kritisk om kjeldene er pålitelige og relevante (læreplan i samfunnsfag).

Utdanningsdirektoratet begrunner nødvendigheten av nye læreplaner blant annet med samfunnets behov for «barn og unge som reflekterer, er kritiske, utforskende og kreative». I alle beskrivelsene av det nye i de enkelte planene understrekes kravet til kritisk tenkning.¹

Hva er å tenke kritisk?

Når man tenker kritisk, bruker man fornuften systematisk gjennom å innta en viss avstand til seg selv og til omgivelsene – undre seg, tvile, stille spørsmål, undersøke og liknende – for å forstå og vite. Utgangspunktet for å gjøre dette er at ting og forhold ofte ikke er slik de umiddelbart

framtrer. Det ser for eksempel ut som om sola går rundt jorda, at penger kan avle penger eller at de fattige er fattige fordi de ikke arbeider, men grundige undersøkelser kan vise oss at det ikke er slik.

Selv om vi undersøker grundig, kan vi ta feil, eller det kan være umulig å vite helt sikkert. Det vil alltid være et relativt moment i vår tenkning og kunnskap. Det er ikke fordi det ikke finnes noe sant og rett, men fordi vi ikke kan overskue, vite og forstå alt. Vår fornuft er begrenset, men vi kan og skal gå dypere enn tingene slik de ser ut ved første øyekast. Vi kan ikke nøye oss med bare å konstatere at «folk er så forskjellige», «det er mange måter å leve på», «enhver er salig i sin tro» og «vi er enige om å være uenige». Vi har klart å komme fram til kunnskap på mange områder uavhengig av uenighet og den enkeltes følelser eller meninger. Naturvitenskapene er basert på å forklare ved hjelp av observasjon og eksperimenter.

I sosial- og humanvitenskapene, som handler om menneskeskapte fenomener og forhold mellom mennesker, kan vi ikke basere oss på direkte observasjon. Vi må finne hva som er relevant, viktig og mindre viktig ved hjelp av tenkning. Disse vitenskapene kan ikke være så eksakte som naturvitenskapene, men man kan likevel oppnå objektiv innsikt om for eksempel årsakene til Romerrikets fall og den europeiske kolonialismen, eller forståelsen av den menneskelige psyken og meningen med et Ibsen-stykke.

Ordet *kritisk* har opprinnelse i tre greske ord. *Kritikos* som betyr bedømmelse, *krinein* som betyr å skjelne, avgjøre, dømme og sile, samt *kriterion* som betyr prøvestein og kjennetegn. Å tenke kritisk handler om å dømme eller ta stilling til noe, basert på kriterier. Det handler ikke bare om å skjelne mellom ulike ting og bedømme dem, ikke bare om å avgjøre hva man skal tro eller hvordan man skal handle², men gjøre det med utgangspunkt i kriterier eller «standarder»³. Her forutsettes det at det finnes noe som er sant eller godt, eller noe som er nærmere sannheten eller det gode, enn noe annet. Dette er ikke bare opp til den enkelte å avgjøre ut fra subjektive inntrykk som lyst og følelse.

Ved å legge vekt på kriterier, samt å ha et mål om å finne noe sant, godt eller vakkert, fjerner man seg fra gjengse framstillinger av kritisk tenkning med vekt på argumentasjonsferdigheter og formaliteter, og hvor spørsmålet om sannhet og sannhetsteorier sjelden nevnes.

I mange framstillinger av kritisk tenkning legges det vekt på de *psykologiske* sidene ved tenkning, som å løse problemer, være skeptisk eller tvile – i tillegg til å bry seg om og respektere andre. Kritisk tenkning reduseres lett til logikk, form og ferdigheter, altså en *teknikk* som skal hjelpe med å håndtere tvilen; eller det kritiske snevres inn til kildekritikk. Behovet for dialog og samarbeid ignoreres, og man unngår å forholde seg til spørsmål om objektivitet, sannhet og rett.

I stedet bør man legge vekt på det *filosofiske* ved det kritiske, nemlig at tenkning, det å bruke sin fornuft, handler om å fremme det gode – si det som er sant og gjøre det som er rett, slik Sokrates, Platon og Aristoteles la vekt på. Da må vi finne ut hva som er sant og godt, og hvordan vi kan vite at det er det. Det gjør vi gjennom å forholde oss til grunnleggende sannhetsbegreper og sannhetsteorier og gjennom å tenke sammen ved å stille spørsmål, formulere svar og forholde oss til innvendinger.

Når man legger vekt på de psykologiske sidene, blir trening av ferdigheter det viktigste. Svært mye av undervisning i, og skriving om, kritisk tenkning handler om å formulere gode begrunnelser, oppdage svakheter i et argument,

snakke klart og liknende. Dette er viktig, men ikke nok. Dessverre fremstilles det kritiske ofte som noe enda smallere: som kildekritikk. Det vil si at elevene skal arbeide med å finne ut om de kan stole på sosiale medier, hvordan de selv skal oppføre seg der og liknende. I læreplanen er begrepene kritisk tenkning og kildekritikk svært ofte koblet sammen. Det har ført til at mange nettopp oppfatter at det primært er *det* kritisk tenkning i skolen skal handle om. På den annen side kan vekten på kildekritikk være en påminnelse om at kritisk tenkning ikke handler om hva den enkelte føler og mener, men hvordan noe er, kan være eller bør være. Elevene skal ikke øves opp i å *føle* at informasjon de finner på nettet, er riktig, de skal finne ut om den *er* det. De skal avsløre såkalte falske nyheter, noe som betyr at det finnes sanne nyheter. Tilsvarende må gjelde alle områder hvor elevene skal tenke kritisk.

Man tenker altså kritisk når man skiller mellom sant og usant, rett og galt, godt og ondt samt vakkert og stygt, samtidig som man tar utgangspunkt i at disse skillene ikke handler om den enkeltes følelser eller meninger alene. Utgangspunktet er at noe ikke er sant, rett, godt eller vakkert fordi man mener det, eller fordi mange mener det, men fordi det finnes «bevis» i form av eksempler, anerkjent kunnskap, fakta, logikk og fornuft.⁴ Seriøs gransking leverer begrunnede innsikter av allmenn interesse. Det er ikke noe som er sant bare «for meg».

Problemet er selvsagt at det å finne noe sant i mange tilfeller er svært vanskelig og kanskje også umulig. Da får vi nøye oss med det som er sannere eller bedre. Mange misforstår og tror at mangelen på en etablert fasit betyr at det heller ikke finnes gode eller dårlige svar. Usikkerhet og tvil skal ikke brukes som en unnskyldning for å la være å ta stilling, men være utgangspunkt for å forstå, vite og handle bedre og dermed bli sikrere eller sikker.

Oppsummerende kan man si at å være kritisk handler om å:

- ta ansvar for egne oppfatninger gjennom å begrunne påstander og være åpen for alternative måter å forstå på
- kunne håndtere tvil og forholde seg til at man på mange viktige områder ikke kan bli helt sikker, samtidig som man søker etter (større) visshet
- forholde seg til sannhetsbegreper og sannhetsteorier
- trekke inn verdier i undersøkelsen
- søke kunnskap
- lytte og lese nøye
- vurdere det som påstås
- våge å skille seg fra andre
- våge å stole på egne konklusjoner

- ha evne til å korrigere egne oppfatninger
- kunne ta den andres perspektiv
- basere seg på erfaringer, kunnskaper og logikk
- våge å prøve og våge å ta feil
- bruke saklig språk

Hvordan tenke kritisk i skolen?

Kritisk tenkning utvikles best i dialog eller samtale – mellom lærer og elev og mellom elever, hvor det arbeides med krevende spørsmål, begrunnelser og vurdering av det som blir sagt, med tanke på logisk sammenheng og sannhet. Poenget med slike samtaler er ikke å komme fram til et riktig svar så fort som mulig, men å gå dypere inn i problemer og formulere mulige svar ved hjelp av elevenes kunnskaper, erfaringer og ideer. Med slike samtaler går man ut over den spontane taleflommen og meningsutvekslingen som preger mye undervisning. For å få det til må elevene få tid og mulighet til å trene og bli bedre, og slik bevege seg bort fra den slappe toleransen som sier at man har rett til å mene det man vil og at det er krenkende, eller en begrensning av ytringsfriheten, å bli kritisert, motsagt eller bedt om å forklare og begrunne sine standpunkter.

Kritisk tenkning er noe man gjør og en holdning man har. Det er ikke et tema det bare skal undervises om, men noe elevene skal drive med i alle fag og gjennom hele utdanningsløpet. Å tilegne seg evne til å tenke kritisk tar tid og krever jevnt arbeid preget av progresjon i hvert enkelt fag. I alle fagplanene står det at elevene skal vurderes ut fra det de gjør. Det er elevenes *evne til* «refleksjon og kritisk tenkning i ulike sammenhenger» som skal vurderes, ikke deres *kunnskaper om* kritisk tenkning.

Elevene må altså starte med å tenke kritisk fra første trinn og utvide og utvikle kunnskaper om og ferdigheter i det kritiske gjennom klassetrinnene. For *de yngste elevene* handler det om å sette ord på ting, høre fortellinger om mennesker som erfarer, føler, velger og handler, samt om å samtale med utgangspunkt i leker og øvelser som får fram mangfold og uenighet, og som krever at de tar stilling og må forklare. For *de eldre elevene* kan nettopp det å ha og forsvare egne meninger være et viktig skritt mot å tenke kritisk, særlig hvis de oppmuntres til å forklare og begrunne. Det kan gi dem mot til både å stole på egne meninger og til å gi dem opp eller nyansere dem i møte med nye kunnskaper, erfaringer og bedre argumenter.⁵

NOTER

- ¹ Hva er fagfornyelsen? Hva er nytt i læreplanverket? Hva er nytt i norsk, samfunnsfag, engelsk osv.? <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagovergripende-stotte/hva-er-nytt-i-lareplanverket/>>

- ² En definisjon formulert av den amerikanske filosofen Robert Ennis, som brukes av mange. Ennis, R.H. (1986): *A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. I: *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. New York: W.H. Freeman. I en tilsvarende artikkel fra 2011: *The Nature of Critical Thinking* legger Ennis for øvrig til «Care that their beliefs be true.» i listen over holdninger og ferdigheter sentralt for kritisk tenkning.
- ³ Jf. generell innledning til L97: «vurdere ytringer og utøvelser mot standarder» og «skolen må danne motvekt mot de unges egne standarder».
- ⁴ Jf. generell innledning til L97: «prøve om forutsetningene for og de enkelte ledd i en tankerekke holder».
- ⁵ Det finnes beskrivelser av arbeidsmåter, øvelser og oppgaver som fremmer kritisk tenkning, for eksempel Beate Børresen: *Samtaler i klasserommet*. Oslo: Pedlex 2019.



»»» **Beate Børresen** er dosent emerita ved Fakultet for lærerutdanning, OsloMet. Børresen er magister i idéhistorie og har arbeidet med lærerutdanning i 30 år. De siste 20 årene har hun særlig arbeidet med filosofi med barn og samtaler i klasserommet. Hun har skrevet læreverv og fagbøker innen KRLE samt i filosofi- og samtalepedagogikk.

ANNONSE



LA ELEVENE FORSKER!
HOLBERGPRISEN I SKOLEN 2020/2021



Søknadsfrist: 1. oktober

Holbergprisen i skolen er en nasjonal forskningskonkurranse for elever i videregående skole innen human-, språk- og samfunnsfagene. Deltagelse er gratis, og klassen vil få oppfølging fra etablerte forskere underveis. Oppstart med lærerseminar i Bergen 4.- 5. november.

holbergprisen.no/his his@holbergprisen.no

Demokratiet, teknologien og skolen



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

»»» Av Kristoffer Slettholm og Stian Bernhard Syversen

Det nye samfunnsfaget for videregående mangler en klar kobling mellom teknologi og demokrati. Dette er problematisk i et samfunn der vi i stadig større grad blir påvirket gjennom individuelt tilpasset informasjon og desinformasjon.

Teknologiske endringer har det siste tiåret fundamentalt forandret hvordan vi mottar og bruker informasjon, og flere land har sett store politiske endringer i kjølvannet av denne teknologiske utviklingen. Fremtredende akademikere som Timothy Snyder, Yascha Mounk og Åsa Wikforss har utgitt bøker om konsekvenser av informasjonsrevolusjonen i årene etter 2006 og 2007, da Facebook ble et globalt fenomen og Apple lanserte den første versjonen av iPhone.¹ Når vi søker etter informasjon på Internett, tilpasser avanserte algoritmer søkeresultatene vi får, til vår søkehistorikk og innsamlede metadata, og vi får skreddersydde reklamer og informasjon etter våre preferanser.² At dette kan misbrukes, er veldokumentert blant annet gjennom Cambridge Analytica-skandalen, men mer overordnet

fører algoritmenes inntog i informasjonstilgangen vår til at vi i større grad mottar informasjon eller argumenter fra dem vi allerede er enig med. Den teknologiske utviklingen bidrar til at selve grunnideen i det liberale demokratiet, meningsutvekslingen av ulike ideer – eller for den saks skyld selve den offentlige samtalen – blir utfordret. I hvilken grad reflekteres dette i de nye læreplanene for skolen? I denne artikkelen vurderer vi hvilke implikasjoner den endrede informasjonstilgangen har for arbeidet med demokrati og medborgerskap i skolen. Demokrati og medborgerskap er et tverrfaglig emne som behandles i en rekke fag, men vi vil først og fremst holde oss til samfunnsfag i grunnskolen og samfunnskunnskap i videregående.

Nye læreplaner i samfunnsfagene

Skolen kan aldri ligge i forkant av den digitale utviklingen. Det ligger i sakens natur at samfunnets institusjoner alltid vil forholde seg reaktivt til ny teknologi: Det er umulig å tilpasse et samfunn til teknologi som ennå ikke finnes. Skolen kan likevel velge i hvilken grad den eksisterende teknologiske utviklingen skal implementeres i læreplanene. I prosessen frem mot de nye læreplanene har både samfunnsfaget i grunnskolen og samfunnskunnskap på videregående vært gitt et særlig ansvar for utviklingen av elevenes digitale ferdigheter.³ I læreplanen som nå er vedtatt av Kunnskapsdepartementet, har man fjernet det eksplisitt formulerte ansvaret i det videregående faget, men forsterket det i grunnskolen. Etter 10. trinn skal elever for eksempel kunne «reflektere over korleis algoritmar, einsetta kjelder eller mangel på kjelder kan prege forståinga vår» og «utforske korleis teknologi har vore og framleis er ein endringsfaktor, og drøfte innverknaden teknologien har hatt og har på enkeltmenneske, samfunn og natur». Et tredje poeng er at elevene skal kunne «utforske ulike plattformer for digital samhandling og reflektere over korleis digital deltaking og samhandling påverkar forma på og innhaldet i samfunnsdebatten».⁴ Kompetansemålene problematiserer altså elevenes endrede informasjonstilgang og gjør det naturlig å knytte den teknologiske utviklingen til skolens arbeid med demokrati og medborgerskap. I videregående faget samfunnskunnskap må man derimot lete mer dersom man skal finne denne sammenhengen.⁵ Kompetansemålene kobler ikke teknologi til demokratiopplæringen, og ved første øyekast fremstår det som underlig at læreplanen ikke vektlegger progresjonen i disse ferdighetene mellom ungdomsskolen og videregående. Det er derfor slett ikke gitt at landets lærere kommer til å behandle disse utfordringene i samfunnskunnskap – for det er ikke formulert i kompetansemålene at det skal gjøres.

Men hva er samfunnskunnskap?

Likevel er det ikke rimelig å lete med lys og lykte i kompetansemålene for å finne ut hvordan undervisningen i samfunnskunnskap skal foregå. Undervisningen formes av læreren, og i læreplanen er det overordnede målet i faget beskrevet som at elevene skal utvikle seg som engasjerte og kritiske deltakere i samfunnet, og samfunnskunnskap skal stimulere til aktivt medborgerskap.⁶ Intensjonen med de nye læreplanene er også at *hele* læreplanen skal brukes som grunnlag for opplæringen – ikke bare kompetansemålene.⁷ Læreplanens overordnede del skal være et bruksdokument i skolen, og ambisjonen er at den må leses inn i fagene, også

samfunnsfagene. I overordnet del står det om det tverrfaglige emnet «demokrati og medborgerskap» at elevene skal «lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes».⁸ Underforstått i dette er at demokratiopplæringen må tilpasses endrede forutsetninger, for eksempel endret informasjonstilgang. I tillegg er det eksplisitt formulert i samfunnskunnskap at de digitale ferdighetene i faget innebærer at elevene skal «kunne forstå korleis algoritmar påverkar informasjonssøk».⁹ Hvis elevene skal kunne være kritiske deltakere i samfunnet, bør dette også legge føringer for hvordan man jobber med demokratiopplæring i faget. Spørsmålet må dermed bli i hvilken grad formuleringene i styringsdokumentet faktisk fører til en endring i hvordan skolen behandler denne relativt nye utviklingen. Hvordan skal samfunnsfaglærere sørge for at elever lærer om algoritmenes betydning for informasjonen vi mottar?

Lærernes utfordringer

Det er nemlig en åpenbar fare for at formuleringene ikke blir noe annet enn nettopp det – formuleringer i læreplanen.¹⁰ Denne faren er også til stede i grunnskolefaget samfunnsfag, men her er sammenhengen mellom teknologi og samfunn mer eksplisitt formulert i kompetansemålene. For noen lærere vil kildekritikk, digital dømmekraft og forståelse for algoritmenes rolle i informasjonssøk være et nytt felt. Dette er dessuten ferdigheter det kan være vanskelig å teste og rangere elevene etter – i alle fall på eksamen i sin nåværende form.¹¹ Til tross for formuleringene i læreplanen er det altså en fare for at dette ikke kommer til å bli nevneverdig vektlagt i undervisningen.

I samfunnskunnskap på videregående er det slett ikke åpenbart at denne informasjonsrevolusjonen kommer til å behandles i undervisningen i det hele tatt: Lærerne skal veie arbeidet med elevers digitale ferdigheter opp mot en rekke andre ferdigheter elevene skal utvikle – både grunnleggende ferdigheter og mer fagspesifikke. Kompetansemålene kan til dels være svært ambisiøse på elevenes vegne, og tradisjonelt har kompetansemål vært svært førende for hva lærere vektlegger når de underviser. Lærere i klasserommet skal nå på en gang ta hensyn til både overordnet del, tverrfaglig emner, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål. Dette fremstår som en ny og krevende øvelse, og det er ikke sikkert at de lykkes.

I tillegg til dette kommer lærernes egne normer for hva som skal vektlegges i samfunnskunnskap. Faget spenner fremdeles over mange fagfelt, og det er ikke gitt at alle lærere oppfatter formuleringene om digitale ferdigheter

som like viktige som de som handler om økonomi, jus, statsvitenskap eller sosiologi. Likevel vil vi argumentere for at opplæring i sammenhengen mellom demokrati og teknologi er en såpass sentral del av skolens og fagets mandat, at det gjennomgående *bør* forme samfunnsfagene, da den teknologiske utviklingen er en forutsetning for demokrati og medborgerskap. For å foreta aktive og informerte valg i et demokrati må informasjonen som danner grunnlaget for valget, være til å stole på – og her er vi ved en sentral utfordring ved den teknologiske utviklingen: Avanserte algoritmer sørger for at denne informasjonen kan variere ut fra hvem som søker etter den, eller hvem som ønsker at deres informasjon skal få flest treff. Dette krever en utvidet forståelse for hva kildekritikk er, både rettet mot den informasjonen man får presentert, men også hvorfor denne informasjonen i det hele tatt blir presentert. I løpet av innværende skoleår skal skoler forberede seg på innføringen av de nye læreplanene, og da bør det å finne ut hvordan skolen kan utvikle elevenes digitale ferdigheter på dette feltet, være en sentral del. Digitale ferdigheter i samfunnskunnskap betyr blant annet å forstå hvordan algoritmer påvirker informasjonstilgangen vår, og i kombinasjon med vektleggingen av demokrati og medborgerskap i læreplanene, ligger det et klart mandat for landets samfunnskunnskapslærere. Utviklere av læremidlene får en avgjørende rolle i å etablere sammenhengen mellom teknologisk utvikling og demokrati, og lærere over hele landet skal nå gjennom profesjonelle fellesskap forberede innføringen av de nye læreplanene. Dersom vi skal nå målet om at elever som har gått i norsk skole, skal være rustet til å bli medborgere i et demokrati som opplever raske samfunnsendringer drevet frem av teknologisk utvikling, er det avgjørende at elevene har ferdigheter som forbereder dem på dette samfunnet. Når læreplanene skal innføres trinnvis fra skolestart i 2020, må elevene møte en skole som tar dette oppdraget på alvor.

Gjennomføring i praksis

Den fundamentale endringen i hvordan elever mottar og bruker informasjon, legger føringer både for demokratiopplæringen og for hvordan skolen trener elever i kildekritikk. Selv om denne teksten ikke har som ambisjon å være en oppskrift på hvordan man skal løse utfordringene ved digitale ferdigheter i skolen, tillater vi oss å komme med noen refleksjoner om hvordan dette kan gjennomføres. For det første krever den teknologiske utviklingen en kildekritikk som er tilpasset den digitale virkeligheten elevene møter. Da historieprofessor Øystein Sørensen skrev boken *Den store sammensvergelsen* om konspirasjonsteorier, var

bokas utgangspunkt at noen i 2005 hadde lagt en pamflett i postkassa med informasjon om Illuminatusordenen.¹² I dag er spredningsmulighetene for konspirasjoner mildt sagt enklere, og lærere rapporterer om at elever leker seg med konspirasjoner som er lett tilgjengelig på nett.¹³ For å utvikle en motstandsdyktighet mot konspirasjonsteoriers overbevisningskraft må elevene lære å kjenne igjen tankegangen bak. Asbjørn Dyrendahl har skrevet en interessant artikkel om undervisning om konspirasjonsteorier, og presenterer det han kaller vaksinemetodikken.¹⁴ Dette en tredelt tilnærming som går ut på at elevene blir informert om at de kommer til å bli utsatt for feilaktig informasjon, men først får de den korrekte informasjonen med begrunnelse for hvordan vi kan vite at den er pålitelig – før den feilaktige konspirasjonen presenteres. Ideen her er å avkle konspirasjonstankegangen og gjøre elevene motstandsdyktige mot andre konspirasjoner. I praksis kan arbeidet med konspirasjonsteorier også gjøres tverrfaglig ved at det knyttes til emnet demokrati og medborgerskap. Eksempelvis kan man i naturfag vurdere den evidensbaserte informasjonen i konspirasjonen, norskfaget kan gjøre retoriske analyser av argumentene som fremmes, og samfunnsfaget kan vurdere kildebruken.

For det andre må elever kjenne til de faktiske og potensielle konsekvensene av informasjonsrevolusjonen vi har sett det siste tiåret. Manipulasjon av mennesker gjennom algoritmebruk antas å ha spilt en rolle i både det amerikanske presidentvalget i 2016 og folkeavstemningen om Brexit samme år. Mer overordnet har algoritmer i sosiale medier bidratt til å polarisere befolkningen i USA, og det sentrale poenget for norske forhold er at de teknologiske forutsetningene i like stor grad ligger til rette for dette her hos oss.¹⁵ At en nylig undersøkelse viste at en stor andel unge er villige til å gi bort sensitive persondata på nett, indikerer at elever i liten grad problematiserer teknologiens potensielle negative konsekvenser.¹⁶ Både gjennom de faktiske eksemplene på algoritmers betydning i politiske valg, og gjennom refleksjon over mulige konsekvenser av styrt informasjonstilgang, kan elever få større innsikt i det samfunnet de lever i, og de utfordringene teknologien utgjør for demokratiet.

For det tredje bør man i skolen ha som utgangspunkt at Internett ofte er den eneste informasjonstilgangen elever benytter seg av. Skolen kan – og bør – ha som mål å formidle at bøker og lengre resonnementer er å foretrekke for å oppnå idealet om dybdelæring, men først og fremst må elevene trenes i å skille den troverdige fra den ikke-troverdige informasjonen de faktisk møter i hverdagen. I dette

ligger det at kildekritikken må flyttes ut i det digitale rommet – slik at elevene lærer å vurdere den informasjonen de får, fortløpende mens de søker. I samfunnsfag bør digitale søkestrategier og systematiske og kritiske vurderinger av resultatet ha en selvstendig plass i faget. Opplæringen i digitale ferdigheter må altså ses i nær sammenheng med skolens demokratiopplæring, for informasjonstilgang spiller en åpenbar rolle i menneskers politiske valg.

Konklusjon

Den teknologiske utviklingen gir nye muligheter for politisk misbruk, også i Norge. Skolen kan, og bør, spille en avgjørende rolle i utviklingen av befolkningens digitale ferdigheter på dette feltet. I de nye læreplanene ser vi en tydelig progresjon i samfunnsfaget i grunnskolen, der elevene til slutt skal gå ut av 10. klasse med en kompleks forståelse for hvordan teknologi og informasjonstilgang påvirker demokratiet. Det er en kilde til bekymring at denne ferdigheten i liten grad blir overført til kompetansemålene i samfunnskunnskap på videregående. Ambisjonene i samfunnskunnskap er at elevene skal bli aktive medborgere, og dette betinger en kritisk forståelse av den informasjonsrevolusjonen vi har sett det siste tiåret. For å unngå at ambisjonene blir noe annet enn ord i læreplanen, må undervisningen og læremidlene elevene skal bruke, være aktuelle og tilpasset den digitale virkeligheten til elevene. Vi har forsøkt å gi noen skisser til hvordan dette kan gjøres, men arbeidet må utvikles i profesjonelle fellesskap rundt om på skoler og blant læremiddelprodusenter. Sammenhengen mellom teknologi og demokrati er så viktig at vi ikke kan akseptere at den bare forblir luftige formuleringer i læreplanene.

NOTER

- Wikforss (2017), Snyder (2018) og Mounck (2018)
- Pariser (2011) og McNamee (2019)
- <<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/357?notatId=703>>
- <<https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemal-og-vurdering/kv147>>
- <<https://www.udir.no/globalassets/filer/lareplan/fagfornyelsen/lareplanutkast/sfk1-01--lareplan-i-samfunnskunnskap.pdf>>
- <<https://www.udir.no/lk20/saf03-01/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>>
- <<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>>
- <<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/>>
- <<https://www.udir.no/lk20/saf03-01/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>>
- Lærere endrer ikke nødvendigvis praksis som følge av nye lærerplaner, se eksempelvis Fodstad, Lars August, Fortsatt kulturfag? Norsk på nytt», i Blikstad-Balas og Solbu, Det (nye) nye norskfaget, Fagbokforlaget (2019)
- Her skal det nevnes at det foreslås en muntlig-praktisk eksamen i et høringsutkast, men her er fremdeles mye usikkert. Se <[hoering.udir.no/Hoering/v2/828?notatId=1537>](https://

</div>
<div data-bbox=)

- Sørensen, Øystein (2007)
- <<https://www.nrk.no/norge/vil-ha-konspirasjonsteorier-inn-i-laereplanen-1.14407209>>
- Dyrendahl, Asbjørn (2018)
- Om utviklingen i USA, se Levitsky, S. og Zibblatt, D. (2018).
- <<https://www.aftenposten.no/norge/i/50k6y6/forskerne-gjorde-et-skjult-eksperiment-om-facebook-svarene-de-fikk-er-darlig-nytt-for-unge-og-menn>>

LITTERATUR

D'ACONA, M. (2017). *Post-Truth: the new war on truth and how to fight back*. Penguin Random House.

DYREND AHL, A. (2018). Konspirasjonsteori i undervisningen. I: *Religion og livssyn. Tidsskrift for religionslærerforeningen i Norge* (3).

FODSTAD, L.A. (2019). Fortsatt kulturfag? Norsk på nytt. I: M. Blikstad-Balas og K.R. Solbu (red.), *Det (nye) nye norskfaget*. Fagbokforlaget

JOHANSEN, P.A. (2019). Forskerne gjorde et skjult eksperiment på Facebook. Svarene de fikk, er dårlig nytt for unge og menn, *Aftenposten*. Hentet 22.10.2019 fra <<https://www.aftenposten.no/norge/i/50k6y6/forskerne-gjorde-et-skjult-eksperiment-om-facebook-svarene-de-fikk-er-darlig-nytt-for-unge-og-menn>>

LEVITSKY, S. OG ZIBLATT, D. (2018). *How Democracies Die*. Crown

MCNAMEE, R. (2019). *Zucked*. Random House USA.

MOUNCK, Y. (2018). *The People vs. Democracy*. Cambridge MA, Harvard University Press.

PARISER, E. (2011). *The Filter Bubble: what the internet is hiding from you*. Penguin Books.

SNYDER, T. (2018). *The Road to Unfreedom. Russia, Europa, America*. Penguin Books.

SØRENSEN, Ø. (2007) *Den store sammensvergelsen. Historien om det hemmelige selskapet Illuminatus og dets mange ugjerninger*, Aschehoug.

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2020). Høringsforslag om vurdering. Hentet fra <<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/828?notatId=1537>>

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2019). Læreplaner fra fagfornyelsen. Hentet fra <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/Nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo/>>

WIKFORSS, Å. (2017). *Alternativa fakta: Om kunnskapens och dess fiender*. Fri Tanke Förlag.



»»» Kristoffer Slettholm har mastergrad i historie fra Universitetet i Oslo og arbeider som lektor i norsk, samfunnsfag og historie ved Oslo handelsgymnasium.



»»» Stian Bernhard Syversen har mastergrad i samfunnsfagsdidaktikk fra Universitetet i Oslo og arbeider som lektor i samfunnsfag og historie ved Malakoff videregående skole i Moss. Han har de siste årene også undervist på Høgskolen i Østfold.

Farvel til allmennlæreren

»» Av Kirsten Limstrand

Mange husker fortsatt en tid da vi hadde en toårig lærerutdanning i Norge, som man stort sett var enige om at dekket de behovene man da hadde. Nå er vi i ferd med å innføre et femårig løp. Får vi full uttelling av de ekstra tre årene med lærerutdanning, eller kan det tenkes at vi har mistet noe på veien?

Vi skriver året 2020. Om halvannet år fases den fireårige allmennlærerutdanningen ut. Da settes sluttstrek for utdanning av allmennlæreren.

I 2018 innførte regjeringen femårig masterutdanning for grunnskolelærerne. Den nye utdanningen innebærer krav om et forskningsbasert studium, bygget opp rundt en treårig bachelorgrad med påfølgende toårig masterstudium. Underveis er utdanningen blitt mer spesialisert, ut fra vedtak om innføring av en todelt utdanning (1.–7. trinn og 5.–10. trinn) fra og med 2009, her med en viss overlapping på grunnskolens mellomtrinn.

Parallelt med denne utviklingen er kravet til kompetanse i de såkalte «kjernefag» blitt større, noe som tilsier at lærernes allsidige kompetansebase er blitt mindre. Fag som musikk, kunst- og håndverk, kroppsøving og friluftsliv, mat og helse kan velges bort – det samme kan natur- og samfunnsfagene, alt etter hvilken fagkombinasjon man styrer seg inn mot. Dette handler også om hva universiteter og høyskoler har å tilby. De mest kostnadskrevende fagene, der man

trenger å undervise i mindre grupper eller må påkoste viktige ekskursjoner og studieturer, blir gjerne valgt bort i fagtilbudet ved små universiteter og høyskoler.

Samtidig kan vi også lese av statistikker fra Statistisk sentralbyrå at søknadene til lærerutdanningen går tilbake, spesielt når det gjelder grunnskolens 1.–7. trinn. Konsekvensene vil bli at Norge i løpet av noen ganske få år vil ha stort underskudd på lærere. Det antydes en lærermangel i 2020–21 på rundt 4000 i overgangsfasen mellom fireårig og femårig utdanning. Verst vil det ramme Nord-Norge og Distrikts-Norge for øvrig. Vi nærmer oss tilstander fra 50–60 år tilbake. Tilstander hvor vi kanskje på nytt ender opp med aktiv bruk av ufaglærte «erstatningslærere».

I Avisa Nordland, i spalten «50 år siden» (desember 2019) kan vi lese at 14 prosent av lærerne i Nordland var ufaglærte. Tallene for de nordligste fylkene og flere av vestlandsfylkene viste samme tendens, mens det sto bedre til rundt Oslo-gryta. Samtidig kunne Skoledirektøren i Nordland

berette at utviklingen så ut til å gå i riktig retning. Året før hadde erstatningslærerprosenten ligget på rundt 20 prosent i fylket.

På dette tidspunkt hadde vi fortsatt *toårig lærerutdanning* i Norge; en utdanning som bidro til – raskt og effektivt – å kunne fylle hullene der lærerdekningen var dårligst. For å stimulere til bedre skoler i utkantstrøkene støttet den norske stat opp med virkemiddelordninger som flyttegodtgjørelse, subsidierte boliger og utkantstillegg; virkemidler som i høy grad bidro til at barn fra Utkant-Norge fikk like kvalifiserte lærere som resten av Norge. Tidligere, på 1950–60-tallet, foretok staten et smart grep for å intensivere lærerutdanningen, dette ved å innføre «Statens Lærerskoleklasser». Her ble man tilbudt en delt toårig lærerutdanning over tre år, ved å legge inn et praksisår i mellomåret, noe som bidro til å sikre bedre lærerdekning i Distrikts-Norge. Dette resulterte videre i opprettelse av nye lærerskoler i landet.

Fra toårig til femårig utdanning

Det var populært å ta lærerutdanning i årene som fulgte, rimeligvis både fordi man var sikret jobb etter utdanning, og fordi utdanningstida ikke virket uendelig. Selv gjennomførte jeg toårig lærerutdanning på denne tida, nærmere bestemt ved Bergen Lærerskole

i perioden 1965–67. Jeg var fornøyd med at utdanningen var såpass kort, slik at jeg ikke trengte å påkoste et stort studielån og kunne komme meg hurtig ut i arbeid.

Motivasjonen min for å begynne på lærerskolen var stor, og utålmodigheten for å komme i mål var ikke mindre. Jeg syntes to år var lang ventetid før jeg kunne få lov å virke som godkjent

omfattet en rekke fag: norsk (hovedmål og sidemål), pedagogikk (skriftlig og muntlig), praktisk lærergjerning, fysikk, kjemi, biologi, matematikkdiktikk, kristendomskunnskap (I og II), musikk, sang og pianospill, kroppsøving og svømming, tegning, skriving og håndarbeid og sløyd. I tillegg var det obligatoriske kurs i tale- og stemmebruk, samfunnslære,

studier av livet i fjæra i Straumebukta, fuglestudier på Runde, leirskoletur til Sogndal med studier av stavkirker, isbreer og fruktdyrking. Studentgrupper ble ofte kryssset på tvers av klassene, noe som tilsa at vi ble godt kjent over klassegrensene og godt sammenspleiset.

Den siste eksamensvåren var tung å komme gjennom med eksamen i mange fag. Men jeg så lyst på livet ettersom jeg var blitt lovet et årsvikariat på Varden skole i Fyllingsdalen, som klassestyrer for en 1. klasse. I tillegg skulle jeg være faglærer i musikk, kunst og håndverk og orienteringsfag i 5. og 6. klasse. Jeg følte meg godt kvalifisert til å gå løs på oppgaven.

Ettersom årene fulgte og den sjuårige folkeskolen ble endret til niårig, senere tiårig obligatorisk grunnskole, ble også lærerutdanningen utvidet til treårig og – etter hvert – til en fireårig utdanning. Vi som var utdannet på 60-tallet, ble gitt gode vilkår for å utvide kompetansen vår i takt med tiden og når det gjaldt fagområder som manglet kvalifiserte lærere. Sjøl fordypet jeg meg videre i musikk, kunst og håndverk og pedagogikk. Tidlig på 90-tallet tok jeg hovedfag i pedagogikk, noe som førte meg fra grunnskolen til lærerutdanningen. Her fikk jeg anledning til å delta aktivt i utviklingen av treårig, fireårig og femårig lærerutdanning fra «innsiden», først gjennom Bodø Lærhøgskole, siden Universitetet i Nordland og Nord Universitet.

Det siste har vært en spennende reise, men dessverre ikke like lystbetont ettersom årene har kommet og gått. På sitt beste, rundt århundreskiftet, kunne vi skilte med en fireårig lærerutdanning som inneholdt et bredt fagtilbud. Dette inkludert aktive undervisningsformer, som også tilbød et levende sosialt og kulturelt miljø på



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock.

og fullverdig lærer. Selv om jeg syntes lærerskolen var morsom, drev jeg med en slags nedtelling hvert semester. Jeg så fram til å begynne i jobb og praktisere alt det jeg etter hvert lærte i disse to årene, og det var slett ikke lite.

Vi var heltidsstudenter på den tida. Timeplanen vår var fullbelagt fra mandag kl. 08.30 til lørdag kl. 14.00, med andre ord seksdagers uke med fullbelagte skoledager. Riktignok var det satt av én studiedag i løpet av uka, bortsett fra i praksisukene, men studiedagene ble som regel tettet med metodekurs eller ekskursjoner.

Vi skulle kvalifiseres i alle fag som omfattet den sjuårige folkeskolen, noe som tilsa at den ukentlige timeplanen

praktisk regning, bibliotekstell, hagedyrking og skogplanting. Som en kuriositet kan nevnes at vi fikk slutt karakterer både i orden og oppførsel, og vi måtte alltid levere meldingsbok med begrunnelse for et eventuelt fravær i undervisningen. All undervisning og praksis var obligatorisk, så det var nærmest nytteløst å kombinere studiet med annen virksomhet, for eksempel jobb på nærbutikken eller på byens kafeer.

Ekskursjoner var det mange av i disse to årene. Disse var gjerne basert på tverrfaglighet hvor vi hadde tegneblyanten, fotografiapparatet eller rapporteringspennen med oss. Det var tredagers skikurs på Kvamskogen,

campus. Dette gjorde allmennlærerne godt rustet til å påta seg de oppgaver de møtte ute i lokalsamfunnene.

Men med stadig nye reformer og med påfølgende innsparinger forsvant lærerutdanningen, gradvis og sikkert, som en levende og oppegående kulturinstitusjon. Utvikling av nettbaserte studier tillot i stadig større grad å gjennomføre utdanningen fra hjemmefronten, noe som forsterket seg ettersom tilbudet av studiesamlinger ble stadig mer begrenset. Resultatet ble at heltidsstudenten forsvant, og med dette også den sosiale og kulturelle treningsarenaen. Parallelt ble sparekniven satt på de praktisk-estetiske fagene, samt kostnadskrevende ekskursjoner innenfor ulike fag. Siden fulgte oppsplittingen i 1.-7.- og 5.-10.-studiet, noe som tvang studentene til å måtte foreta avgjørende valg før de startet utdanningsløpet, og bidro til svak rekruttering til utdanningen på grunnskolen laveste trinn.

Noe er heldigvis kommet tilbake på plass ved at studiesamlingene er blitt flere. Man har innsett betydning av de menneskelige møter i studiesammenheng, men vi har likevel en lang vei å gå for å finne tilbake til lærerutdanningen som en levende kulturinstitusjon.

Hva har vi fått, og hva har vi mistet?

Kanskje blir det å idyllisere, dersom jeg går rundt og mener at lærerutdanningen var bedre før, og at en femårig masterutdanning ikke nødvendigvis avler bedre lærere. Selvfølgelig er det sider ved en masterutdanning som ivaretar noe som *ikke* den toårige, treårige og fireårige utdanningen la tilstrekkelig vekt på, eksempelvis *forskningsmetode og forskningsbasert utviklingsarbeid*. Interessant er det selvsagt også at den bygger på en internasjonal modell, hvor det er mulig å forflytte

seg for å gjennomføre utdanningen, videre at det også tilrettelegges for et utvekslingssemester. Men den erstatter neppe alt som er gått tapt.

Jeg ser det derfor nødvendig å skue tilbake og se nærmere på viktige elementer som er forsvunnet på veien, og hvordan vi kan få noe av dette flettet inn i den nye utdanningen. Det burde absolutt la seg gjøre i en utdanning som strekker seg over hele fem år. Kanskje kan det være en idé å ta oss med på råd som har fulgt med på den lange utdanningsreisen, og som kjenner på erfaringene fra både det beste og det verste i norsk lærerutdanning.

Tilbake til min egen grunnutdanning. Hva var det viktigste vi satt igjen med? Svaret er neppe entydig, men for meg handlet det om møtet med en solid kulturinstitusjon, en sosial møteplass og en læringsarena for livet. Vi møttes fra by og fra land, med ulik ballast i ryggsekken. Vi utviklet livsvære vennskap, og vi dannet nettverk som for mange fikk betydning siden i livet, når vi endte som lærere på små og store skoler over store deler av vårt langstrakte Norge.

Så blir mitt grunnleggende spørsmål: Hvor bør veien gå når utdanningen er endt opp med å bli så smal og kronglete at færre og færre ønsker å satse på den, og at resultatet synes å ende opp med et Distrikt-Norge fylt av ufaglært arbeidskraft?

Kan det tenkes at vi bør gå tilbake til start og begynne der man startet for 60 år siden med en

praktisk-pedagogisk utdanning som dekker hele fagkretsen i grunnskolen? Eller kan det tenkes at vi trenger å utvikle alternative modeller innenfor masterutdanningen tilpasset tiden vi lever i, som kan føre oss inn på stien til en femårig utdanning som inkorporerer både allmennlæreren, spesialisten og kulturbyggeren? Kan det videre tenkes at vi bør forlate tanken om delt utdanning ved studiestart og heller tilby et tverrkulturelt studium i starten, der studentene gjøres i stand til å møte det mangfold av barn og unge de får medansvar for å lede på livets vei?

Satt litt på spissen: Hvilken kulturarv og kulturkompetanse vil norske barn på sikt bli sittende igjen med hvis ikke lærerne generelt eier denne kompetansen? Hvem skal lære elevene å sy, strikke, tegne, male, synge, spille eller danse hvis lærerne ikke kan dette selv? Og hvem skal kunne gi norske skolebarn et forhold til friluftsliv og naturkunnskap hvis lærerne knapt har beveget seg i norsk natur?

I denne diskusjonen kan det være betimelig å se nærmere på virkemidlene fra 60-70-tallet for å få skole- og Utdannings-Norge tilbake på de gode føttene igjen. Dette er en politisk oppgave som trenger en solid tverrpolitisk innsats. Den handler om å gi grunnlag for menneskene i Norge til å våge og ville bo og leve også i Distrikts-Norge.

Min anbefaling er snarest å samle alle gode krefter til tankebygging og handling!



>>> **Kirsten Margrethe Limstrand** er dosent emeritus i pedagogikk ved Nord universitet. Hun har lærerutdanning fra Bergen lærerhøgskole med etterfølgende årskurs i musikk og hovedfag i pedagogikk fra Universitetet i Tromsø. Kisten Margrethe Limstrand har praksis fra nærmere 25 år i grunnskolen og 25 år i lærerutdanningen.

For klasseroms- arbeidere

»»» Jørgen Moltubak
Improvisasjon i klasserommet.
Frigjør superkraften

Universitetsforlaget
150 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN
RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Å være godt forberedt har sin verdi. Likevel er det sjelden at planen for timen lar seg følge fullt ut. Alle lærere har erfart det. Samtidig blir litteraturen om undervisningsplanlegging stadig mer omfattende. Men nå finnes det også en bok om hvordan en kan håndtere situasjonen når timen ikke går som planlagt: *Improvisasjon i klasserommet. Frigjør superkraften*, skrevet av den norske læreren Jørgen Moltubak.



Hva improvisasjon ikke er

Improvisasjon skal imidlertid ikke forstås som at alt som ikke er planlagt, er å betrakte som improvisasjon. Improvisasjon, slik det blir lagt frem her, har derfor lite til felles med en laissez faire-holdning.

Videre understrekes det at en med improvisering ikke mener noe i retning av et ideal om at læreren skal opptre som en fengende artist for elevene. Derfor er det heller ikke et poeng å forsøke å være morsom. Det kan gi hyggelige øyeblikk, men bidrar ikke til at læreren og elevene bygger noe sammen, ifølge Moltubak. Ellers bemerker forfatteren at improvisasjon heller ikke handler om det enkelte kanskje vil tenke på som «drama i skolen».

Hva improvisasjon handler om

Virkeligheten i et klasserom er både kompleks og uforutsigbar. Planlegging kan være til hjelp, men kan ikke oppheve det faktum at lærere stadig må takle også uforutsette situasjoner.

«Å improvisere handler om å reagere på det som møter oss, det vi ikke vet hva er, det som dukker opp, på forutsetninger som brått forandrer seg». Kompetanse i improvisasjon handler om å tilegne seg kunsten det er å kunne spille eller bygge videre på det en ikke har forutsatt kan inntreffe.

Mitt forsøk på å samle bokas grunn-tanke i ett budskap må bli dette: Alt som skjer, kan brukes konstruktivt til å bygge videre på.

Store deler av boka gir et praktisk svar på hvordan dette kan gjøres, og om hvordan lærere kan gå sammen om å tilegne seg denne evnen. Praktisk situasjonstrening står sentralt.

Moltubak forteller hvordan han både idémessig og metodisk er inspirert av det som kalles improvisert teater.

Hans tilbud til lærere oppfatter jeg som krevende, men samtidig svært konkret formulert.

Informasjon om situasjonen i klasserommet

Moltubak påpeker at lærere som planlegger mye, står i fare for å miste informasjon om situasjonen i klasserommet. Man blir lett for opptatt av egne intensjoner og mister mulighetene og impulsene til tilpasninger. Elevenes reaksjoner og initiativ kan lett bli ignorert.

Lærere som lytter til og iakttar klassens ytringer, bevegelser og kroppsuttrykk, vil ha et rikt tilfang av informasjon for å vite hvordan en kan innrette og tilpasse undervisningen underveis.

Kompetanse i å improvisere handler derfor mye om løpende å holde seg orientert om hva som skjer hos elevene mens undervisningen pågår.

Lærerens autoritet

Interessant, originalt og trolig meget treffende knytter Moltubak utvikling av lærerautoritet til det å ta hensyn til og å utnytte muligheten som oppstår når noe uventet skjer. Slik kan læreren nemlig endre energien i klasserommet og elevenes oppmerksomhet får en annen retning. Ut fra dette synet blir autoritet og fleksibilitet ikke motsetninger, men deler av samme fenomen. Med henvisning til sin egen utvikling i forbindelse med improvisasjonstrening mener Moltubak at han selv er blitt en mindre kategorisk person.

Improvisasjonskompetanse

Improvisasjon og improvisasjonskompetanse finnes i skolen allerede, men tenkes sjelden på som dette. Improvisasjon manifesterer seg når lærere våger å gi fra seg noe av initiativet og mer handler ut fra elevens impulser og ideer.

Nedenfor lister jeg opp et utvalg av det jeg oppfatter som viktige elementer i den kompetansen som gjør det mulig å realisere slik improvisasjon:

Si ja takk til alle feil som skjer, for alt kan brukes. Improvisasjon handler om å kunne omfavne de feil og uhell som inntreffer, og å bruke det som utgangspunkt for konstruktive fortsettelser.

Improvisasjon beveger deg fra ditt ego og over til saken. På side 27 kan vi lese: «Når du lærer improvisasjon, lærer du å legge bort egoet ditt og bruke energien på medspillere og den historien dere skaper sammen». Dette er det motsatte av å anstrenge seg for å være flink, god, smart eller populær.

Fokuser på elevene. For å få til improvisasjon er det viktig å kunne observere klassen uten å dømme. En må kunne se på og akseptere det som skjer, som noe gitt. Det å møte en klasse på en ikke-bedømmende måte antar jeg at står i kontrast til mye i norsk lærertradisjon.

Alt som skjer, er en gave. Improvisasjon avhenger ikke bare av å kunne observere

vidt. En må også kunne få øye på det som ennå ikke er der, men som kan skapes. Moltubak bruker begrepet *imanasjon* om evne til å danne seg bilder av fremtids-situasjoner.

Læringsmål, planlegging og improvisasjon

Moltubak argumenterer ikke mot betydningen av planlegging og forberedelse. Han fremholder imidlertid at for den som utvikler evne til improvisasjon, blir planlegging mindre viktig.

Noe overdrevet kan en tolke boka som at det er viktigere med forpliktende og målrettede planer for læreres kompetanseutvikling, enn med detaljerte planer for elevene og undervisningen.

Realismen

Moltubak har skrevet en interessant, klar og nyttig bok for klasseromsarbeidere. Likevel har jeg en kritisk tanke. Jeg lurer på om han overvurderer i hvilken grad lærere er i stand til å utfordre seg selv og sin innøvde praksis ut fra et trykt materiale, selv om det i dette tilfellet gjelder en svært god bok.

Bøker som omhandler hvordan en skal manøvrere i et klasserom, når uforutsette situasjoner oppstår plutselig, er en sjeldenhet. Moltubak hevder ikke at dette er enkelt, men han viser en vei for å utvikle kompetanse på feltet.

Etter min vurdering kan boka tjene som en stimulerende kilde for: 1) Pedagogiske idealer med overdreven vekt på verdien av nøyaktig planlegging; 2) Utvidet selvinnsikt med hensyn til hvordan lærere opptrer når det ekstraordinære hendelser og 3) Praktiske tiltak for hvordan en kan drive kompetanseutvikling i improvisasjon for bedre å takle komplekse og uforutsette situasjoner. Et sjeldent verdifullt bidrag til alle lærere som tar klasseromsundervisning på alvor.

Hvordan analysere kvalitative data

>>> Trine Anker

Analyse i praksis.

En håndbok for masterstudenter

Cappelen Damm Akademisk

102 sider

AV KIRSTEN FLATEN

DOSENT VED HØGSKULEN PÅ VESTLANDET

Boken *Analyse i praksis* er et nyttig litteraturinnslag i disse tider, når mastervinden feier innover Skole-Norge. Dette er heller ikke en avskrekkende bok å gi seg

i kast med, men en kort og grunnleggende innføring i analysing av kvalitative data. For den som motiveres til å sette seg grundigere inn i metoder, er det i slutten av boken inkludert tips om mer omfattende litteratur om temaet. Anker foreslår også å lese tidligere masteroppgaver for å se på tema, strukturering av oppgaven og hente litteraturreferanser.

Det første utkastet er alltid dårlig

Akademisk skriving er en del av en masteroppgave, og utvikles kun ved at man skriver. Under skriveprosessen rydder man i tankene, og det gir grobunn for refleksjon og ny innsikt. Men å tro at alt man skriver, skal inn i oppgaven, er feil. Ernest Hemingway uttrykte det slik: *The first draft of anything is shit*. Mye av det man skriver i begynnelsen, vil være uferdige refleksjoner som kan regnes som trinn i den arbeidskrevende prosessen frem mot ferdig masteroppgave. Anker anbefaler å vise frem teksten til andre, for å få tilbakemelding. Om leseren ikke skjønner teksten, nytter det ikke at du selv

vet akkurat hva det betyr, for til slutt skal teksten utgjøre en masteroppgave som skal leses av andre. Men før man kommer så langt, skal teksten bearbeides og revideres av studenten flere ganger. Dette er en ufravikelig og normal del av prosessen. Justering gjennom arbeidsprosessen kan også omfatte problemstillingen. I begynnelsen av en forskningsprosess er problemstillingen mest å se på som et kompass, mener forfatteren.

Intervju er en utbredt måte å samle inn data på i kvalitativ forskning, men feltet har mer å by på enn det. I boken beskrives tekst-/dokumentanalyse og observasjon. Narrativ analyse fører tankene hen på lengre tekstutdrag, men kan også benyttes til muntlige historier og konversasjon og til intervjuer. Diskursanalyse legger til grunn at språk er uttrykk for, og danner grunnlag for, sosial praksis. Her ser man på bruk av språk i et makt- og strukturperspektiv.

Avklar hva som skal måles

Det å ha klargjort hva som skal måles og hvordan dette skal gjøres, er en grunnleggende faktor for å sikre at man vet hvilken informasjon man søker gjennom studien. Og her kommer analyseprosessen frem. Boken gjør ikke analyse av kvalitative data til en lettvinnet affære, kvalitative data er arbeidskrevende å få oversikt over og innsikt i. Data må leses og kategoriseres, leses og kategoriseres, og så leses atter igjen. Det gir nærhet til dataene, men tar tid. Ifølge Anker finnes det ikke kun én riktig måte å analysere kvalitative data på, her må man tåle at det er valgmuligheter og vurdere hva man selv ser som mest formålstjenlig.

For å gjøre god forskning er det nødvendig å sette seg inn i hvordan dette kan og skal utføres, både metodisk og etisk. Og det innebærer grundig søking etter, og lesing av forskning rundt temaet man har valgt. Men også intuisjon og fantasi er elementer som kan være nyttige i et forskningsprosjekt. Har man både det formelle håndverket og det kreative elementet med



seg inn i forskningsprosessen, kan prosjektet virkelig bringe frem ny kunnskap.

Boken gir en grei og konkret innføring i grunnleggende analysemetodikk. Små glimt inn i forskningsprosjekter bidrar til å gjøre teksten konkret og lettere å relatere til egen forskning. Begreper er greit forklart, og for en begynnende forsker er boken en lettfattelig og lettlest innføring. Kapitlene bør leses kronologisk, og det er som helhet boken gir oversikt over hva man bør kjenne til før man går i gang med analyse av en kvalitativ studie.

Også du kan bli en drømmelærer!

»»» Dag Johannes Sunde
Drømmelæreren

Universitetsforlaget 2019
143 sider

AV JAN OSCAR BODØGAARD
HISTORIKER

Dag Johannes Sunde legger lista høyt når han bruker tittelen *Drømmelæreren* på ei unnselig bok på knappe 140 sider, og forventningene blir ikke mindre når



det på omslagsteksten reklamerer med at boka vil gi svar på hvorfor elever omtaler noen lærere som drømmelærere, og hvilke egenskaper som er viktige for å lykkes i klasserommet.

Sunde er da også klar over at uttrykket «drømmelærer» kan virke provoserende, rett og slett fremstå som negativt, ved at det gir assosiasjoner til et urealistisk ideal for så vel lærere som elever. Han tar det imidlertid ned på jorda når han ganske tidlig forsøker bestemme hva som gjør

en lærer til en god lærer, og ikke bare det, men hva som gjør en god lærer så god at man blir nettopp en drømmelærer.

Boka er organisert i tre deler, først drøfter Sunde omstendigheter og kvaliteter vedrørende lærerrollen, for deretter å vise hvordan lærere kan møte den enkelte elevs læringsbehov. Han avslutter med å gi konkrete eksempel på hvordan lærere kan jobbe med strategier for å kunne bruke personlige og pedagogiske egenskaper i undervisninga. Det er tydelig at Sunde, med bakgrunn fra ungdomsskolen som lærer og fra Utdanningsdirektoratet og Vekst- og kunnskapsavdelinga i Oslo kommune som rådgiver, har både pedagogisk innsikt og erfaring fra arbeid med skole og utdanning.

Ta fatt på det som kan endres

Innledningsvis i del 1 tar Sunde utgangspunkt i at det i skolen er noen forhold, premisser, som ligger fast og bare må tas til etterretning, for eksempel elevenes sosiokulturelle bakgrunn. Andre er det mulig å endre, for eksempel lærerens kvaliteter og praksis. Sunde henviser til studier som er gjort når han påpeker at det ikke er tilstrekkelig at en lærer er faglig dyktig eller har høy utdanning og lang erfaring. Det som virkelig betyr noe for å lykkes i klasserommet, er lærerens sosiale egenskaper, lærerens personlighet.

La det imidlertid være sagt at Sunde poengterer at en lærer som er faglig sterk, også er faglig trygg og trolig også faglig engasjert med et ønske om å formidle sine kunnskaper. En slik lærer som ønsker å formidle, er trolig også en god formidler som gjennom faglig stryke og trygghet, samt innlevelse, entusiasme, humor og evne til å se den enkelte elev kan bli en god lærer. Ut fra slike kvaliteter hos en lærer dannes gjerne evnen til å skape gode relasjoner til den enkelte elev, bygd på ærlighet og tillit. Dette er avgjørende om en lærer skal bli en god lærer for *alle* elevene i en klasse.

Har en lærer alle disse nevnte

kvalitetene og egenskapene, ja, da er ikke «drømmelæreren» langt unna, og Sunde drøfter i boka's første del dette mer inngående. Han løfter frem betydningen av lærerens «lidenskapelige faglighet» og hvor avgjørende det er at læreren kan skape, styrke og vedlikeholde elevenes motivasjon.

Elevers personlige læringsbehov

I boka's andre del viser Sunde hvor viktig det er at læreren tar utgangspunkt i den enkelte elevs personlige læringsbehov. Å gjøre læringen personlig for den enkelte elev avhenger av om den bygger på den elevens utgangspunkt og er utarbeidet for og sammen med eleven. Her vier Sunde mye plass til å drøfte og tydeliggjøre hva personlig læring er, kanskje vel mye plass. For det er en fare for at selve drømmelæreren kommer noe i bakgrunnen når Sunde går så grundig inn i drøftinger av ulike læringsstrategier, personlige læringsløyper, blandet læring, læringsplanlegging og elevenes personlige utvikling.

Konkrete eksempler

I tredje og siste del gir Sunde eksempel på hvordan personlig læring hos den enkelte elev kan realiseres. Eksempelene har form av arbeidsoppgaver og er svært konkrete og varierte. Sunde understreker at de er ment mer som inspirasjon enn som fasit på hvordan undervisning kan tilrettelegges.

I en slik siste, avsluttende del burde Sunde kanskje ha kommet tilbake til hva han innledet med, begrepet *drømmelærer*, og gjort en oppsummering der det også kunne bli poengtert at det i den norske skole i dag arbeider mange drømmelærere, med erfaring og innsikt som bør bli løftet frem, til inspirasjon for dem som står på terskelen til å starte sin lærergjerning. Dette ikke til forkleinelse for Sundes bok, den fortjener å bli lest, ikke bare av lærerstudenter, også for lærere med mange år i skolen vil bli inspirert av *Drømmelæreren*.

Samspill i lærerutdanningen

>>> Kirsten E. Thorsen og Simon Michelet (red.)
Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerqualifisering – sammenhenger og spenninger
 Universitetsforlaget
 275 sider

AV ANNE RITA FEET
 LEKTOR

Femårig lærerutdanning på masternivå ble innført i 2017. Et integrert forhold mellom teori- og praksisstudier var sentralt i den nye utdanningen, og utdanningsinstitusjonene fikk ansvar for å legge til rette for samarbeid mellom høyskoler/universitet og praksisfeltet. Dette er utgangspunkt for antologien *Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerqualifisering – sammenhenger og spenninger*. De vitenskapelige artiklene i boken har utspring i ulike fagmiljøer ved OsloMet – storbyuniversitetet, og redaktører for artikkelsamlingen er Kirsten E. Thorsen og Simon Michelet, begge dosenter i pedagogikk ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning. Intensjonen med boken er at den skal være en ressurs og idébank, skriver redaktørene i forordet og henvender seg med det til forskere, lærerutdannere, praksislærere og lærerstudenter.



Dårlig utgangspunkt

Redaktørene slår fast at lærerutdanningen har fått mye kritikk på grunn av liten sammenheng mellom teori og praksis, og i boken blir det pekt på flere faktorer

som vanskeliggjør samarbeidet mellom de to læringsarenaene. En viktig faktor er studentenes forventninger og vurderinger. I boken blir det presentert flere studier som viser at lærerstudenter verdsetter praksis høyt og ønsker at også teoriundervisningen skal være praksisnær, nyttig og kunne anvendes direkte. Også praksisveiledere kan være et hinder for samarbeid mellom de to arenaene, blir det hevdet i boken. Praksisveiledernes manglende identifikasjon som lærerutdannere, lite kunnskap om planverk for lærerutdanningen og negativt syn på teorifag er blant forholdene som kan bremse integrering av teori- og praksisstudier. Det blir også understreket at lærerutdannere ved høyskoler og universitet kan skape vansker for samarbeidet, blant annet vises det til gammel tradisjon med asymmetrisk forhold mellom de to læringsarenaene og de ansatte ved lærerutdanningsinstitusjonenes manglende kunnskap om skolehverdagen. Disse utfordringene må håndteres, skriver Thorsen og Michelet, og mener rammeverket for femårig lærerutdanning på masternivå «inviterer til et paradigmeskifte i forståelsen av praksis i den norske lærerutdanningskonteksten» [s. 14].

Å bygge broer

Nasjonale retningslinjer for lærerutdanningen slår fast at utdanningen «skal kjennetegnes av høy faglig kvalitet, av helhet og sammenheng mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksisstudier og av et nært samspill med profesjonsfeltet og det samfunnet skolen er en del av» [s. 60]. Gjennom 14 kapitler, som alle bygger på teori, studier og eksempelfortellinger, viser boken varierte muligheter for lærerqualifisering gjennom integrerte teori- og praksisstudier. Felles for eksemplene er stikkord som betoner fellesskap og likhet: samspill, samarbeid, sammenheng og samhandling. Leserene finner ulike forslag til å bygge bro mellom de to

læringsarenaene for å kople sammen teori og praksis. Eksemplene er hentet blant annet fra matematikk, musikk, norsk og kroppsøving, men de fleste arbeidsmåtene som blir omtalt, lar seg lett tilpasse andre fag.

Noen gode eksempler

Tre smakebiter fra boken viser hvordan helhetlig, integrert arbeid i lærerutdanning kan foregå: I kapittel 5, som har tittelen «To draw is to think another way», presenterer Hilde Tørnby en ny metodisk inngang til praksisbruk i lærerutdanningsinstitusjonen. Med utgangspunkt i opplevelser fra praksis ga hun studentene i oppgave å visualisere det som hadde gjort sterkest inntrykk på dem. «Praksis ivaretar andre aspekter enn teoriundervisningen [...] kan bidra til dypere forståelse og erkjennelse, faglig og personlig», skriver hun [s. 90]. Estetisk visualisering og transformasjon kan være utgangspunkt for refleksjon og dybdelæring, hevder hun videre, og understreker at den estetiske oppgaven gir studentene mulighet til å gå inn i den følelsesmessige siden ved praksis. Et hopp fra estetikk til matematikk gir flere eksempler: Matematikkfaget presenterer to interessante tilnærminger til integrasjon av teori og praksis: såkalte «oppdrag» og eksamen. Forskerne konkluderer med at oppdrag i matematikk bidro til å gjøre avstanden mellom teori og praksis mindre, og førte til at studentenes refleksjoner i større grad ble teoribasert. Også matematikkseksamen som inkluderer undervisningspraksis, blir utpekt som mulig arena for integrasjon. Matematikklærerne konkluderer blant annet med at «denne eksamensformen, som inkluderer undervisningspraksis, gir studentene rike muligheter til å reflektere over eget lærerarbeid» [s. 180].

Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerqualifisering – sammenhenger og spenninger er en aktuell bok. Femårig grunnskolelærerutdanning på masternivå

er fortsatt et ungt prosjekt som prøver å finne sin form, og forskning på ulike måter å koble teori- og praksisstudier på gir kjærkommen kunnskap. Denne boken er grundig og har bredde både i fagfelt, metoder og eksempler. Artiklene understreker at praksisfelt og høyskole/universitet ikke er motspillere, men likeverdige medspillere og læringsarenaer i arbeidet med å utdanne kommende lærere. Redaktørenes intensjon med boken var at den skulle fungere som en ressurs og idébank for «medspill» – og det er nettopp det den gjør.

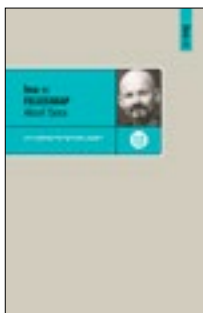
Felleskap – hva er det?

»» Aksel Tjora
Hva er fellesskap

Universitetsforlaget
160 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN
RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Et gammelt afrikansk ordtak sier at det trengs en landsby for å oppdra et barn. Utsagnet understreker at vi alle har et ansvar for å bidra i dannelsesarbeidet. Dessuten



tenker jeg at det også kan lære oss noe om unge mennesker. De er mottakelige for og har fordel av å møte et mangfold av sosiale impulser. Beholder vi dette som utgangspunkt, kan et pedagogisk spørsmål bli: Hvordan skal vi forstå og ruste skoler og klasser slik at de kan bli tjenlige fellesskap for elevene?

Aksel Tjoras bok *Hva er et fellesskap* bør være egnet til å belyse denne problemstillingen. Forfatteren avslutter

boka med å minne om at fellesskapene oppstår og utvikles i vår alles praksis. Jeg oppfatter ham slik at, om vi vet det eller ikke, så fungerer vi faktisk alle som fellesskapsarbeidere.

Fellesskap som ...

Boka er disponert i 8 kapitler. Hvert av dem behandler ett aspekt ved fenomenet fellesskap: fellesskap som samhold; fellesskap som integrasjon; fellesskap som interaksjon; fellesskap som identifikasjon; fellesskap som kommunikasjon; fellesskap som arbeid; fellesskap som nærvær og fellesskap som mulighet.

Det skal ikke mye fantasi til for å tenke at alle disse sidene ved et fellesskap er aktuelle også når en vil finne ut hva som foregår i et klasserom.

Men Aksel Tjora er professor i sosiologi, og verken skole- eller klasseromsfellesskap blir tematisert. Han gjør i innledningen et lite unntak ved å nevne en barnsopplevelse i forbindelse med flytting fra en landsdel til en annen. Når han velger å ikke ta med skolefellesskapet, så vurderer jeg det som en svakhet. Dette ikke primært fordi boka derfor skulle bli mindre interessant for pedagoger, men fordi fremstillingen dermed unnlater å ta opp en form for fellesskap som alle har deltatt i og blitt merket av. Det som derimot er tatt med, er fellesskap knyttet til festivaler, kafeer, medisin, næringsliv, helse, musikk, organisasjon og det offentlige rom.

Begynnerbok?

Dette er en akademisk bok, og det presiseres at den er skrevet for begynnere i faget. Hvert kapittel starter med en gjennomgang av sosiologisk teori. Siste delen av de fleste kapitlene har et mindre teoretisk preg. For den som er usikker på om sosiologiske klassikere er interessant lesning, vil jeg derfor anbefale at en begynner med å lese siste del av kapitlet. Jeg savner et stikkordregister.

Vurdering

Boka kan leses som en innføringsbok i faget sosiologi. Likevel mener jeg at temaet i boka på indirekte vis kan være av betydning også for skolefolk som ikke er opptatt av sosiologi, ettersom den så tydelig og faglig markerer eksistensen av fellesskap som et faktum som må tas i betraktning tilsvarende annen faktakunnskap.

For lærere er eksistensen og betydningen av fellesskap, som en skoleklasse, noe selvfølgelig. Men etter min vurdering er det lite i den pågående fagfornyelsen og de nye lærerplanene som tyder på at denne innsikten følges opp. Aksel Tjoras bok kan gi argumenter for å revurdere denne prioriteringen. Etter å ha lest boka stiller jeg meg spørsmålet: Hva om oppdragelse ikke bare bør skje i fellesskap, men rett og slett bare kan gjøres i fellesskap?

Å se det store bildet

»» Trude Løvskar
Skolen i det digitale samfunnet

Fagbokforlaget
197 sider

AV ANNE RITA FEET
LEKTOR

Norge er blitt kåret til verdens mest digitaliserte land. I boken *Skolen i det digitale samfunnet* inviterer Trude Løvskar leserne til å delta i diskusjonen om skolens rolle i det digitale samfunnet vårt.

Forfatteren er doktorgradsstipendiat ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Bergen, og hun har bakgrunn som journalist og medieviter og mange års erfaring fra



undervisning på ulike nivåer i utdannings-systemet. Løvskar henvender seg til lærere og lærerstudenter; samtidig kan dette kan være nyttig lesing for alle som er interessert i utdanning i en digital tid.

Et paradigmeskifte

Ifølge Trude Løvskar har norsk skole drevet satsing på IKT som verktøy i mange tiår, uten at det har ført til digital nytenking blant flertallet av lærerne. Hun hevder at vi ikke lenger kan tenke på IKT som et redskap, men må anerkjenne at «nettets oppleves som et *sted* der store deler av samfunnslivet utfolder seg» [s. 16]. Nettet er sosialiseringens arena for barn og unge, en arena for hverdagsdemokrati og kommersiell «online-virkelighet», dessuten en plass for informasjonsdeling og maktutøvelse. Dette «stedet» er barn og unges tumleplass, skriver Løvskar, og poengterer at det krever kompetanse å delta i denne digitale kulturen. Hun peker på at det i dag er digitale skiller blant annet mellom elever som klarer å nytte seg av nettet med alle dets muligheter, og de som «går seg bort i underholdning». Skolens tiltak for å motvirke slike skiller har så langt vært «digitale ferdigheter», hevder forfatteren, og spør om dette tiltaket egentlig er godt nok.

Oppfordrer til å bruke

«utenfra-blikket»

Skolen i det digitale samfunnet belyser flere forhold knyttet til utdanning i det digitale samfunnet. Løvskar oppfordrer leserne til å se eget samfunn utenfra, og peker på utfordringer, muligheter og forpliktelser skolen står overfor. Hun retter skarp kritikk mot myndighetenes «digitale agenda» og peker på at begreper som «vekst, verdiskaping og produktivitet» er hentet fra økonomifeltet og derfor lite egnet i skolen. Fagfornyelsen beskriver hun blant annet som: «nye læreplaner, gammel logikk» og at «målene om effektiv læring og målstyring har prioritert

[og] foreløpig er det ingenting som tyder på endring der, til tross for de fine, overordnede målsettingene» [s. 139].

I tillegg til kritikk av myndigheter og planverk presenterer Løvskar nye muligheter for å bygge opp elevenes digitale kompetanse. Hun viser til forskeren James Paul Gee som kritiserer skolen for å presentere kunnskap som er revet ut av sin sammenheng. Han fremhever *situert læring* som en god vei til målet om digital kompetanse og understreker at læring bør være preget av aktivitet, deltakelse og bruk av alle kroppens sanser. I tillegg trekker Løvskar frem *ekspansiv læring* som en god måte å bygge opp elevers digitale kompetanse på. Hun gir ordet til professor Yrjö Engeström, som forklarer at ekspansiv læring innebærer å finne frem til ny kunnskap til ny bruk i ny virksomhet. Elever må lære å tenke utenfor boksen, forholde seg til fortid, nåtid og fremtid og takle uventede kombinasjoner. I en skolehverdag med fokus på målstyring og testing av resultater er det dårlig grobunn for slikt pedagogisk arbeid, hevder Løvskar.

Å undervise i en digital tid stiller store krav til læreren. Løvskar stiller blant annet spørsmål ved hvordan man kan finne godt lærestoff i nettets overflod av informasjon og konkluderer med at dette krever mer kunnskap og tid av læreren enn tidligere. Hun drøfter også arbeidsmåter lærere med hell kan ta i bruk i en digital tid. Spillbasert læring, storyline, omvendt undervisning og uteskole er blant læringsstrategiene som trekkes frem. I dette arbeidet kan dataprogrammer være aktive hjelpere, skriver forfatteren. Løvskar setter også etiske problemstillinger på dagsorden. Hun minner om at alle digitale programmer og analyseverktøy er bærere av ideologi og politikk. Dessuten har elever og deres foresatte rett på personvern, så vi må være varsomme og «bruke hue» i vår omgang med bilder, skriftlige dokumenter og informasjonsdeling. Nettet gir

et vell av muligheter, men det innebærer også forpliktelser og fallgruver for oss som arbeider i skolen.

Tre tankekors

I boken *Skolen i det digitale samfunnet* belyser Trude Løvskar ulike sider ved skolens rolle i det digitale samfunnet. Hun peker på muligheter, men løfter også frem tankekors som gir grunn til bekymring. Digitale skiller mellom elevgrupper er et slikt tankekors. Motsetninger mellom den politiske styringen av skolen og fremtidsrettet pedagogikk er et annet. Spenninger mellom læreres muligheter og utfordringer i et digitalt samfunn er et tredje tankekors. Nøkkelen ligger kanskje i å løfte blikket fra skjerm og tastatur, eller som Trude Løvskar uttrykker det: «Å være lærer i et digitalt/analogt samfunn er noe langt mer enn å være lærer med muligheter til å bruke digitale læringsressurser og verktøy». Å være en god veiviser for elevene handler om å se det store bildet [s. 171].

Anerkjennelse i skolen

>>> Arne Nikolaisen Jordet
Anerkjennelse i skolen.

En forutsetning for læring

Cappelen Damm Akademisk

410 sider

AV MARIE-LISBET AMUNDSEN

PROFESSOR VED UNIVERSITETET I SØRØST-NORGE

Med boka *Anerkjennelse i skolen – en forutsetning for læring* viser Arne Nikolaisen Jordet, professor i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet, at veien til en bedre skole er å møte elevene med anerkjennelse. Dette er en perle av en bok!

Jordet har tatt utgangspunkt i den tyske sosialfilosofen Axel Honneths

anerkjennelsesteori. Ifølge Honneth er anerkjennelse menneskets mest grunnleggende psykologiske og eksistensielle behov. For å kunne dannes til et fritt og sunt menneske som kan realisere sitt iboende potensial som et etisk bevisst, handlende subjekt, må mennesket inngå i sosiale relasjoner preget av anerkjennelse. Ifølge Honneth er vi alle avhengige av å erfare anerkjennelse i tre livssfærer: *kjærlighet* i den private sfære, *rettigheter* i den offentlige sfære og *sosial verdsetting* i den sosiale sfære. Slik blir anerkjennelse forutsetningen for menneskets frie selvrealisering, det som også kalles aktørskap [«agency»].



I boka viser Jordet hvordan denne forståelsen av anerkjennelse trer fram som pedagogikkens mest grunnleggende normative begrep. Med omfattende referanser til pedagogisk teori og forskning viser forfatteren vei mot undervisningspraksiser som vil styrke *alle* elevenes muligheter til deltakelse, mestring og læring. Ifølge Jordet er anerkjennelse den sentrale betingelsen både for å kunne realisere opplæringslovens intensjoner om tilpasset opplæring og for at den enkelte elev skal kunne «... mestre liva sine» slik at de kan «... delta i arbeid og fellesskap i samfunnet», som er formålsparagrafens kanskje mest sentrale dannelsesmål (§ 1-1, 5. ledd). Disse ideene løftes nå fram i fagfornyelsen. Intensjonen er å sette barnet i sentrum for opplæringen ved å styrke alle elevers motivasjon og lærelyst gjennom en mer elevaktiv undervisning.

Skolen ivaretar ikke barnas behov

Norsk og internasjonal skoleforskning viser imidlertid at skolen ikke lykkes så godt med dette. Med bakgrunn i omfattende analyse av denne forskningen og

med Honneths teori som analytisk ramme, avdekker Jordet i bokas del 1 dybdestrukturer i skolens tenkning og praksis som viser at skolen ikke ivaretar alle barns grunnleggende behov for anerkjennelse. Han argumenterer overbevisende for at opplæringen *krenker* mange elever og han viser hvordan dette har alvorlige *patologiske* konsekvenser for rundt en fjerdedel av elevene som på denne måten står i fare for å komme inn i selvforsterkende og destruktive lærings- og identitetsforløp, med svekket selvvverd.

Han argumenterer for at skolens hovedproblem er at opplæringen *umyndiggjør* elevene ved at de hindres i å være *aktører* i eget liv gjennom praksiser som i stor grad tvinger og disiplinerer dem til et stillesittende liv og en elevrolle som passive mottakere av overlevert kunnskap. Dette er krenkende fordi skolen på denne måten underkjenner det moderne utviklingspsykologiske synet på barnet som relasjonelt, meningssøkende, utforskende og skapende. Praksiser som undertrykker barnets selvrealiserende og aktive natur, får negative konsekvenser for barns læring, selvvverd og psykiske helse. Referansene til psykologisk teori og skoleforskning som underbygger dette, er omfattende og overbevisende.

Løsningen

Løsningene på skolens problemer presenterer han i bokas del 2 gjennom ti kapitler. Med referanser til en omfattende pedagogisk kunnskapsbase knytter han pedagogisk teori, sentrale pedagogiske begreper og empirisk forskning sammen, og viser hvordan Honneths tre anerkjennelsesformer tilbyr en overbyggende forståelsesramme for denne kunnskapsbasen. Her viser Jordet hva anerkjennelse innebærer for lærernes pedagogiske praksis, og hvilke følger det vil ha for elevenes læring og utvikling som hele mennesker.

Slik fyller boka et tomrom i den pedagogiske faglitteraturen ved at den

sammenfatter det teoretiske og empiriske grunnlaget for den normative didaktikken. Forfatteren har utviklet et teoretisk rammeverk som bidrar til helhet og sammenheng, og som viser vei mot mer handlingsrettede praksiser som myndiggjør elevene og stimulerer dem til å bli selvstendige aktører i egen læring. Det er praksiser som vil gi *alle* elever bedre muligheter for mestring og deltakelse, og som vil styrke den enkelte elevs faglige og sosiale læring, selvvverd og psykiske helse.

Ingen utopi

Dette er ikke en utopi. Tvert imot underbygger forfatteren sine resonnementer og funn med omfattende kildehenvisninger. Psykologisk forskning viser at anerkjennelse har en intervensjonerende funksjon ved at det endrer dynamikken i relasjoner og legger grunnlag for positiv endring i menneskers liv. Denne boka viser at det samme gjelder i skolen for elevene. Lære-re som møter elevene med anerkjennelse, modellerer også for elevene hvordan de skal behandle hverandre. Slik sprer anerkjennelse seg som ringer i vannet!

Boka gir oss nøkler til å forstå hva som vil kreves av skolen og lærerne for at fagfornyelsen skal bli det verdiløftet som regjeringen og skolemyndighetene har som intensjon. Derfor bør den ikke bare inn som pensum ved alle høyskoler og universiteter i Norge som tilbyr lærerutdanning, men anbefales alle utdanninger innenfor profesjonsrettet arbeid med barn og unge.



**Bedre
» Skole**
Nr. 1
2020 Tidsskrift for lærere og skoleledere

**NÅ UT TIL
217.000
LESERE**

**Annonserer du i Bedre Skole når du
skoleledere i grunnskole og
videregående skole, og pedagogisk
personale på universitet og høyskole.**

Neste utgave
kommer 11. sep.
Annonsefrist
er 12. aug.

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

BEDRE SKOLE

Markante foreldre · Globalisering · Vurdering · Urfolkperspektivet · Korppevingsfaget · Matematikk · Engelskfaget ·
Læringsanalyse · Facebook · Profesjonsfellesskap · STL+ · Nyttisatte lærere · Praksislærer



Foto: Adobe Stock

Har du behov for nye medarbeidere?

På Lærerjobb.no kan du utlyse ledige stillinger!

Stillingsannonsten blir eksponert her:

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

**For spørsmål og bestilling
kontakt Mona Jørgensrud**

Epost: mj@hsmedia.no

Telefon: 911 73 473

Lærerjobb.no

STILLINGSPORTALEN I UTDANNINGSSEKTOREN

PÅ MIN SIDE KAN DU ADMINISTRERE DINE ABONNEMENT

Er du medlem eller studentmedlem i Utdanningsforbundet, får du medlemsbladet **Utdanning**. I tillegg får du et valgfritt tidsskrift innen ditt arbeidsfelt. Ønsker du fagbladet **Spesialpedagogikk**, er medlemsprisen 150 kroner i året. På **Min side** kan du enkelt bestille og endre dine abonnemnt.

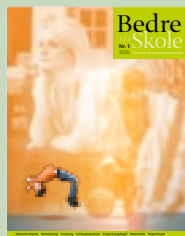
Min side på udf.no/min-side/mine-abonnement



Bladet Utdanning

Alle Utdanningsforbundets medlemmer mottar bladet Utdanning gratis.

Bladet er for alle som er engasjert i utdanning, oppvekst, utdanningspolitikk og pedagogikk, og det er et av landets mest leste fagblader. Bladet kommer ut 14 ganger i året.



Bedre Skole

Bedre Skole er et faglig-pedagogisk tidsskrift for lærere, skoleledere og alle andre med interesse for skole.

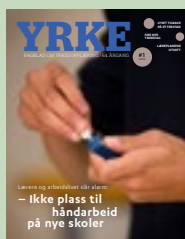
I magasinet publiseres forskning, fagartikler, reportasjer og bokomtaler. Bladet kommer ut fire ganger i året.



Første steg

Første steg er et faglig-politisk tidsskrift for barnehagelærere, styrere, studenter og andre med interesse for barnehage.

I tidsskriftet kan du lese fagartikler, reportasjer, bokomtaler og debatter. Bladet kommer ut fire ganger i året.



Yrke

Yrke er Norges eneste fagblad om yrkesopplæring rettet mot yrkesfaglærere, rådgivere, skoleledere, opplæringskontor og lærebedrifter.

Yrke går tett på opplæringsarenaene og bringer fagartikler, intervjuer og reportasjer fra opplæring i skole, bedrift og øvrige opplæringsinstitusjoner. Bladet kommer ut fire ganger i året.

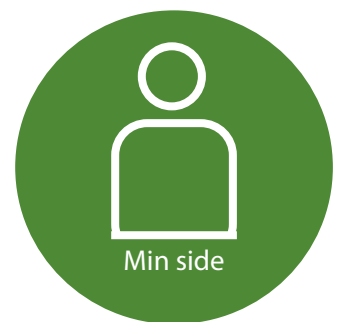


Abonner på Spesialpedagogikk

Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt. Bladet inneholder fagartikler, forskningsartikler, kronikker, debattstoff og bokmeldinger.

Vi publiserer fagstoff om barn, ungdom og voksne med ulike vansker som f.eks.: sosiale- og emosjonelle vansker, psykisk utviklingshemming, ADHD, autismspekterforstyrrelser, Tourettes syndrom, lese- skrive og matematikkvansker, syns- og hørselsvansker, fysiske funksjonshemminger mm. Bladet kommer ut seks ganger i året.

Medlemspris 150 kroner i året (ordinær pris 500 kroner).



Spørsmål om ordningen?

Kontakt

Medlemsservice

Tlf.: 24 14 20 00, tast 2
betjent 08.00-15.00

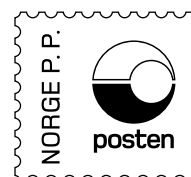
Epost:

medlem@udf.no

Ikke medlem, men vil abonnere på bladene?

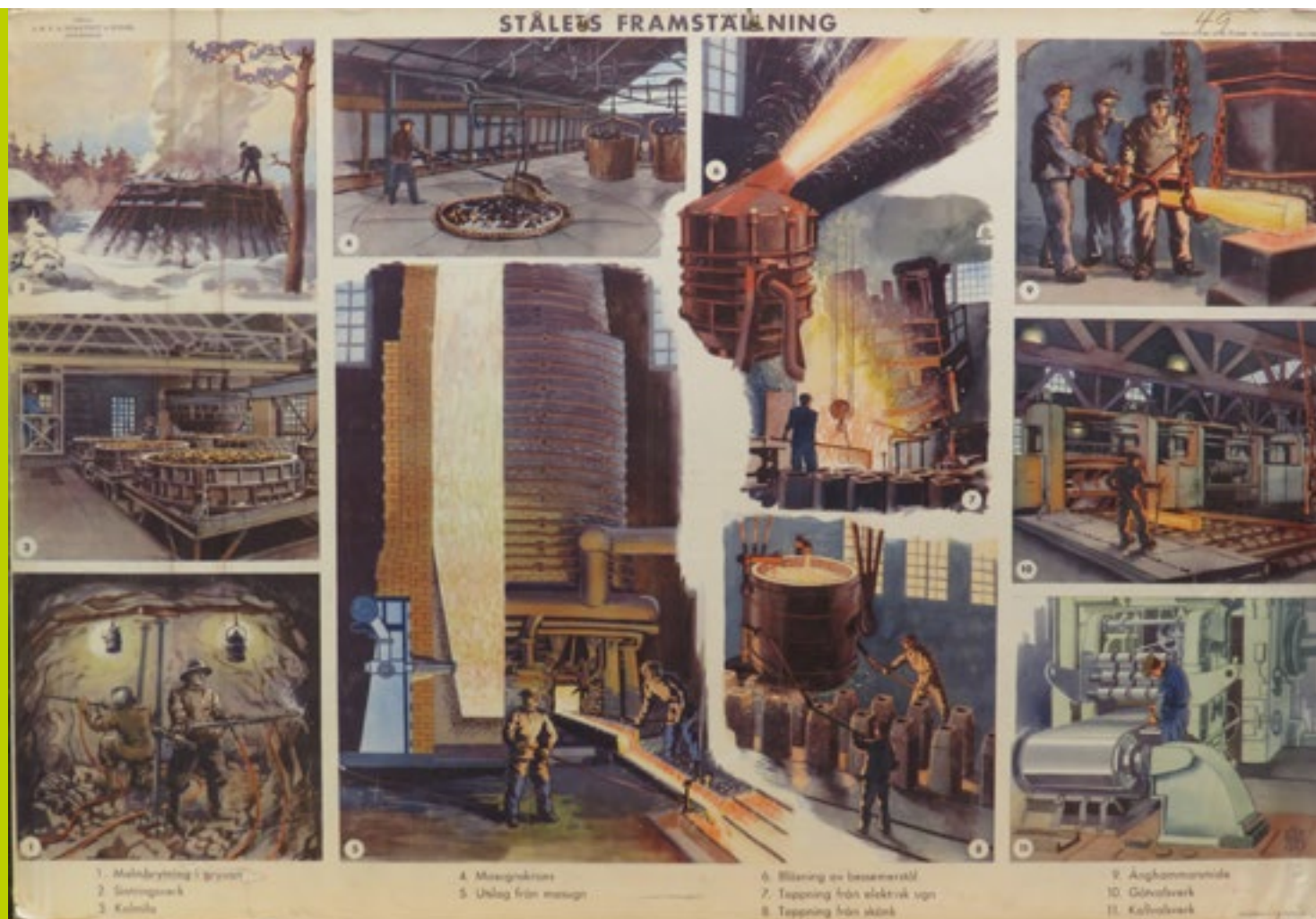
Send epost til:

abonnement@utdanningsnytt.no



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

Returadresse:
BEDRE SKOLE
Postboks 9191 Grønland
N-0134 OSLO



I 1947 dro Ebbe Berg til Sandvikens jernverk. Han ville studere hvordan teknikken med å framstille stål direkte ut av råjern fungerte. Han observerte og skisserte. Til sist laget han plansjen om *Stålets framställning*.

Skoleplansjer om yrkeslivet

En vennlig rektor ringte, leder for Haugesamlingen, Knut Ståle Hauge, og fortalte at de hadde et gammelt skolebygg som skulle rives. Ønsket han å komme på besøk for å se om det var noe der av betydning? Det skulle vise seg at turen var bryet verd, for å si det mildt. I kjelleren på den gamle skolen sto det stativ etter stativ med velordnede plansjer.

Ved starten av det forrige århundre ville skolen gi elevene innblikk i yrker og yrkesutøvelse. Motivet var muligens å inspirere til fremtidig yrkesvalg og gi en forståelse for arbeidslivets kompleksitet. I Haugesamlingen finnes en rekke av Lisbeth Bergs utmerkede

plansjer fra bondelivet, fiskerlivet og bylivets aktiviteter. Hun hadde vært elev av mange store kunstnere og deltok selv på Høstutstillingen i mange år. Som bokillustratør var hun godt kjent. Hennes Norske Anskuelsesbilleder for Skolen ble anbefalt av departementet i 1904. I mellomkrigstidens Sverige malte kunstneren Urban Rejle *Ullens beredning*, *Linets beredning*, *Skråddare*, *Smed* og *Skomakare*. Detaljene på miljø og verktoy, utstyr og arbeidsprosesser var formidable.

Bedre Skole har i denne serien gitt leder for Haugesamlingen ved Høgskolen i Innlandet, Knut Ståle Hauge, i oppdrag å trekke fram interessante læremidler og konkretiseringsobjekter fra norsk skolehistorie.