



Bedre »» Skole

Nr. 3

2020 Tidsskrift for lærere og skoleledere



En dugnad kan ikke vare evig

Skolestengning og overgang til hjemmeskole i mars kom uforberedt på de fleste. Selv om ingen kan påstå annet enn at det gikk ut over barnas opplæring, så gikk det tross alt bedre enn man kunne frykte. Mange opplevde et samhold, en kreativitet som gjorde at denne tiden for mange gikk ganske bra. Lærere, skoleledere og foreldre satte inn et ekstra gir, og bidro til at selv om noe ble tapt, så ble dette også en tid for kollektiv læring. Mange vil nok ha opplevd at de kom ut av krisen med en kompetanse de ikke hadde da de gikk inn i den.

Man kan undre seg på hva som lå til grunn for den generelt positive og enhetlige reaksjon på en så overraskende krise. Det vesentlige var kanskje at alle visste at ingen kunne lastes for den. Dette ga en forståelse for at de som tok avgjørelser måtte improvisere. At dette var noe nytt, som vi ville mestre, kan til og med ha virket stimulerende og bidratt til at vi fikk inn et ekstra driv og en entusiasme som førte oss over kneika, akkurat lenge nok til at vi nådde fram til sommerferien.

Når dette skrives, er elevene tilbake på skolen. Hverdagen oppleves nesten som før, bare litt trangere, litt mer omstendelig. En ny generell stenging av skolene sitter nok langt inne, men vi kan likevel spekulere på hvordan en ny periode med stengte skoler ville arte seg. Tilsynelatende vil vi være bedre forberedt, rutine vil være på plass, og de digitale kommunikasjonskanalene vil være åpne fra dag én. Men det kan hende at vi ikke vil se den samme entusiasmen og det samme pågangsmotet som sist. Hvis dugnadsånden, som det ble snakket så mye om, var en nøkkelfaktor, så er det ikke sikkert man kan ta den for gitt neste gang.

Er vi likevel klare for en ny runde?

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

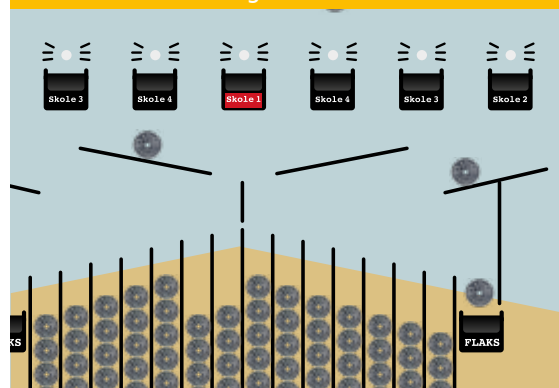
 TRYKT I
NORGE
NO-660

- 4 **Forgrunn**
- 13 **Hjemmeskolen under korona-pandemien – hva forskningen kan fortelle**
Øystein Gilje, Frida Thuen og Bjørn Bolstad
- 20 **Fagfornyelsen i praksis – erfaringer med hjemmeskole i Tysvær kommune**
Mari-Ana Jones og Sara Bubb
- 26 **Pandemi og hjemmeskole i London og Tysvær**
Tore Brøyn
- 28 **Skoleledelse – koronakrisen som innovasjon i norsk skole**
Carl F. Dons, Eirik J. Irgens og Kristin Norum Skoglund
- 33 **Opplæringsplikten – hva pandemi og skolestengning lærte oss**
Alexander Meyer
- 38 **Mangelfull evaluering av inntaksmodeller**
Tommy Odland og Sean Meling Murray
- 44 **Følelseskoden – en emosjonsfokusert tilnærming**
Øyvind Fallmyr
- 50 **Anerkjennelse i skolen – det er altfor mange elever som strever i skolen**
Arne Nikolaisen Jordet
- 57 **Elever som mobber**
Marie-Lisbet Amundsen og Per Einar Garmannslund
- 63 **Innovasjonspedagogikk – og er fornøyd med resultatet**
Kjersti Sivertsen og Lars Nyre
- 70 **FN-dagen i skolen fra et elevperspektiv**
Hege Alnæs og Joke Dewilde
- 76 **Etterutdanning gjennom å øve sammen**
Janne Fauskanger
- 82 **Utdanningsvitenskapens positivistiske arv**
Knut Ove Æsøy og Øystein Brekke
- 86 **Utvikling av skrivekompetanse i engelsk**
Annie Karoline Olafsrud og Lisbeth M. Brevik
- 92 **Bokomtaler**



33

Opplæringsplikten er en oversett nøkkelfaktor i utdanningsforskningen.



38

Forslagene til inntaksmodeller er ikke evaluert godt nok.



50

Anerkjennelse er avgjørende for barns læring.

70

Feiring av FN-dagen i skolen er omdiskutert.



Nytt yrkesfaglærer-tidsskrift

I disse dager begynner svenske Lärarförbundet utgivelsen av et nytt tidsskrift for yrkesfaglærere: Yrkesfagläraren.

Tidsskriftet *Yrkesfagläraren* er en videreutvikling av *Tidningen Gymnasiet*, meldes det på Lärarförbundets nettsider. Hovedvekten av stoffet vil, ifølge nettsidene, naturlig nok dreie seg om yrkesfaglige spørsmål. *Yrkesfaglärarens* redaktør er Björn Andersson.

Om etableringen av *Yrkesfagläraren* er inspirert av Utdanningsforbundets tidsskrift *Yrke*, vites ikke. □

Vil ha registreringssystem for fravær

– Vi vet ikke hvor stort problemet med skolefravær egentlig er, sier førsteamanuensis Trude Havik ved Læringsmiljøsenenteret ved Universitetet i Stavanger (UiS).

Ifølge Trude Havik finnes det ikke nøyaktige tall over hvor mange elever som har udokumentert fravær fra skolen, kan man lese i en nettartikkel publisert av UiS. Havik vil ha et nasjonalt registreringssystem for å få oversikt over elevenes fravær og fraværsmønstre.

Det er skulking Havik først og fremst vil til livs. Hun sier det kan bli mye syning, og hun mener det er viktig å skaffe seg rede på hvordan situasjonen faktisk er ved de enkelte skoler og nasjonalt.

VIL LÆRE AV DANMARK

Danmark skaffet seg sitt nasjonale registreringssystem i 2014. Havik ber norske politikere se til Danmark. Hun er tilhenger av tidlig innsats, og vil at et slikt system må gjelde alt fra første klasse i grunnskolen. Havik er også tilhenger av fraværsteam ved hver enkelt skole, og i samarbeid med forskere ved NTNU i Trondheim, Nederland og Tyskland, tester hun ut etablering av fraværsteam ved skoler i Rogaland og Trøndelag. □

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock



ANNONSE



Optimaliser læring med Mac.

Jobb sømløst på tvers av enheter i samhandling med dine elever.



Authorised
Education Specialist

Les mer på eplehuset.no/skole

Send oss en uforpliktet e-post på skole@eplehuset.no

YOU-
PORTALEN.NO

gratis utprøving: testyou.no


Interessekartleggeren Skoletest

- enkel kartlegging — **grundig** utforskning
- **frigir tid** til bl.a. **individuell veiledning**
- ingen behov for opplæring/sertifisering


Karrierepermen

- nettbaserte aktivitetsark
- skreddersydd for utdanningsvalg


Hospitering

- administrasjon av hospitering
- brukes i hele Møre og Romsdal og Trøndelag

– fra vage tanker til informert karrierevalg — 8. trinn til Vg3

Programmering **ikke nok**

Programmering er blitt en del av matematikkfaget i grunnskolen. Programmering alene er ikke nok til å lykkes, sier forskere ved Høgskolen i Østfold.

Skal en vellykket integrering av matematikk og programmering kunne skje, fordres det et godt samarbeid mellom lærerutdanningene og informasjonsteknologimiljøene, sier førsteamanuensene Odd Tore Kaufmann og Børre Stenseth ved Høgskolen i Østfold.

– Mange lærere har lite kjennskap til hvordan programmering og matematikk kan integreres, sier de. Kaufmann og Stenseth har publisert artikkelen "Programming in mathematics education" I tidsskriftet *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology* [2020], framgår det av høgskolens nettsider. Artikkelen bygger på et samarbeid med lærere og elever på 8. og 9. trinn.

GÅR GLIPP AV SAMMENHENGER

Det de mener lærerne mangler, er evnen til å se sammenhengen mellom programmet og det problemet som skal løses. Dette gjelder utformingen av selve programmet, men det innebærer også en utfordring når det gjelder lærerrollen. De sier at fagene matematikk og programmering er forskjellige når de blir brukt til problemløsning, både i praksis, strategisk og terminologisk.

Lærerstudenter må lære om programmering, lære om hvordan de underviser i programmering, og hvordan programmering kan brukes til å støtte opp under ulike emner i matematikkfaget, understreker Kaufmann og Stenseth. □



Tilbake til kreativiteten

De «harde» fagenes dominans i skolen er ikke av det gode, mener mange. Nå ser en «tilbake til kreativiteten»-tendens ut til å vinne fram i britiske skoler.

I Storbritannia, som i Norge, har det i lengre tid skjedd en stadig sterkere vektlegging av de «harde» fagene. I Norge for eksempel norsk, engelsk og matematikk, helst på bekostning av de praktisk-estetiske fagene. Det samme har vært tilfelle i Storbritannia. Nå kan en motbølge være på vei, skriver the Times Educational Supplement (TES) på sine

hjemmesider. TES presenterte nylig tittelen «Hvorfor mer kreativitet gagnar elevene» [*Why more creativity in schools is win-win for students*].

Overlærer Jackie Green ved barneskolen Malmesbury Park i Bournemouth forteller hvordan skolestarterne får bruke de to første ukene til å gjøre om hele skolen til en «levende, pustende kunstinstallasjon».

Slik hun ser det, bidrar dette på en enestående god måte til å frigjøre og utvikle barnas kreative evner, i tillegg til at barna godt og effektivt får lære hverandre å kjenne.

KREATIV FRIHET GJØR BARN MODIGERE

Ben Jones, lærer i praktisk-estetiske fag ved barneskolen Mayflower Primary School i London-bydelen Tower Hamlets, sier at barn som får lære gjennom oppgaver som stimulerer kreativiteten,

også lærer uavhengighet og får mot til å finne originale løsninger – de gjensker ikke bare det som kommer «ut av lærerens hode».

Janine Chamberlin, direktør for Talent Solutions UK/LinkedIn, sier til TES at skoler som Malmesbury Park og Mayflower lærer barna utholdenhet, viktigheten av samarbeid, tilpasningsdyktighet og emosjonell intelligens. Alt dette er eksempler på hva barn vil trenge i framtidens arbeidsmarked. □

Lesehjelp på mellomtrinnet

Lesesvake mellomtrinns elever skal nå få hjelp gjennom et fireårig prosjekt i regi av Bærumsskolen og Lesesenteret i Stavanger. Prosjektet trådte i kraft 1. august.

På nasjonale prøver i lesing skårer over 20 prosent av norske femteklassinger på laveste ferdighetsnivå, og «urovekkende mange lærere» setter, ifølge nettsidene til Lesesenteret, ikke inn tiltak for disse elevene.

– I norsk skole vet vi for lite om hva vi skal gjøre når elevene sporer av på mellomtrinnet, sier Kari Kolbjørnsen Bjerke, enhetsleder for grunnskoleavdelingen i Bærum kommune. – Det er mange ulike lesekurs og forslag til tiltak der ute, men vi har for lite kunnskap om hva som faktisk har effekt. Vi er helt nødt til å få forskningsbasert kunnskap om hva som faktisk kan fungere dersom vi skal fullføre oppdraget vårt, sier hun.

Hun får støtte av professor Oddny Judith Solheim ved Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger: Mellomtrinns elever som sliter med lesingen er en sårbar gruppe som på mange måter er blitt oversett de siste årene.

Prosjektet som nå forhåpentlig vil hjelpe disse sårbare elevene, heter *Engasjer – skolebasert beredskap for effektive og engasjerende tiltak for elever med svake leseferdigheter på mellomtrinnet*. Norges forskningsråd har bevilget 7 millioner kroner til prosjektet. □

Karakteruro i England og Wales

Elever og foreldre i England og Wales protesterer mot bruk av standpunkt karakterer i stedet for eksamens karakterer, melder den britiske avisen The Guardian.

Koronasituasjonen tvang britiske myndigheter til å avlyse eksamen i videregående skole i England og Wales, og elevene må derfor søke plasser ved høyere utdanning på grunnlag av en form for standpunkt karakterer. Dette har skapt opprør og protester, fordi elever og foreldre mener eksamens karakterene gjennomgående ville vært bedre enn standpunkt karakterene, ifølge the Guardians nettsider.

Ettersom elevene ikke får anledning til å ta eksamen på vanlig måte, vil karakterene bli beregnet ut fra lærers vurdering i kombinasjon med en statistisk modell basert på skolens tidligere snittresultater og elevens tidligere prestasjoner. Når skolens tidligere resultater skal tas med i beregningen, frykter man at dette vil bidra til å trekke ned flinke elever som går på skoler med lavt karaktersnitt. I Skottland har man nylig gjennomført en tilsvarende beregningsmåte, og der viste det seg at flere tusen elever fikk dårligere karakterer enn de hadde forventet. □

Kroppsøving gjør ærlig

Kroppsøving faget bidrar til å gjøre elevene ærligere rent allment, mener forskere ved Høgskolen i Innlandet.

– Lærerne i studien uttrykker at «fair play» er noe elevene skal lære noe om, fordi slik kunnskap har overføringsverdi til andre deler av livet. Elevene på sin side sier at «fair play» er et sentralt læringsinnhold i selve faget, sier Kjersti Mordal Moen på nettsidene til Høgskolen i Innlandet. Hun er professor i helse- og sosialvitenskap ved høgskolen, og sammen med professor Øyvind Standal og førstelektor Knut Westlie har hun skrevet artikkelen «Ei mil vid og ein tomme djup? – ei undersøkning av innhald og undervisning i kroppsøving



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

på ungdomstrinnet i Noreg». Uttrykket «Ei mil vid og ein tomme djup» er forfatterens oppfatning av en læreplan de mener prioriterer bredde i innhold framfor dybde i læring.

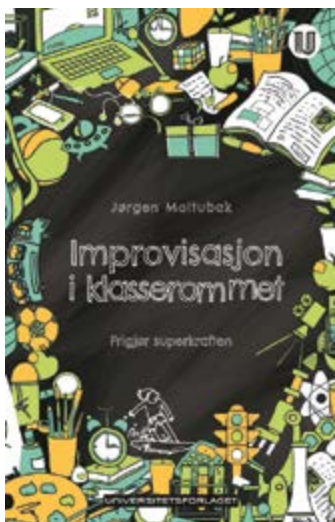
Forskerne brukte data fra en nasjonal spørreundersøkelse i 2016, der 3226 elever deltok, hvorav 1666 ungdomsskoleelever. 45 prosent sa seg enige i at det er viktig med «fair play» i kroppsøving. Lærerne for sin del sa at de brukte «fair play» både som læringsmoment og som kontrollmekanisme.

– Læringsmoment betyr at elevene skal lære om «fair play», og at det har overføringsverdi til andre deler av livet, sier Mordal Moen, – for eksempel som en sosial funksjon der elever med høyere ferdighetsnivå kan hjelpe og inkludere elever med lavere ferdigheter, eller det å være «fair» overfor regler man møter, som i trafikken og i arbeidslivet senere i livet. □

ANNONSE



UNIVERSITETSFORLAGET



Jørgen Moltubak

Improvisasjon i klasserommet

– frigjør superkraften

«I boka presenterer Moltubak ulike perspektiver på improvisasjonsbegrepet. Gjennom teori og en god beskrivelse av ulike øvelser viser han hvordan læreren kan utvikle et improviserende tankesett og handlingsmønster [...]. Les boka! Jeg er ikke i tvil om at det vil føre til en positiv opplevelse.»

Geir Martinussen i Utdanning nr. 6-20.

«Interessant, originalt og trolig meget treffende knytter Moltubak utviklingen av lærerautoritet til det å ta hensyn til og å utnytte muligheten som oppstår når noe uventet skjer [...]. Et sjeldent verdifullt bidrag til alle lærere som tar klasseromsundervisning på alvor.»

Hallvard Håstein i Bedre skole nr. 2-20.

Kr 329,- ISBN: 9788215035154 ☎ : www.universitetsforlaget.no @ : bestilling@universitetsforlaget.no ☎ : 24 14 75 00

UNIVERSITETSFORLAGET.NO

Brev til læreren fra elevenes hjemmeskole

Da skolene var stengt på grunn av korona, praktiserte førsteklasingene ved Vaulen skole i Stavanger skrivetrening på en ny måte: De skrev brev til læreren to ganger i uka.

Stine Nygård, lærer for klasse 1A ved Vaulen skole, mener elevene bør trenes i å skrive meningsfulle tekster fra første dag i skolen. Å skrive tekster som formidler noe til reelle mottakere, som lærerne, er viktig for motivasjon og læring, sier hun på nettsidene til Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger.

Både Nygård og Lesesenterets forskere ser det slik at siden skrijving er selve motoren i lese- og skriveopplæringen, er det ingen grunn til å vente med å begynne å skrive.

FORELDREENGASJEMENT

Elevene skrev, foreldrene tok bilder, og Nygård mottok brevene som e-post to ganger

i uka. Dette var tid- og arbeidskrevende for Nygård, som like fullt mener det var verdt arbeidet. Hun ser på dette som både god skrivetrening og god tilpasset opplæring. Elevene ble stimulert og oppmuntret av tilbakemeldingene de fikk, og dette var en god måte å opprettholde lærer-elev-kontakten på.

Foreldrene – «lærervikarene», som Nygård spøkefullt kaller dem – syntes også åpenbart at brevskrijvingen var morsom og givende: – Plutselig har det dukket opp både dobbeltkonsonanter og kj-lyder, ting som vi ikke har begynt med ennå. □



ANNONSE

Den grønne skolen

En kunnskaps gave til skoleverket
fra Norges Bondelag og 4H Norge

dengronneskolen.no

er en ny nettside med faktsider om norsk matproduksjon rettet mot barn, og en temabank med ferdige pedagogiske opplegg forankret i læreplanen.

Materiellet er tilpasset
1. – 10. klasse.

Der lekser er frivillig

Skolen gjorde leksegjøring frivillig. Prestasjonene ble ikke dårligere og trivselen økte ved Dar Al Marefa School i Dubai, melder the Times Educational Supplement (TES).

Dar Al Marefa School er en såkalt internasjonal skole der undervisningen foregår på både engelsk og arabisk. Derfor er det riktignok to unntak fra frivilligheten: Elevene må lære å lese på begge språk, og de må lære matematikk, og de må derfor gjøre lekser i disse fagene. Men i alle andre fag er det frivillig, det vil si opp til et samarbeid mellom elever, foreldre og lærere om hva det eventuelt skal gis lekser i. Ordningen ble innført på prøve forrige skoleår, og videreføres nå i september ved skolestart.

SØVN OG HVILE ER VIKTIGERE ENN LEKSER

Skolens rektor Ian Thurston sier på TES' hjemmeside at det særlig er de yngre elevene som tjener velferdsmessig på å slippe obligatoriske lekser. Thurston sier at elevene ofte har mer utbytte av nok hvile og søvn enn av lekser. Han sier videre at i Midtøsten er tid med familien en særlig viktig del av barnas liv, og slikt samliv bidrar til økt trivsel for både barna og foreldrene deres. Og: – Barna lærer å lese hurtigere enn før, sier Thurston.

En annen fordel, slik ikke minst lærerne ser det, er at leksefrivilligheten gjør det mye enklere å legge opp fordypningsprosjekter i emner elevene virkelig interesserer seg for – alt i et samarbeid mellom lærerne, elevene og familiene. □



HØVELBENK
spesialisten

**Høvelbenker med
kvalitetsfølelse av rang!**



E-post: info@hovelenkspecialisten.no

Telefon: 47 51 28 81

Webb: www.hovelenkspecialisten.no

Org. nr: 914 207 851 MVA Føretaksregistret

Hjerneforskning og sykkelferdigheter

Skal skolebarna blir tryggere syklist i trafikken, må de få en annen opplæring enn de får i dag, mener Sintef-forsker Dagfinn Moe.

Dagfinn Moe har ledet et femårig prosjekt som har gått ut på å teste en ny opplæringsmetode for trafikkforståelse. Metoden, utviklet av hjerneforskere og pedagoger i fellesskap, går ut på å utfordre og stimulere sentrale funksjoner i hjernen – og det med oppsiktsvekkende gode resultater, ifølge en artikkel på Sintefs hjemmeside.

Det femårige prosjektet *Barn, oppmerksomhet og*

sykling er et samarbeid mellom Moe, spesialist på feltet ungdom, risiko, spenning og læring, prosjektleder Bård Morten Johansen i Trygg Trafikk, og Nord Universitet Trafikklag. Formålet var altså å se på hvordan små barn på sykkel og deres trafikkatferd, først og fremst for å utvikle et pedagogisk opplegg for å hjelpe

barna til å bli mer oppmerksomme i trafikken, hjelpe dem til å orientere seg bedre, vurdere risiko, og avpasse farten.

BRUKTE VR-BRILLER I FORSKNINGEN

Undervisningen av barna foregikk på Eberg Trafikkgård i Trondheim, og involverte blant annet bruk av *virtual*

reality-briller [VR-briller] med såkalt *eye tracking*, det vil si registrering av hvordan barna beveger øynene, hva de ser på, og hvor lenge. Dermed får forskerne en forståelse av hvordan barna kan bygge såkalte kognitive kart. I den forbindelse er de såkalte gittercellene viktige – Edvard og May-Britt Moser fikk Nobelprisen i medisins for å ha oppdaget disse.

Bård Morten Johansen sier at Trygg Trafikk ønsker å utvikle kurs og retningslinjer for sykkelopplæring basert på forskningsfunnene. □

Illustrasjons: © Adobe Stock



Middelklassepresset

Middelklasseungdom rammes oftere av psykiske helseplager som følge av prestasjonspress, ikke minst fra foreldrenes side.

Ingunn Marie Eriksen har intervjuet 53 elever i videregående skole om skolestress og foreldrepess, kan man lese på nettsiden til OsloMet – storbyuniversitetet. Eriksen er tilknyttet Velferdsforskningsinstituttet NOVA, og bakgrunnen for hennes forskning er blant annet Ungdatas undersøkelser som viser at psykiske helseplager blant unge har økt i omfang de siste tiårene. Og det har først og fremst skjedd blant middelklasseungdom: – Jeg ønsket derfor å fine ut av hvordan klasse henger sammen med skolestress og foreldrenes skolepress i videregående skole, sier hun.

TO FORMER FOR MIDDELKLASSE

Det er imidlertid forskjell på økonomisk og kulturell middelklasse. Ungdommene

i den økonomiske middelklassen er de som oftest peker på foreldrepess som årsak til sine plager. Ungdommene i den kulturelle middelklassen peker oftere på seg selv og sine egne høye forventninger. Begge foreldregruppene har høye ambisjoner på de unges vegne, men de snakker om det på forskjellige måter.

FORELDRE MÅ MODERERE SEG SELV

Ifølge Eriksen er denne utviklingen ikke spesielt norsk, den gjenfinnes over store deler av verden. Utdanning oppleves som stadig viktigere, og kravet til perfektjonisme øker. Hun sier at foreldrene har en oppgave i å moderere seg selv, for dermed på en fornuftig måte å dempe det presset de unge opplever. □

Profesjonelt lærerfellesskap

Prosjektet SKUV – Skolebasert kompetanseutvikling i vurdering – har som mål å skape bedre profesjonelle lærerfellesskap i videregående skole i Trøndelag.

Det fireårige SKUV-prosjektet, som avsluttes i løpet av 2021, er et samarbeid mellom Trøndelag fylkeskommune (TRFK) og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim. Prosjektleder er professor Lise Vikan Sandvik ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU.

– Ved å ta utgangspunkt i den enkelte skoles behov og i hver enkelt lærers styrker og svakheter er målet å skape bedre profesjonelle lærerfellesskap, sier Sandvik til Bedre Skole. – Hver skole får en ekstern veileder som hjelper til i dette arbeidet. Videre skal lærerkollegiene utvikle kunnskap om og forståelse for en bedre profesjonell vurdering av elevene, for dermed også å kunne veilede dem bedre. SKUVs formål er således todelt.

SKOLEN TRENGER FAGDIDAKTISK KOMPETANSE

Studier av vurderingspraksiser i norsk skole viser at det er behov for fagdidaktisk kompetanse for å videreutvikle skolens og lærernes vurderingspraksiser, kan man lese på NTNUs nettsider.

Vikan Sandvik viser til at en foreløpig orientering om prosjektet er presentert i artikkelen «Realizing data-driven changes and teacher agency in upper secondary schools through formative interventions», i: Postholm, M.-B. & Vennebo, K. [red.] *Applying cultural activity theory in educational settings*. London: Routledge (91–107). □

ANNONSE



VISSTE DU

at mange barn og unge spiser for lite fisk og sjømat, og dermed går glipp av viktige helsefordeler?

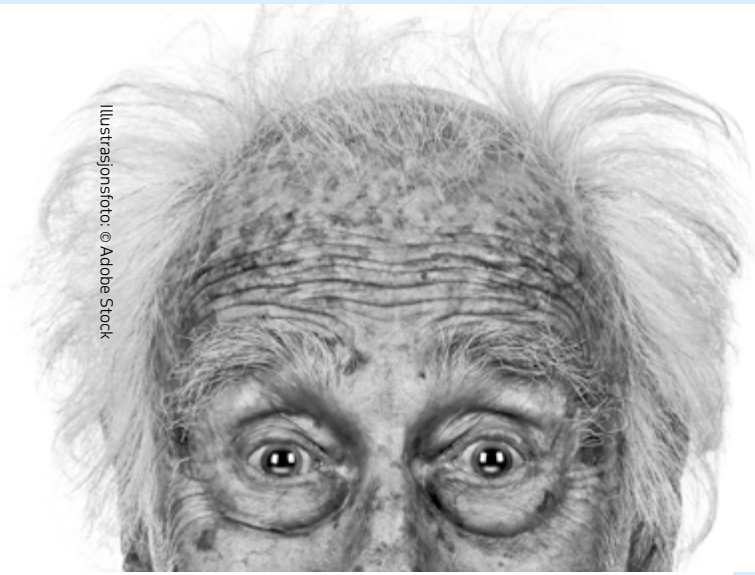
Sammen med deg som jobber i grunnskolen vil Fiskesprell bidra til å spre sjømatglede.

De kostvanene som vi danner oss i tidlig alder har betydning for hva vi velger å spise senere i livet. Derfor gir vi råvarestøtte til innkjøp av fisk i mat- og helsefaget på 6. og 9. trinn, i tillegg til **gratis undervisningsmaterie**ll med enkle leksjoner tilpasset de nye læreplanene i fagfornyelsen.

Se fiskesprell.no for flere ressurser, og for å søke om råvarestøtte og materie

fiskesprell.no

Fiskesprell



Niårig skole ga **MENN** et lengre liv

Innføringen av niårig grunnskole bidro til å senke dødsrisikoen for menn med 10 prosent, ifølge en artikkel på Handelshøyskolen Bis nettsider.

For kvinner var innføringen av niårig skole imidlertid betydningsløs hva angår dødsrisiko og levealder, ifølge studien *Who dies early? Education, mortality and causes of death in Norway*, skrevet av professor Rune Jørgen Sørensen ved Handelshøyskolen BI i samarbeid med forskerne Jostein Grytten og Irene Skau ved Universitetet i Oslo.

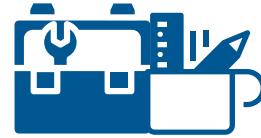
Den niårige grunnskolen ble innført på midten av 1960-tallet. Nå, 50–55 år senere, er det mulig å måle helsegevinsten av niårig skole sammenlignet med den sjuårige folkeskolen.

REDUSERT RISIKOATFERD

Helsegevinsten kommer imidlertid kun menn til gode, og den har i høyeste grad med menns livsstil å gjøre, ifølge nettartikkelen. Den peker på at et forlenget skoleløp reduserte menns risikoførførelse knyttet til alkoholbruk, røyking, og uforsiktig atferd i trafikken.

Videre styrket niårig skole menns muligheter for sosial mobilitet. Unge menn fikk muligheten til å bevege seg bort fra risikofylt arbeid i primærnæringsringene, industri og transport. Sørensen påpeker at andelen som arbeider i slike bransjer, har gått ned med 15 prosent fra 1970 til 2015, i takt med et økende utdanningsnivå. □

ndla.no



Vi har ressursene du trenger til fagfornyelsen



Åpne læremidler
tilgjengelig for alle!



Hjemmeskolen under korona-pandemien – hva forskningen kan fortelle

»»» Av Øystein Gilje, Frida Thuen
og Bjørn Bolstad

Mange forskere har forsøkt å få kunnskap om den digitale hjemmeskolen våren 2020. Hva har vi lært, som vi kan ta med oss inn i arbeidet med fagfornyelsen?

12. mars 2020 ble alle norske skolebygg stengt. Elevene måtte fortsette skolearbeidet hjemmefra, og lærerne måtte kommunisere med elevene via digitale plattformer. Flere forskere ved norske universiteter og høyskoler, samt ulike forskningsinstitusjoner, har gjennomført undersøkelser om denne ekstraordinære situasjonen. Hva kan de fortelle oss om opplæringen under hjemmeskolen?

Det tar lang tid å utvikle solid forskning. Denne teksten er skrevet sommeren 2020, og funnene vi omtaler, gir noen tilnærminger til en skolehverdag vi aldri har opplevd før. Vi tar forbehold om at det finnes undersøkelser vi ikke kjenner til eller har fått innsyn i. Det er også viktig å merke seg at våre egne undersøkelser i FIKS (se faktaboks), i likhet med enkelte av de andre undersøkelsene som er gjennomført, ikke har et representativt utvalg. Vi kan derfor bare peke på mulige tendenser.

Ulike forskningsmiljøer har henvendt seg til ulike grupper og informanter. Flere miljøer har valgt å fokusere på foreldre og foresattes opplevelse av den digitale hjemmeskolen. For eksempel har forskere ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo (ILS), i samarbeid med en forsker på OsloMet, gjennomført en stor undersøkelse der de fant at elever på 1.–4. trinn hadde sjeldnere kontakt med læreren enn elever fra høyere trinn på skolen.¹ Fafo fant i sin undersøkelse at barna enklere

lot seg distrahere av eksempelvis strømmetjenester da de hadde hjemmeskole.² Et av funnene i SIFOs omfattende undersøkelse var at barna stort sett mestret skolearbeidet hjemme.³ Andre miljøer har også spurt elevene. Blant annet har Høgskolen i Innlandet gjennomført en undersøkelse der de har fått svar fra over 4000 elever på 5.–10. trinn i tidligere Hedmark fylke.⁴ Forskere ved NTNU har i en stor undersøkelse fått svar fra over 4000 elever på videregående skole i Trøndelag og Oslo. I tillegg har mange enkeltskoler rundt om i landet gjennomført elevundersøkelser for å få kunnskap om egne elever i hjemmeskolen.

Spørsmål til lærere, ledere og skoleeiere

I enheten FIKS ved Universitetet i Oslo har vi på ulike måter forsøkt å skaffe oss kjennskap til situasjonen under korona-pandemien. Hvert skoleår engasjerer vi lærere og skoleledere som blir frikjøpt fra deler av sin stilling for å arbeide i FIKS, og gjennom samtaler med disse har vi fått jevnlig, konkrete og utfyllende beskrivelser av situasjonen slik de og deres kolleger har opplevd den. Vi har også snakket med andre lærere, rådgivere og ledere i kommuner og fylkeskommuner. Innsikten vi fikk gjennom disse samtalene, dannet noe av grunnlaget for to ulike undersøkelser.

I perioden 27. mars til 19. mai gjennomførte vi en større lærerundersøkelse som ble gjort i to runder. I samme

perioden gjennomførte vi en enkel undersøkelse blant skoleeiere. I denne artikkelen tar vi utgangspunkt i disse undersøkelsene, men vi viser også til funn fra undersøkelser som er gjennomført av andre forskningsmiljøer.⁵

Hva undersøkelsene kan fortelle

Undersøkelsene vi har gjennomført i FIKS, indikerer blant annet at:

- Mange lærere savnet det fysiske klasserommet og kommunikasjon med elevene ansikt til ansikt under hjemmeskolen.
- Lærere var bekymret for elevenes psykiske helse og for sårbare og utsatte elever under hjemmeskolen.
- I digital hjemmeskole var det mer individuelt arbeid og mindre faglig dialog enn i det fysiske klasserommet.
- Noen elever arbeidet bedre i hjemmeskolen enn i klasserommet, mens andre elever arbeider bedre i det fysiske klasserommet.
- Læreboka i sin tradisjonelle form ble brukt mindre i den digitale hjemmeskolen enn i det fysiske klasserommet.

FAKTA

Undersøkelser om hjemmeskole og gjenåpning

Hjemmeskoleundersøkelsen er en undersøkelse blant lærerne, som ble åpnet 27. mars og var åpen til 5. april. 578 lærere svarte. Invitasjon til å delta i undersøkelsen ble delt åpent i sosiale medier og i lærergrupper på Facebook. Undersøkelsen ble gjennomført mens skolene fortsatt var stengt, og spørsmålene reflekterer den situasjonen. Lærerne fikk blant annet spørsmål om digitale verktøy, kommunikasjon med elevene, hvordan ledelsen håndterte situasjonen, og hvor ansatte hentet støtte og inspirasjon i denne perioden.

Den andre undersøkelsen, *Gjenåpningsundersøkelsen*, åpnet 13. mai, men bare for dem som allerede hadde svart på den første undersøkelsen. Dette ble gjort av hensyn til datasikkerhet og for å få svar fra samme gruppe informanter. Undersøkelsen ble lukket 19. mai. 379 av de 578 som svarte i første runde, svarte også på denne. Spørsmålene reflekterte også nå situasjonen lærerne var i, men denne gangen var skolene på vei til å åpnes for alle elever. Denne undersøkelsen tok blant annet for seg hvilke bekymringer lærerne kjente på under hjemmeskolen, og hvilke erfaringer de tar med seg videre, om vurdering og veiledning av elever og hvilke læremidler og ressurser som ble brukt mest før og under hjemmeskolen.

- Mange lærere utviklet egne læringsvideoer og brukte ulike digitale ressurser mer enn før i den digitale hjemmeskolen.
- Det er blandede oppfatninger om hvorvidt det var enklere eller vanskeligere å veilede elevene under hjemmeskolen enn i det fysiske klasserommet.
- Profesjonsfellesskapet på den enkelte skole er både styrket og utvidet.

Arbeidsformene endres i det digitale klasserommet

I både internasjonal og nasjonal forskning blir det ofte referert til ulike måter å organisere undervisningen på (Alexander, 2001; Klette, 2013; Marton, 2015; Nordenbo et al., 2008). I internasjonal litteratur, så vel som norsk forskning, skilles det innen observasjonsstudier ofte mellom fire arbeidsformer i klasserommet:

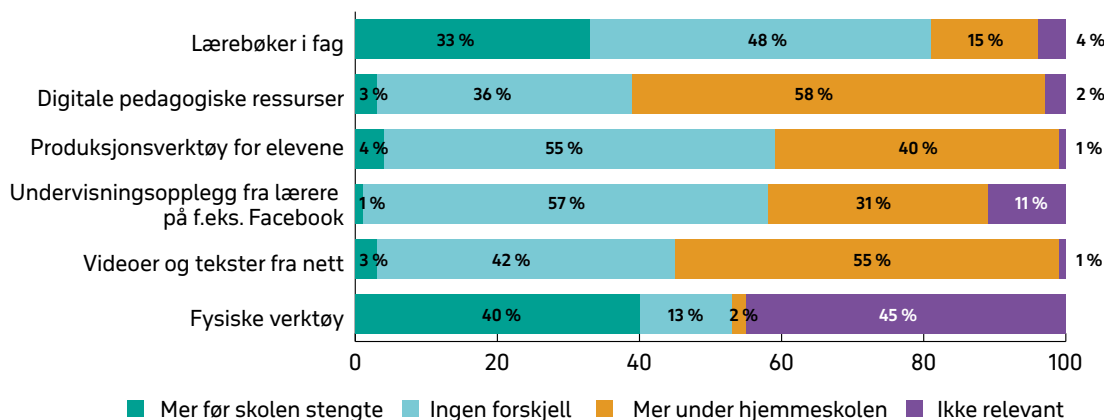
- Monologisk helklasseundervisning: Læreren snakker til alle elevene samlet. Elevenes bidrag begrenser seg til å svare på konkrete spørsmål som ikke inviterer til dialog.
- Dialogisk helklasseundervisning: Læreren har en faglig samtale med elevene. Det er en dialog mellom lærer og elever, der elevenes innspill blir fulgt opp.
- Individuelt arbeid: Elevene arbeider individuelt med ulike oppgaver.
- Gruppearbeid: Elever samarbeider gjennom ulike former for par- eller gruppearbeid.

Studier i perioden 2005–2019 (Gilje et al., 2020) har vist at i klasser der alle elevene har hver sin digitale maskin, ofte kalt en-til-en-klasserom, øker mengden av individuelt arbeid og gruppearbeid, mens det brukes mindre tid til helklasseundervisning. Det er særlig tiden som brukes på dialogisk helklasseundervisning, som minker. Det ser altså ut til at lærere i en-til-en-klasserom fortsatt bruker tid på å forklare fagstoff og gi elevene felles instruksjoner, men at elevene arbeider mer på egen hånd, alene eller sammen med andre.

Våre undersøkelser fra perioden med stengte skolebygg tyder på at denne tendensen fra en-til-en-klasserommene de siste årene forsterkes når elevene arbeider på digitale plattformer hjemmefra. En lærer på videregående skole svarte dette på spørsmålet «Hvordan er undervisningen din nå sammenlignet med før skolen stengte?»:

Det er mer selvstendig arbeid med oppgaver og mindre samtalebasert. Det er også mindre styrt samarbeid mellom elever. Plenumsdiskusjoner blir det også lite av. Elevene må vise kompetanse på andre måter enn før, for

Hvordan har din (og elevenes) bruk av læremidler og læringsressurser vært under hjemmeskolen sammenlignet med tiden før hjemmeskole?



Figur 1.

eksempel ved å levere inn lydfiler eller korte tekster som erstatning for dialogen i klasserommet.

Mange av svarene på dette spørsmålet peker på det samme: at elevene arbeidet mer selvstendig under hjemmeskolen. Noen lærere fortalte at de etablerte gode strukturer for samarbeid mellom elevene, men langt flere fortalte at elevene arbeidet mye individuelt. Høgskolen i Innlandets undersøkelse og undersøkelsen gjennomført av UiO/ILS og OsloMet peker i samme retning.⁶ I NTNUs undersøkelse svarte 87 % av elevene at de i noen grad eller i stor grad stort sett hadde arbeidet individuelt med oppgaver i hjemmeskolen. I den samme undersøkelsen skulle elevene si seg enige eller uenige i følgende påstand: «Hjemmeskolen har gjort meg mer ensom i skolearbeidet.» 57 % av elevene var enige eller helt enige i påstanden mens 35 % var uenige eller helt uenige.

Hjemmeskolen åpnet for annerledes bruk av læremidler og verktøy

I andre runde av vår undersøkelse, gjenåpningsundersøkelsen, spurte vi hvordan lærernes og elevenes bruk av læremidler og læringsressurser har vært under hjemmeskolen sammenlignet med tidligere. Svarene fordelte seg slik:

Gjennomgående for disse tallene er at de analoge læremidlene hadde en større plass før hjemmeskolen, mens det digitale får en betydelig større plass under hjemmeskolen.

Lærere svarte også at de har brukt læringsvideoer og omvendt undervisning mer i hjemmeskolen enn de gjorde tidligere. Flere sa at dette er noe de kommer til å fortsette med etter hjemmeskolen. En undersøkelse gjennomført av SINTEF Digital⁷ peker i samme retning: 90 prosent av

lærerne svarte her at de under hjemmeskolen hadde gitt elevene i oppgave å se en faglig video, mens 67 prosent svarte at de hadde gitt elevene i oppgave å lese tekst i papirutgaven av en lærebok.

Digitale plattformer kan ikke erstatte det fysiske møtet mellom elever og lærere

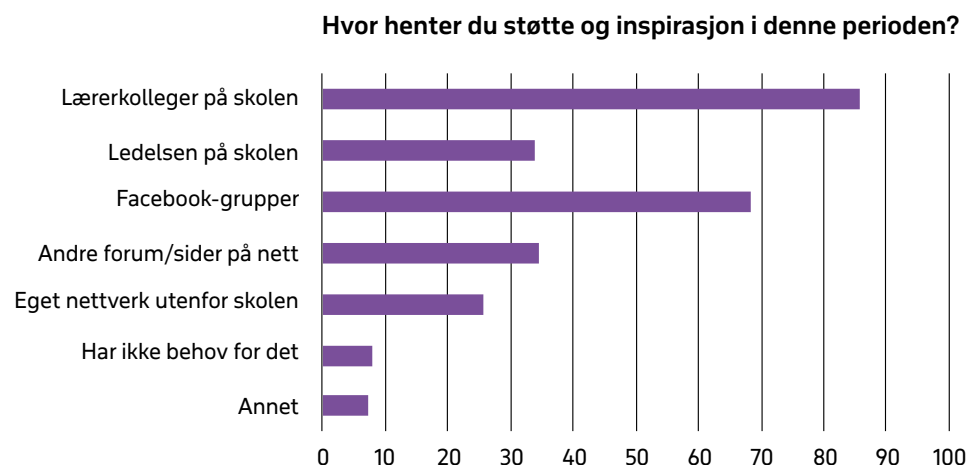
I vår hjemmeskole-undersøkelse stilte vi et åpent spørsmål om hvordan lærernes praksis var under hjemmeskolen sammenlignet med tiden før skolene stengte. Mange skrev at de savnet det fysiske møtet med elevene. Lærere opplevde det som vanskelig å improvisere og justere undervisningen sin under hjemmeskolen slik de gjør i det fysiske klasserommet. En lærer svarte dette i hjemmeskole-undersøkelsen:

Jeg kan i mindre grad gjøre raske bytter og små avbrekk [...]. Det betyr også at jeg i mindre grad kan planlegge og gjennomføre gruppe- og pararbeid som en del av økten. Det er heller ikke like lett å sjekke [...] om elevene har forstått det faglige innholdet eller instruksjonen på en oppgave.

En annen lærer svarte dette på spørsmålet «Hvordan er kommunikasjonen og dialogen med elevene?»:

Mykje mindre kommunikasjon når ein ikkje ser heile settinga. Ja, ok med videomøter, men ein veit ikkje om eleven er påkobla for læring eller ikkje.

Mange lærere får inntrykk av elevenes læringsutbytte gjennom den umiddelbare kontakten i klasserommet. Lærere fortalte at de i det fysiske klasserommet vandrer rundt i klassen, kikker i elevenes arbeidsbøker mens elevene



Figur 2.

arbeider og gir elevene hjelp og oppmuntring mens arbeidet pågår.

Gjenåpningsundersøkelsen vår underbygger dette inntrykket. Her sa fire av ti lærere at de er avhengig av kommunikasjon ansikt til ansikt med elevene for å ha en god undervisningspraksis. Vi spurte også hva som var den største forskjellen mellom hjemmeskole og opplæring i skolebygget etter hjemmeskolen. Noen pekte på at håndvask og andre smittetiltak tok svært mye tid, men mange pekte også på forskjellen som lå i det fysiske møtet. Flere lærere fortalte at det fysiske nærværet ga dem direkte kommunikasjon med elevene, mulighet til å fange opp elevenes sinnsstemning og engasjement og dermed bedre muligheter til å gi elevene respons og feedback. Samtidig har mer enn en fjerdedel av lærerne i den samme undersøkelsen poengtert at kommunikasjon gjennom video har fungert godt for noen elever.

I gjenåpningsundersøkelsen vår fikk lærerne spørsmål om hva som var deres største bekymring under hjemmeskolen. Over fire av ti lærere sa at deres største bekymring var at de ikke fikk kontakt med sårbare elever eller at de var bekymret for elevenes psykiske helse. NIFUs undersøkelse «Spørsmål til Skole-Norge»⁸ viser samme tendens: At det finnes elever som lærerne ikke har fått kontakt med: «Nesten samtlige skoleledere ved grunnskolene svarer at de har elever de ikke har fått kontakt med etter 12. mars. Videregående skiller seg ut, hvor 29 prosent oppgir at skolen har noen få elever de ikke har fått tak i og tre prosent oppgir at de har flere elever de ikke har fått tak i» (NIFU 2020, s. 100).

I en stor undersøkelse der velferdsforskningsinstituttet NOVA har fått svar fra over 13 000 elever på ungdomsskolen og videregående skole i Oslo, sier seks av ti elever

at de har lært litt eller mye mindre enn de pleier. Samtidig er over halvparten av elevene fornøyd med hjelpen de har fått fra lærerne. Flere elever på ungdomsskolen enn på videregående skole er fornøyd med hjelpen de har fått.⁹

Profesjonsfellesskapet ble både styrket og utvidet

I tillegg til lærerundersøkelsen stilte vi i FIKS også spørsmål til skoleeiere som vi har samarbeidet med de to siste årene. I løpet av de to første ukene med hjemmeskole fikk vi svar fra 18 skoleeiere, både kommuner og fylkeskommuner, i ulike deler av landet. Skoleeierne fortalte om stort pågangsmot hos lærere, som på kort tid etablerte et heldigitalt opplæringstilbud. En skoleeier sa det slik:

En del lærere har hatt en enorm bratt læringskurve, og tatt godt tak i hvordan vi kan jobbe. Profesjonsfellesskapet har fått seg en virkelig oppsving! [...] Vi som skoleeier har vært veldig tett på rektorene våre - korte, hyppige møter på teams hvor vi drøfter situasjonen og deler.

I NIFUs undersøkelse *Spørsmål til Skole-Norge* svarer over halvparten av lærerne at de har hatt kontakt med skolens ledelse 1-2 ganger per uke.

I hjemmeskole-undersøkelsen vår spurte vi også hvor lærerne har søkt etter inspirasjon og støtte. Lærerkolleger er den klart viktigste kilden, og nærmere ni av ti lærere henter støtte og inspirasjon fra egne kolleger. Den inspirasjonskilden som har fått nest flest svar, er Facebook-grupper for lærere. Hele sju av ti lærere løfter frem disse gruppene, mens kun litt over tre av ti lærere henter støtte og inspirasjon fra ledelsen på skolen. Vi vet ikke hva lærerne ville svart på dette før hjemmeskolen, så det forblir

uklart hvorvidt hjemmeskolen førte til store endringer i hvor lærere søker støtte og inspirasjon. Men det er liten tvil om at det ble en enorm tilstrømming av medlemmer i Facebook-grupper for lærere.

Hvordan det vi har lært, kan brukes kommende skoleår

Mange av forskningsarbeidene som er omtalt i denne teksten, er ikke avsluttet. Det vil trolig bli publisert ulike funn om hjemmeskolen i lang tid fremover. Noen spør seg om fremtidens skole vil bli preget av hjemmeskolen under korona-pandemien. Forskning kan selvsagt ikke spå om fremtiden, men svarene fra våre undersøkelser tyder på at ansatte i skolen har utvidet sitt digitale repertoar. De tyder også på at perioden med stengte skolebygg har gitt skoleledere og lærere nye erfaringer, som igjen har skapt refleksjon og ettertanke om målet for opplæringen, om organisering av undervisningen, om involvering av elever m.m. Vi lar en av lærerne som svarte på vår gjenåpningsundersøkelse, få det siste ordet:

Dette har satt i gang en sterk refleksjon over hva jeg driver med som lærer. Jobber vi bare med undervisningsopplegg for å sette karakterer i fagene? I så fall er det like greit å ha masse hjemmeundervisning. Jobber vi med å sosialisere elevene sammen med jevnaldrende - i tillegg til faglig opplæring - da er det viktig at vi møtes på skolen i et felles læringsopplegg. Men hvordan samsvarer den sosiale opplæringen med den faglige opplæringen egentlig? [...] Kanskje fagfornyelsen vil vise hvordan disse to sidene ved opplæringen kan henge bedre sammen.

NOTER

- 1 <<https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-skole/de-minste-elevene-hadde-minst-kontakt-med-laereren-i-tiden-med-hjemmeskole/1683333>>
- 2 <<https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/P9JjRX/med-netflix-paa-timeplanen-marianne-takvam-kindt-og-jon-rogstad>>
- 3 <<https://fagarkivet-hioa.archive.knowledgearc.net/bitstream/handle/20.500.12199/3104/SIFO%20rapport%207-2020%20Digitalt%20koronaliv.pdf?sequence=5>>
- 4 <<https://www.inn.no/om-hoegskolen/nyheter/skole-er-best-paa-skolen>>
- 5 Teksten er ferdigstilt 18.8.2020.
- 6 <<https://www.inn.no/om-hoegskolen/nyheter/skole-er-best-paa-skolen>> <<https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-skole/de-minste-elevene-hadde-minst-kontakt-med-laereren-i-tiden-med-hjemmeskole/1683333>>
- 7 Sak på Utdanningsforbundet sine sider i mai 2020: <<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2020/larerne-jobber-mer-i-korona-krisen/>>
- 8 <<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2656248/NIFU-rapport2020-13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>

- 9 <<https://fagarkivet-hioa.archive.knowledgearc.net/bitstream/handle/20.500.12199/4221/NOVA-rapport-12-2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>

LITTERATUR

- ALEXANDER, R.J. (2001). *Culture and pedagogy: international comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell.
- GILJE, Ø., BJERKE, Å., THUEN, F. (2020). *Gode eksempler på praksis*. Rapport. Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/digitalisering-i-skolen/gepp-rapport--undervisning-i-en-til-en-klasse/roomme/gepp-rapport_15.05.20_fiks.pdf>
- KLETTE, K. (2013). Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra Klasseromsforskningen. I: R.J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk pedagogisk utdanning - en antologi* (s. 173-201). Bergen: Fagbokforlaget.
- MARTON, F. (2015). *Necessary Conditions of Learning*. New York: Routledge.
- NORDENBO, S.E., LARSEN, M.S., TIFTIKÇI, N., WENDT, R.E. & ØSTERGAARD, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.



» Øystein Gilje er professor i pedagogikk og faglig leder for FIKS, UiO sin enhet for forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen. Han har de siste femten årene forsket på elevenes læringsarbeid med digital teknologi. Twitter: @ogilje



» Frida Thuen er prosjektleder i FIKS [Enhet for forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen] ved Universitetet i Oslo. Her har hun blant annet har arbeidet i GEPP-prosjektet og vært medforfatter i den tilhørende rapporten om undervisning i det digitale klasserommet. Thuen er utdannet dansepedagog med ti års erfaring fra undervisning, er IPMA-sertifisert prosjektleder og har en master i pedagogikk.



» Bjørn Bolstad har jobbet som lærer, undervisningsinspektør og rektor, blant annet ved Ringstabekk skole i Bærum. Han arbeider nå som seniorrådgiver i enheten FIKS ved Universitetet i Oslo der han arbeider med faglig innhold og formidling, særlig til lærere og skoleledere. Han publiserer refleksjoner om skole og utdanning på sin egen blogg «En rektors bekjennelser».

Enheten FIKS bistår skoler, kommuner og fylkeskommuner i deres utviklingsarbeid innenfor desentralisert ordning for kompetanseutvikling i skolen [dekomp].

Oversikt over undersøkelser om hjemmeskolen under korona-pandemien i Norge våren 2020

>>> Kronologisk presentasjon basert på tidspunkt for gjennomføring. Oversikten er laget av Øystein Gilje, Frida Thuen og Bjørn Bolstad ved FIKS, Universitetet i Oslo.

Navn på undersøkelse, forfattere og lenke	Dato og antall respondenter	Kort oppsummering av resultater
<i>Digitalt koronaliv 2020: Norske husstanders digitale håndtering av koronapandemien</i> Dag Slette-meås og Ardis Storm-Mathisen (SIFO)	Gjennomført fra 1. til 7. april. Publisert 15. juni. Respondenter: mellom 18 og 80 år og har internett hjemme. Totalt 1000 respondenter, over 200 foreldre/foresatte.	8 av 10 foresatte sier at de tekniske hjemmeskole-løsningene har fungert godt. Halvparten av elevene (49 %) bruker bare skolens nettbrett eller PC, en del bruker privat utstyr (32 %) og noen kombinerer (17 %).
https://fagarkivet-hioa.archive.knowledgearc.net/bitstream/handle/20.500.12199/3104/SIFO%20rapport%207-2020%20Digitalt%20koronaliv.pdf?sequence=5		
<i>"We Always Make It Work": Teachers' Agency in the Time of Crisis</i> Greta Björk Gudmundsdottir (UiO) og Dawn M. Hathaway (George Mason University, USA)	Gjennomført fra 31. mars til 27. april. Respondenter: 1186 lærere, der om lag halvparten er fra Norge.	TRIO-prosjekt utforsker hvor forberedte lærere er for online undervisning. Undersøkelsen viser at lærerne i svært liten grad var forberedt på digital hjemmeundervisning, men at de taklet det bra.
https://www.learntechlib.org/primary/p/216242/		
<i>Befolkningsundersøkelse initiert og finansiert av Fafo.</i> Marianne Takvam Kindt og Jon Rogstad (Fafo)	Gjennomført fra 14. til 21. april av Respons Analyse. Kronikk publisert 4. mai. Respondenter: totalt 1001, hvorav 349 foresatte.	Åtte av ti foreldre/foresatte sier at den digitale undervisningen har gått bra. En av fire foreldre/foresatte sier at barna har lært mindre.
https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/P9JjRX/med-netflix-paa-timeplanen-marianne-takvam-kindt-og-jon-rogstad		
<i>Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoleledere, skoleeiere og lærere under korona-utbruddet 2020 (NIFU)</i> Roger André Federici og Karl Solbue Vika	Gjennomført fra 14. april til 8. mai. Publisert 3. juni. Respondenter: totalt 1156 skoleeiere og skoleledere, og 4636 lærere.	Over 90 prosent av lærerne oppgir at de har fått økt digital kompetanse Et flertall har opplevd større arbeidsbelastning sammenlignet med normalsituasjonen 60 prosent av lærerne sendte arbeidsoppgaver og -planer til elevene daglig eller flere ganger daglig, mens 36 prosent gjorde dette ukentlig.
https://www.udir.no/contentassets/865c9aeb7af4770ab520e65598cb474/raport13_2020.pdf		
<i>Hjemmeskole under korona: De minste elevene hadde minst kontakt med læreren</i> Astrid Roe, Mare Blikstad-Balas, Kirsti Klette (UiO) og Cecilie Dalland (Oslomet)	Gjennomført i slutten av april (blir fortsatt analysert). Publisert på forskning.no 13. mai. Totalt 4500 respondenter (foreldre/foresatte).	Jo yngre elevene var, jo sjeldnere hadde de kontakt med læreren.
https://www.uv.uio.no/ils/om/aktuelt/aktuelle-saker/2020/hjemmeskole-under-korona-de-minste-elevne-hadde-m.html		



Navn på undersøkelse, forfattere og lenke	Dato og antall respondenter	Kort oppsummering av resultater
SINTEF Digital. Seks av ti lærere sier de har hatt daglig live undervisning med sine elever under korona Siw Olsen Fjørtoft	Gjennomført fra 15. april til 4. mai. Publisert i Dagsavisen 14. mai. Respondenter: 930 lærere.	9 av 10 lærere hadde «live» undervisning daglig (ca. 60 %) eller ukentlig (ca. 30 %) og brukte primært digitale læremidler som skolen hadde lisens på.
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi2gPryx5zqAhWOepoKHAKvDWUQFjACegQIAhAB&url=https%3A%2F%2Fwww.dagsavisen.no%2Foslo%2Fseks-av-ti-lerere-sier-de-har-hatt-daglig-live-undervisning-med-sine-elevene-under-korona-1.1713520&usg=AOvVaw3zMeRZoFQ9u43PbjbMQea		
Heimeskolen i Tysvær kommune Sara Bubb (UCL) Mari-Ana Jones (NTNU)	Gjennomført fra 20. april til 3. mai. Anonymt spørreskjema (1.–10. trinn). Respondenter: 779 foreldre, 1065 elever og 151 lærere.	Ca. 70 prosent av elevene opplevde økt selvstendighet, kreative og spennende oppgaver og at de hadde lært mye nytt.
https://www.tysver.kommune.no/skule-og-utdanning/aktuelt/tysvaerskolen-i-utdanningsnytt-og-pa-webinar		
Oslo-ungdom i koronatiden NOVA, OsloMet	Gjennomført fra 23. april til 8. mai. Publisert 18. juni. Anonymt spørreskjema (8. trinn til 3. vgs). Respondenter: 12 686 elever	Over 60 prosent av elevene sier at de har lært litt eller mye mindre enn de pleier. Nesten halvparten av elevene var fornøyd med hvordan undervisningen fungerte.
https://www.oslomet.no/forskning/forskningsnyheter/ungdommer-personlig-vekst-i-koronatiden		
Skole er best på skolen – En spørreundersøkelse blant elever om deres erfaringer med hjemmeskole Thomas Nordahl (HiNN)	Gjennomført fra 11. til 20. mai av Conexus AS for HiNN. Respondenter: litt over 4000 elever på 5.–10. trinn i gamle Hedmark fylke.	Har sammenlignet svar fra elevene med tidligere svar, og det viser at elevene ikke arbeider bedre og er mer urolige og rastløse i hjemmeundervisningen.
https://www.inn.no/om-hoegskolen/nyheter/skole-er-best-paa-skolen		
Opplevelser av undervisning og vurdering i videregående skole under Covid-19s hjemmeskole Lise Vikan Sandvik m. fl. (NTNU)	Gjennomført 1.–12. juni 2020 Funn fra tre spørreundersøkelser gjennomført blant elever, lærere og skoleledere i Trøndelag fylkeskommune og Oslo fylkeskommune Svar fra 4377 elever 598 lærere 157 skoleledere	Lederne mener at skolene har løst utfordringene under Covid-19 på en god måte. Elevene har opplevd stor tillit fra lærerne og fleksibilitet i undervisningen, men har samtidig en opplevelse av å bli urettferdig vurdert. Mange har opplevd liten grad å bli involvert i vurderingsarbeidet. De har savnet samarbeid med andre elever. Lærerne har tatt i bruk nye undervisnings- og vurderingsformer, men også lærerne har hatt en opplevelse av å stå alene i arbeidet med undervisning og vurdering.
https://khrono.no/slik-gikk-det-med-den-digitale-undervisningen-i-skolen/507070		

Fagfornyelsen i praksis

– erfaringer med
hjemmeskole i
Tysvær kommune

>>> Av Mari-Ana Jones
og Sara Bubb

Koronakrisen innebar en utprøving av nye verdier og prinsipper for barnas opplæring. Mange av disse vil man kunne kjenne igjen i fagfornyelsen, og erfaringer fra tiden med hjemmeskole kan slik sett bli et viktig skritt på veien mot innføringen av en ny læreplan.

13. mars gikk skoler i krisemodus. Alle ble plutselig kastet inn i en ny heldigital verden. Tilgang til digitale verktøy var ikke nødvendigvis problemet – 93 % av elever i Norge går på «digitaliserte skoler», langt over gjennomsnittet på 35 % i Europa (Europakommisjon, 2019). Til tross for dette svarte 67 % av lærere i en undersøkelse ledet av Universitetet i Oslo at de hadde «liten eller ingen erfaring med heldigital undervisning før skolene stengte» (Strand, 2020). Forskning fra OsloMet viser at 73 % av lærere i barneskole brukte mer tid til forberedelse når undervisningen var digital. Et flertall av skoleledere som deltok i forskning gjennomført av NIFU (juni, 2020), rapporterte at de laget planer for hjemmeundervisning etter at skolene stengte. Petrie et al. (2020) har i en OECD-rapport beskrevet situasjonen som «et uforutsett skift i utdanning som aldri har blitt sett før». Selv om det var tydelig at skolene ville strekke seg langt som en viktig del av «den nasjonale dugnaden», var det på ingen måte en ideell situasjon, ikke minst når man tar i betraktning at fagfornyelsen var like rundt hjørnet.

Vi har samlet erfaringer med hjemmeskole i Tysvær

kommune fra denne unike perioden for å skape et kunnskapsgrunnlag for fremtidige skoleutviklingsstrategier. Sara Bubb (professor på University College London) har jobbet som konsulent for Tysvær i flere år, for å støtte skoleutvikling og elevmedvirkning. Anonyme spørreskjemaer ble sendt ut til elever (1.–10. trinn), foresatte og lærere i alle skoler i kommunen 22. april, mens skolene fortsatt var stengt. I løpet av 10 dager kom 1995 svar – en enorm respons i en liten kommune med knapt 11 000 innbyggere. Tydeligvis var engasjementet i saken stort, og respondenterne viste at de hadde mye å dele.

Koronasituasjonen har ført til mange refleksjoner om hva som kunne ha blitt gjort annerledes, og hvordan skoler kan bli annerledes i fremtiden. Undersøkelsen i Tysvær kommune bekreftet at det er mye å lære, og at det er mange ønsker for fremtidens skole: Mer uteskole, hyppigere bruk av digitale verktøy i læring og undervisning og mindre lekser er noen av ønskene fra respondenter. Samtidig viste stemmer fra elever, foresatte og lærere i Tysvær at erfaringen med hjemmeskole ikke bare viste hva skoler



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

kan forbedre, men også hva som fungerte bra. De la vekt på investeringen i digitale verktøy som skolene i Tysvær hadde gjort før korona, og på de gode relasjonene som var etablert mellom lærere, foreldre og elever. Innsatsen og dedikasjonen lærerne viste, ble anerkjent av alle. Det som kanskje var mest overraskende, var at læring og utvikling skjedde selv i disse mørke tider. Elever rapporterte om økt elevmedvirkning, selvstendighet og mestring. Foreldres involvering ble forsterket, og lærere planla flere kreative aktiviteter og ga også mer individuelle tilbakemeldinger.

I denne artikkelen presenterer vi forskningsresultatene fra Tysvær kommune og argumenterer for en alternativ vinkling i synet på skolen i koronatiden. Disse erfaringene har på mange måter fungert som et forstørrelsesglass på skolelivet. Kanskje sårbarheter har blitt tydeligere, men også det som skoler allerede var gode på. Basert på innsikter fra respondentene foreslår vi å konsentrere seg om hva skoler kan bygge videre på, spesielt det arbeidet som har ført til utprøving av fagfornyelsen i praksis. Dette innebærer en anerkjennelse av hva skoler har oppnådd i en utfordrende tid.

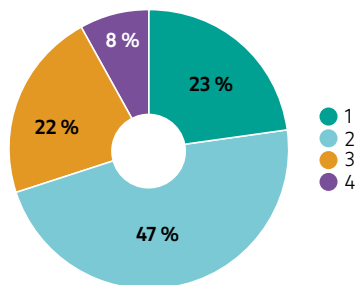
Skaping og kreativitet

Med tanke på fagfornyelsen og tidligere satsinger i kommunen med kreativ læring ønsket vi å finne ut mer om hvilke aktiviteter som ble planlagt, og hvordan de ble opplevd av elever og foreldre (se figur 1 neste side).

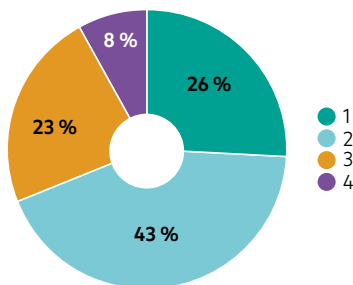
Omtrent 70 % av alle respondenter rapporterte kreative og spennende oppgaver på hjemmeskolen. En lærer sa at «hjemmeskole har gitt oss en perfekt mulighet til mer praktisk matematikk med måling og veiing». En annen lærer fortalte at elever «skulle måle opp ca. hvor stort et langhus fra bronsealderen var (ca. 7 x 20 meter), og merke av ildstedet i midten». Elever nevnte blant annet digitale «escape rooms», trekkfuglfotografering og ulike eksperimenter i naturfag.

Det er kanskje overraskende at lærere klarte å legge til rette for flere kreative oppgaver enn vanlig under koronatiden. En lærer forklarte det slik: «Jeg har mye bedre tid til å planlegge, lage relevante oppgaver og å gi tilbakemeldinger». En annen lærer beskrev at «mindre papirarbeid» hadde skapt mer tid. Det er vanskelig å konkludere hva

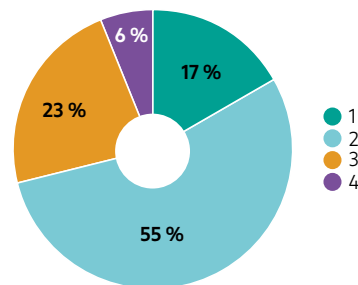
Foreldrene (755): Mitt barn/mine barn har fått flere kreative oppgaver enn på vanlig skole.
[1 = helt enig, 4 = helt uenig] (n = 755)



Trinn 5–10 (740): Jeg har fått flere kreative oppgaver enn på vanlig skole.
[1 = helt enig, 4 = helt uenig]



Lærerne (150): Jeg har planlagt flere kreative oppgaver enn på vanlig skole.
[1 = helt enig, 4 = helt uenig]



Figur 1

som ligger til grunn for at lærere rapporterer mer tid til planlegging av undervisning. Færre driftsoppgaver ble nevnt, samtidig kan det tenkes at mindre tid ble brukt på klasseledelse. I alle fall reiser dette spørsmål om læreres tidsbruk og prioritering av oppgaver på vanlig skole.

Kapittel 3.2 i overordnet del av læreplan nevner «læringsglede» skapt gjennom «et bredt repertoar av læringsaktiviteter». I hjemmeskolen er det imponerende at lærere i Tysvær klarte å planlegge kreative aktiviteter som tydeligvis ble verdsatt av elever, og dermed etablerte et godt utgangspunkt for videre arbeid med fagfornyelsen. Kapittel 1.4 i overordnet del handler om skaperglede, engasjement og utforskertrang. Det er uttrykt en klar sammenheng mellom kreativitet, læring og utvikling. Derfor er det spennende å se en forbindelse i empirien fra Tysvær mellom erfaringer med kreative oppgaver og de svarene som handler om læring.

Læring og tilbakemelding

Vi spurte elevene om de hadde lært mye nytt på hjemmeskole. Diagrammene viser at et flertall av elever var enige i at det hadde de: 79 % av elever i 1.–4. og 65 % av elever i 5.–10.

Noen eksempler på hva de lærte:

- «Blitt flinkere å lese både i norsk og engelsk.» (Elev)
- «Eg har lært å måle og lage god mat.» (Elev)
- «Blomster, insekter, blitt flinkere å lese.» (Elev)

Samtidig mente 34 % av elever i 5.–10. og 21 % av elever i 1.–4. at de ikke hadde lært mye nytt. De elevene som var

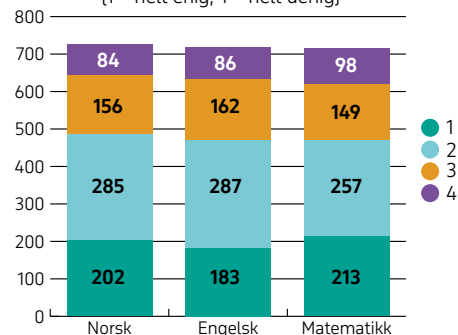
ueneige, kommenterte at oppgavene var enklere og repeterende, for eksempel:

- «Når vi har hjemmeskole, så er det mange videoer vi må se på, og da føles det litt mer som pugging i forhold til læring.» (Elev)
- «Mye repetisjon og trening på ting jeg kan.» (Elev)

De elevene som var motiverte og ble inspirert av kreative oppgaver, opplevde mer ny læring.

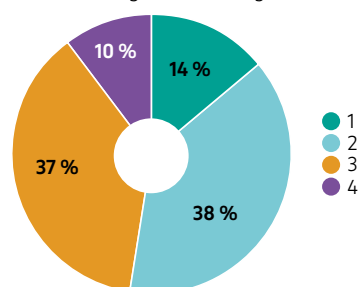
Vi var også interessert i å finne ut hvilke andre faktorer som hadde påvirket læringen, og derfor var det viktig å spørre om erfaringer med tilbakemelding fra lærere.

Trinn 5–10 (728): Tilbakemeldinger fra lærere har hjulpet meg mer enn vanlig.
[1 = helt enig, 4 = helt uenig]



Figur 2

Lærerne [147]: Jeg har gitt mer nyttig tilbakemelding til elevene enn på vanlig skole.
[1 = helt enig, 4 = helt uenig]



Figur 3

To tredjedeler av elever i 5.–10. trinn svarte at de fikk tilbakemeldinger som hjalp mer enn vanlig i hjemmeskoleperioden (se figur 2). Flere sa at de opplevde at lærere hadde mer tid til tilbakemeldinger. Halvparten av lærerne var enige i at de ga flere nyttige tilbakemeldinger enn vanlig (se figur 3). Én sa: «Jeg har nok kommentert flere oppgaver per elev enn normalt. Jeg har nok også fordelt min oppmerksomhet mer rettferdig ovenfor elevene, ettersom alle elevene nå 'roper' like høyt». Lærere og elever var enige om at digital kommunikasjon ga alle elever nye muligheter til å bli sett og hørt. En elev sa: «Lærerne får se hvor gode alle elevene er, og ikke bare de som alltid rekker opp hånden i timene».

Foreldre var hovedsakelig positive til tilbakemeldinger fra lærere under hjemmeskole. De sa:

- «Absolutt! Den en-til-en kontakt har vært alfa omega.»
- «Veldig kjekt med enkeltvis tilbakemelding i alle fag hver dag.»

Opplevelsen av hyppigere og mer nyttig tilbakemelding var viktig. Forbindelsen mellom vurdering og utvikling, og spesielt viktigheten av én-til-én individuell tilbakemelding, er uttrykt i overordnet del 3.2 og støttes av forskning på prinsippet vurdering for læring (f.eks. Hattie and Clarke, 2019). (Steen-Utheim og Wittek, 2017).

Medvirkning og selvstendighet

Elevmedvirkning har fått mer oppmerksomhet i skoler siden Barnekonvensjon ble signert i 1990, og forskning har ført til tenkning om elever som medaktører i eget

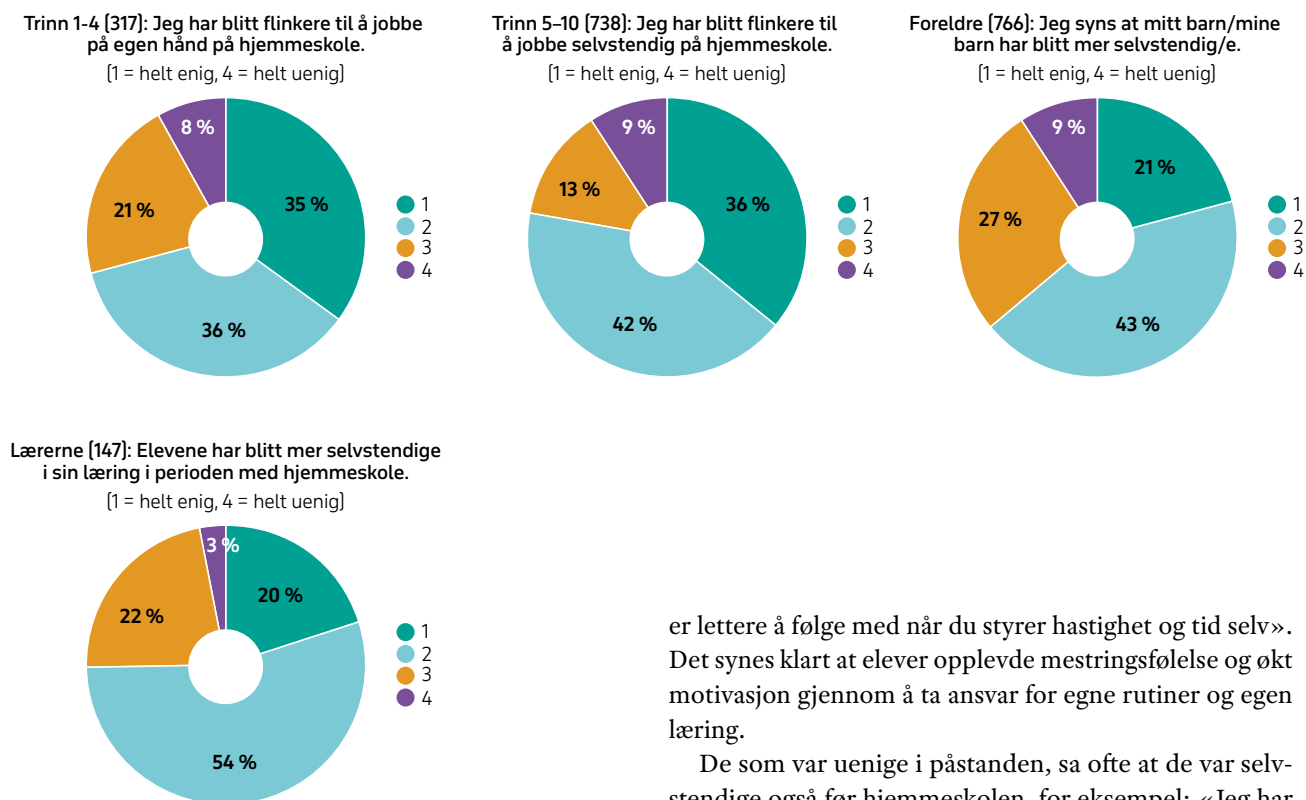
utdanningsløp (Bourke and Loveridge, 2016). I fagfornyelsen, hvor det fastslås at elevmedvirkning skal finne sted både på klasseromsnivå og organisatoriske nivåer, står det for eksempel:

Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag (Overordnet del, 3.1).

Likevel virker det vanskelig å få til i norske skoler. Barneombudet i Norge rapporterte til FN i 2017 at «barn har liten reell påvirkningsmulighet i skolen» (s. 20). Det samme vises i elevundersøkelsen – kategorien *elevdemokrati og medvirkning* er blant de som får lavest skåre på elevundersøkelsen. Vår tidligere forskning på elevmedvirkning i norske skoler (Jones and Bubb, 2020) fant at lærerne blir utfordret av tidsbegrensninger, tvil om egen kompetanse når det gjelder elevmedvirkning, og manglende strukturer internt på skoler. Tysvær kommune har jobbet aktivt sammen med Sara Bubb for å utvikle praksiser rundt elevmedvirkning, og siden vi forsker på elevmedvirkning og skoleutvikling, var det av spesiell interesse for oss å spørre hvordan medvirkningen ble opplevd, og om den hadde betydning for læringen.

63 % av elevene i 5.–10. sa at de opplevde mer medvirkning på hjemmeskole. Forklaringene fra elevene inkluderte større valgfrihet i arbeidsmåter og rekkefølger av oppgaver, for eksempel: «Jeg har fått bestemt når jeg vil gjøre skolearbeidet». De rapporterte økt medvirkning i hvordan de organiserte sin læring, og måtene de løste oppgaver på. En elev sa: «Vi har fått bestemt en del ting når det gjelder hva vi jobber med og hvordan i ulike fag». Flere elever sa at det varierte mellom fagene, for eksempel: «I gymtimene får vi velje kva vi vil gjere, så der er det bra, men vi får ikkje bestemme ting i andre fag». At elevene i Tysvær opplevde en større grad av elevmedvirkning, er positivt. Elever la spesielt vekt på opplevelser av mer frihet og flere valgmuligheter, og derfor er det viktig å se resultatene fra spørsmålet om selvstendighet i sammenheng med det om medvirkning (se figur 4 neste side).

Diagrammene viser enighet blant gruppene om at elever har blitt mer selvstendig på hjemmeskole. Elevene selv opplevde at de har blitt det: 71 % av de i 1.–4. og nesten 80 % av elever på 5.–10. trinn var enige i påstanden. En elev sa: «Eg er ganske mykje flinkare no og eg har fått utfordra meg sjølv ved å finne ut av ting sjølve og fikse ting».



Figur 4

Foreldre og lærere bekreftet det:

«Kjempeflink med å koordinere sin egen arbeidsdag og å få oppgavene gjort samt kontakte lærer dersom det trengs hjelp med noen av oppgavene.» (Forelder)

- «Kan oppleves som han/hun opplever mer mestring og har fått mer tro på seg selv.» (Forelder)
- «De aller fleste gjør det veldig bra, og mange gjør det bedre enn de normalt ville på skolen.» (Lærer)
- «Det virket som at elevene etter hvert som ukene gikk ble flinkere til å arbeide selvstendig.» (Lærer)

Kommentarene viser en sammenheng mellom selvstendighet og medvirkning. Når de fikk muligheten å bestemme selv, opplevde de mer selvstendighet. Dessuten rapporterte elever at det påvirket deres læring. Som en elev sa: «Det har eg! Det er ingen lærer som henger over skulderen din og seiar kva du skal gjere. Når det er heimeskule, bestemmer du ganske mykje sjølv. Kor mykje du vil gjere og sånn og kor mykje du legg inn i det». En annen elev sa: «Det

er lettere å følge med når du styrer hastighet og tid selv». Det synes klart at elever opplevde mestringsfølelse og økt motivasjon gjennom å ta ansvar for egne rutiner og egen læring.

De som var uenige i påstanden, sa ofte at de var selvstendige også før hjemmeskolen, for eksempel: «Jeg har egentlig alltid vært ganske selvstendig» (elev). Nesten en tredjedel av foreldrene rapporterte at barna ikke var blitt mer selvstendige. Noen barn fikk tydeligvis mye hjelp av foreldrene. For noen barn med spesielle behov sa foreldre at de erstattet den ekstra hjelpen elevene pleide å få fra skolen. Andre elever leverte oppgaver som var preget av mye hjelp fra foreldrene. En lærer sa at «når jeg ser på rettskriving og setningsoppbygging så er det ikke elevens arbeid».

Foreldreinvolvering hadde også en positiv innvirkning på elevers læring på hjemmeskole. To tredjedeler av foreldre rapporterte at de fikk mer innsikt i barnas læring på grunn av hjemmeskole, og over halvparten mente at de var i bedre stand til å hjelpe sine barn med skolearbeid. For eksempel sa en: «som foreldre har vi kunnet bidra med innsikt, refleksjoner og gode drøftinger innen de ulike fagene [og] i en viss grad hjulpet til for å oppnå best mulig resultat på innleveringsoppgavene». Foreldrene fikk mer kunnskap om sine barns læring, og de opplevde muligheter for å spille en viktigere rolle enn før. Dette kan eksemplifisere måten foreldreinvolvering er beskrevet på i overordnet del (3.3), hvor foreldre «har kunnskap som skolen kan bruke for å støtte elevens dannelse, læring og

utvikling». Under koronatiden har skoler i Tysvær klart å involvere foreldre og kanskje engasjert dem mer enn før, og dette kan være en viktig grunnmur for videre arbeid.

Hvordan ta med erfaringene videre

Tysvær er en liten kommune. Likevel var engasjementet stort da spørreskjemaet ble sendt ut, for svarprosenten var stor blant alle de tre gruppene. Dette viser at elevene og foreldrene ønsker å bli involvert og hørt. De brukte tid på å skrive kommentarer, de ga ros, kritikk og forslag. Det er ingen tvil om at elever og foreldre ønsker å bidra til skoleutvikling. Furman og Starratt (2002, p. 117) beskriver interaksjoner i skolens fellesskap hvor medlemmer får lov til «å tenke høyt», og undersøkelsen ga de ulike aktører i Tysvær skolene denne muligheten. Et viktig spørsmål for kommunen blir hvordan dette kan bevares og tas videre. Det blir spennende å finne ut i neste fase av forskningen hvordan skoleledere og kommunen planlegger å bruke innsikten og anbefalingene de nå har fått.

Elevene opplevde tilhørighet og en følelse av å være verdsatt gjennom medvirkning og involvering, engasjement og motivasjon. Foreldrene stilte opp og utviklet sine evner til å støtte skolens arbeid. Lærere tok sjansen på å eksperimentere og utfordre elevers kreativitet og selvstendighet. Relasjoner ble forsterket – noe som er lovende for videre utvikling.

Det var neppe fagfornyelsen skoleledere og lærere tenkte mest på etter at skolene ble stengt. Til det hadde de for mange praktiske utfordringer ved omorganiseringen og digitaliseringen. Likevel ble dette i praksis en slags testing av elementer i fagfornyelsen. Nye verdier og prinsipper ble prøvd ut i hjemmeskolen og hadde hovedsakelig positive effekter på læring, mestring og involvering.

Koronatiden ga muligheter til å reflektere over utdanning og tenke på «hva, hvordan og hvor med læring» (Zhao, 2020). Den skapte nye muligheter for skoler og land til å lære fra hverandre. Våre funn er begrenset til én kommune, men de kan eksemplifisere erfaringer også andre steder, og kan derfor være et betydelig bidrag til tenkning om fremtidig skoleutvikling både i Norge og i andre land.

LITTERATUR

- BOURKE, R., & LOVERIDGE, J.** (2016). Beyond the official language of learning: Teachers engaging with student voice research. *Teaching and Teacher Education*, 57, 59–66.
- EUROPEAN COMMISSION.** (2019). *2nd survey of schools: ICT in Education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- FURMAN, G.C., & STARRATT, R.J.** (2002). Leadership for democratic community in schools. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 105–133.
- FEDERICI, R. & VIK, K.S.** (2020). *Spørsmål til Skole-Norge* (2020:13). Hentet fra <<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2656248/NIFU-rapport2020-13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>
- HATTIE, J., & CLARKE, S.** (2018). *Visible Learning: Feedback*. Routledge.
- JONES, M. AND BUBB, S.** (2020) Student voice to improve schools: Perspectives from students, teachers and leaders in 'perfect' conditions. *Improving Schools*. <<https://doi.org/10.1177/1365480219901064>>
- MEJLBO, K.** (2020, 5 juni). Det er sprik i lærernes og foreldrenes opplevelser av hjemmeskolen. *Utdanning*. <<https://www.utdanningsnytt.no/fjernundervisning-korona/det-er-sprik-i-laerernes-og-foreldrenes-opplevelser-av-hjemmeskolen/244757>>
- PETRIE, C., ALADIN, K., RANJAN, P., JAVANGWE, R., GILLILAND, D., TUOMINEN, S., LASSE, L.** (2020). *Quality Education for all during Covid-19 Report from hundrED.org in partnership with the OECD*. Hentet fra <<https://hundred.org/en/collections/quality-education-for-all-during-coronavirus>>
- STEEN-UTHEIM, A., & WITTEK, A.L.** (2017). Dialogic feedback and potentialities for student learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 15, 18–30.
- STRAND, A.** (2020, 21 juni). Lærernes håndtering av hjemmeskole under koronakrisen imponerer forskere. *NRK Nordland*. <<https://www.nrk.no/nordland/laerere-i-norge-og-usa-taklet-hjemmeskole-under-korona-krisen-pa-en-god-mate-mener-forskere-1.15041899?fbclid=IwAR1LvKaSgBiCQ5S5G8iPwy1rvUSzEpRrcJWlulYOnoYaVADPgPs374v7bj4>>
- ZHAO, Y.** (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 1–5.



»»» **Mari-Ana Jones** er stipendiat i utdanningsledelse ved NTNU. Hun forsker på elevmedvirkning og skoleutvikling med fokus på skolelederens rolle. Hun underviser på rektorutdanningen og masterstudiet i utdanningsledelse ved NTNU.



Sara Bubb er professor ved University College London, Institute of Education. Hun arbeider for tiden internasjonalt som konsulent innenfor skoleutvikling, blant annet i Tysvær kommune i Norge.



**BEDRE HYGIENE MED
KONTAKTLØS BETALING**

I TILLEGG GIR KANTINEKORTET FLERE
ANDRE FORDELER FOR SKOLE,
FORELDRE OG ELEVER:

- INGEN KONTANTHÅNTERING
- ENKLE OG OVERSIKTLIGE SALGSRAPPORTER
- REDUSERT KJØP AV USUNN MAT UTENFOR SKOLENS OMRÅDE
- KORTERE KØER OG MER SPISETID
- FORELDREKONTROLL OG ENKEL PÅFYLLING

VIL DU VITE MER SÅ KONTAKT OSS PÅ
KANTINEKORTET.NO
KONTAKT@KANTINEKORTET.NO
TLF. 40 64 52 15

Pandemi

>>> Av Tore Brøyn

Tysvær er en kommune som klarte å håndtere den brå overgangen til hjemmeskole svært godt. Men det at ting fungerer og lærere, elever og foreldre er fornøyd, betyr ikke nødvendigvis at man har utnyttet hele sitt potensial. Det kan være mer å hente.

Sara Bubb er professor ved University College, London, men bruker store deler av sin tid til å bistå skoler i andre land. Hun har hatt engasjementer i Malta, Slovenia, Hellas, Italia, Myanmar, Kina, Taiwan, Jordan, De forente arabiske emirater og Qatar. I Malta har hun for eksempel vært med på å utvikle en gjennomgående prosjektbasert tilnærming til læreplanen.

For tiden samarbeider hun med Tysvær kommune i Rogaland, et prosjekt som har vart i tre år. Her har hun kurset lærere og skoleledere i strategier for å skape engasjement for læring blant elevene. Hun har også hatt med grupper av lærere og skoleledere til skolebesøk i England.

Men så kom pandemi og skolestenging. Dette har gitt Bubb og hennes norske kollegaer en spesiell anledning til å forske på hvordan elever, lærere og foreldre opplevde den brå overgangen til hjemmeskole.

Imponert over entusiasmen

– Det som imponerer meg er den entusiasmen man finner gjennomgående hos alle gruppene vi har undersøkt, sier hun. Hun har registrert hvordan alle har vært interessert i å dele sine erfaringer, noe som har gitt seg konkrete utslag i en svært høy prosent på en spørreundersøkelse som ble sendt ut. Slik har man fått et presist inntrykk av for tilstanden blant elever, lærere og foreldre.

Et annet trekk hun legger vekt på, er hvordan skolen kunne møte de nye utfordringene på strak arm, fordi de allerede hadde lagt mye arbeid å integrere digitale læremidler i skolens virksomhet.

og hjemmeskole

i London og i Tysvær



Professor Sara Bubb ved University College i London er imponert over hvordan elever, lærere og foreldre i Tysvær har håndtert nedstengning og hjemmeskole.

I London må enkelte lærere gå fra dør til dør

Bubb forteller at også i London ble skolene stengt, og man startet en gradvis gjenåpning før sommeren, først for de yngste og etter hvert for eldre elever. Skolene vil først være åpne igjen for alle elever når sommerferien er slutt 2. september. – Mange

er urolige med hensyn til hvordan dette vil påvirke smittespredningen, sier hun.

Klassene i London er større enn det man ser i Norge, vanligvis rundt 30 elever. Derfor har det ifølge Bubb vært blitt lagt svært mye arbeid ned i å finne systemer for hvordan man skal sikre at elevene er trygge.

Men den største forskjellen mellom skolen i London og i Tysvær ser hun i bruken av digitale læremidler. Alle elevene i Tysvær hadde datamaskiner og var allerede vant til å bruke dem. Slik er det ikke i alle London-skolene. Mange steder er det bare noen elever som har egen datamaskin. Andre får låne fra skolen, mens mange har ikke tilgang i det hele tatt. Myndighetene har bevilget penger til bærbare datamaskiner og rutere for 4g-nettverket for utsatte elever, men å motta dette krever svært mye organisering fra skolens side, og det er uansett ikke bevilget nok til å dekke behovet.

Dette gir skolene en utfordring når det gjelder å få ut lærestoffet. Derfor har enkelte lærere gått fra dør til dør for å dele ut ark med oppgaver til hjemme skolen, noen av dem har gjort en fabelaktig innsats. Likevel viser forskningen at covid-19 har bidratt til å øke de allerede store forskjellene mellom elevene i London.

Kunne du tenke deg å gjøre et tilsvarende prosjekt som du har gjort i Tysvær, for sammenligningens skyld?

– Ja, men jeg tror ikke det ville være

mulig. I London har krisen vært langt mer akutt. Alle kjenner noen som er døde. Vi må tro at angsten sprer seg fra de voksne til barna, og det kan hende at dette også ville påvirke kvaliteten på resultatene av en slik undersøkelse. En annen ting er at vi neppe ville få tilstrekkelig deltakelse til at en spørreundersøkelse som dette ville være pålitelig, sier Bubb.

Vår akilleshæl

Hva er ditt generelle inntrykk av den norske skolen sammenlignet med den engelske skolen, og vær ærlig, hva er dere bedre på enn det vi er?

– Dere har et fantastisk potensial, fasiliteter som bygninger, ressurser, lærertetthet og vakre landskap. Men dere utnytter ikke dette godt nok. Vi har mer kreativ læring i England enn i Norge. Vi bruker for eksempel sjelden lærebøker. Vi har mer aktivitet og prosjekter og elevene er mer engasjert og jobber hardere. Man har høyere forventninger til dem. Jeg tror norske elever kan utfordres mer, de kan gis mer selvstendighet. Slipp dem løs, gi dem ansvar!

Slik som under covid-19?

– Ja, her har vi sett hvor mye vitalitet det fins hos elevene. Dette vil være lett å utnytte videre. Jeg tror kanskje rikdommen har vært akilleshæl. Barna vet at de vil fanges opp uansett, sier hun.

SKOLE- LEDELSE

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Forfatterne er tilknyttet forskningsprosjektet «Ledelse under Covid 19» ved NTNUs fagmiljø for skoleutvikling og utdanningsledelse. Erlend Dehlin, Mari-Ana Jones, Mette Meidell og Cecilie Skaalvik er en del av dette prosjektet og har bidratt med innspill til kronikken.

– koronakrisen som innovasjon i norsk skole

»»» Av Carl F. Dons, Eirik J. Irgens
og Kristin Norum Skoglund

Skoleledere har under koronaepidemien fått erfaring med å lede en skole i en periode med brå og uforutsigbare endringer. Dette kan man trekke veksler på når skolen etter hvert skal tilbake til normal drift.



Koronaperioden er oftest omtalt som en krisetid, men hvordan skoleledere og lærere har valgt å håndtere utfordringer som skole-hjemsamarbeid, undervisningsplanlegging, tilpasset opplæring og oppfølging av elever og ansatte digitalt, kan også forstås som innovasjon. Innovasjon er menneskeskapte endringer som gir merverdi gjennom å sikre elevens livslange læring, og er derfor nødvendig for at skolen som organisasjon skal kunne utvikle seg (Serdjukov, 2017). Endring av det etablerte gjennom å innføre noe nytt kan være både planlagt og uplanlagt. Uplanlagte innovasjoner er et resultat av uplanlagte hendelser, slik som uforutsette problemer som dukker opp eller plutselige glimt av inspirasjon (O'Sullivan & Dooley, 2009 s. 52)

I koronatiden har det vært lite tid til å planlegge forbedringer, men de erfaringene som er gjort når det gjelder for eksempel samarbeids- og ledelsesformer så vel som undervisning, kan likevel føre til forbedringer i praksis. Et innovasjonsperspektiv på skolens krisehåndtering under korona kan nå gi oss verdifull kunnskap om videre forbedringsprosesser i norsk skole.

Et tilbakeblikk på skolens «koronatid» kan fremstilles som faser i en forløpsfortelling: 12. mars kom nedstengningen, og norske lærere ble på kort varsel satt til å iscenesette undervisning i de tusen hjem. I løpet av en hektisk periode med stengte skoler ble elever, lærere og foresatte involvert i hjemmeundervisning preget av variasjonsbredde, suksesser og nederlag. Etter fem-seks uker åpnet skolene gradvis dørene for tilbakekomst, og etter hvert kunne elever og lærere ta fatt på en ny skolehverdag. Det korte og intense forløpet har utløst situasjoner preget av nye utfordringer, alternative handlingsmønstre og endrede rolleforventninger. Forfatterne av denne kronikken forsker på skoleutvikling og utdanningsledelse, og vi spør: Hvilke nye innsikter

i ledelse og skoleutvikling kan et innovasjonsperspektiv på koronaforløpet gi oss?

Ledelse

Tian Sørhaug (2004, s. 281) peker på at ledelse foregår i samspill med makt, regler og verdier. Et spørsmål en kan stille seg, er på hvilken måte dette spillet har endret karakter gjennom koronatidens ulike faser, og hvordan forskning på de ulike fasene kan bidra til ny innsikt i skoleledelse. I det følgende viser vi noen kjennetegn på disse fasene, og deretter retter vi søkelyset mot den nye skolehverdagen og noen aktuelle spørsmål knyttet opp mot skoleledelse og utvikling av skoler. Dette gjøres gjennom illustrerende sitater hentet fra skolelederes studenttekster på NTNUs studium «Digitalisering og ledelse».¹

Utbruddet

Ordet utbrudd betyr at noe plutselig inntreffer, etymologisk sett ofte knyttet til utløsning av krig, som enten kan frontes med en angrepsklar eller en mer avventende holdning. Mange skoleledere møtte «koronakrigen» med en handlekraft nærmest preget av mottoet «angrep er det beste forsvar», mens andre skoleledere inntok en mer avventende posisjon og brukte tid på analyse av situasjonen før tiltak ble iverksatt. En skoleleder på en skole med liten erfaring med bruk av IKT rapporterte om handlekraft gjennom improvisasjon:

På skolen gikk IKT-ansvarlig gjennom bruk av Teams med alle lærerne i fellestiden onsdag 11.3. Alle hadde med egen PC og det elementære i bruk av Teams ble gjennomgått samtidig som lærerne testet det ut. Torsdag 12.3 midt på dagen ble det bestemt at skolene skulle stenges, og fredag 13. mars var både elever og lærere i gang med undervisning på Teams og It's Learning.

At utbruddet skapte utfordringer på grensen til det mystiske kan illustreres med følgende utsagn fra en skoleleder:

Lærerne har over natten ufrivillig blitt kastet ut i den digitale jungelen uten kart over veien hjem.

Som ansvarlige for lærerne og elevene i denne spesielle situasjonen måtte skolelederne improvisere og omorganisere hele skoledriften. Fastlagte rutiner ble endret, og nye regler og arbeidsoppgaver så dagens lys. Innovasjoner skjedde under tidspress. Skoleledernes oppfølging av ansatte, elever og skoleeier måtte gjøres gjennom digitale

kommunikasjonsplattformer. For å bidra til ro i en turbulent og svært uvant situasjon måtte lederne i tillegg til å mestre sin egen usikkerhet og manglende forutsigbarhet vise empati og omsorg gjennom digital kommunikasjon. Ledernes organiseringskompetanse ble satt på prøve, og de tradisjonelle skillene mellom drift og utvikling ble visket ut. I den daglige driften måtte nå systemer og rutiner utvikles i samspill med lærerne og som en del av hverdagen, heller enn som egne planlagte utviklingsprosjekter.

En innsikt fra denne fasen er at ikke bare lærere, men også skoleledere i fremtiden må være forberedt på å møte «utbruddssituasjoner», diskontinuerlige situasjoner som er vanskelig å forutse. Slike situasjoner lar seg i liten grad håndtere ved hjelp av styringsformer som regulerer makt gjennom sentralisert oversikt og kontroll, og det vil vokse fram behov for innovative prosesser som improviserer over kunnskap og erfaringer. Kanskje nærmer vi oss her et verdi sett preget av det Mintzberg (2009) omtaler som «Ledelse som kunst»? Vi stiller derfor spørsmål om hvilke kunnskapsgrunnlag slikt lederskap kan bygges på, og hvordan vi kan gjenfinne dette kunnskapsgrunnlaget i ledelsesstudier ved universitet og høyskoler.

En forutsetning for at skolen som organisasjon skal fungere i et uforutsigbart landskap, er at fagorganisasjoner, skoleeiere både politisk og administrativt og skoleledere etablerer felles prosedyrer for samarbeid basert på gjensidig tillit (Paulsen 2019). For å oppnå tillit kreves det transparen, respekt og medvirkning. Det er i denne sammenheng betimelig å spørre hvordan «utbruddssituasjonen» har aktualisert betydningen og rollen til et moderne skoleeierskap, både med tanke på ledelse, administrasjon og styring.

I de tusen hjem

Når læreren har bidratt til å omdanne undervisning til læring i de tusen hjem, har det oppstått en rekke nye muligheter for arbeid med fag, formidling, vurdering og veiledning gjennom digitale plattformer. Det akutte behovet for handling la til rette for høy grad av autonomi, der mye tyder på at autonome lærere bidro til at hjemmeundervisningen i enkelte skoler var preget av stor variasjon. En skoleleder undres om variert bruk av teknologi kan ha noe med autonomi å gjøre, og spør om lærerautonomi kan

... være med på å forklare hvorfor teknologi ikke brukes som del av en pedagogisk praksis?

Et interessant spørsmål er derfor om denne forskyving av makt kan bidra til at det å lede autonome lærere får en

annen karakter etter koronaens tidsalder. Ledelse ble mer krevende når samarbeidsmøter under hjemmeskoleperioden i større grad måtte tilpasses deltagerens individuelle behov. Samarbeid i profesjonsfellesskap ble flyttet over til den digitale verden, og det var ikke uvanlig at treffpunkter ble forskjøvet til kveldstid, da lærerne selv hadde barn hjemme. Alt dette kan ha ført til endringer i hvilke forventninger man har om bunden tilstedeværelse.

Tilbakekomst

God ledelse i en utbruddsfase er nødvendigvis ikke god ledelse i en fase av tilbakekomst. Noen kan ha med seg for mye «utbrudd» i bagasjen, og ikke makte å lede læringsprosessene som er nødvendige for at erfaringene fra koronatiden skal føre til ny kunnskap om hvordan skolen bør utvikle seg videre. Dette ble uttrykt slik av en skoleleder:

Nå tenker jeg at den største utfordringen ligger i å ikke «falle tilbake» til samme spor så snart skolene åpner, men videreutvikle det de allerede er svært godt i gang med.

Det er heller ikke slik at hjemmeundervisning med økt digitalisering nødvendigvis vil føre til mer innovative læringsformer for elevene. Da det er lett å falle tilbake på det vante og trygge, kan undervisningen fortsette som før, bare gjennom en skjerm. En skoleleder sa det slik:

Maskinene (PC) brukes som skrivemaskiner for innleveringsarbeid og den tradisjonelle pedagogiske praksisen har i stor grad blitt opprettholdt.

Ved tilbakekomsten ligger skolebygningen der og venter på menneskene som skal gi den liv. Men skolen er mer enn en fysisk bygning, og den er mer enn enkeltaktører. Skolen er en institusjon med styringsformer, rutiner, kulturer, sosiale nettverk, grupperinger, mer eller mindre tatt for gitte antakelser, fordommer, følelser, verdier, maktforhold og kunnskap – for bare å nevne noe. Alt dette og mer til bidrar til at en skole ikke endrer seg uten videre. Slik er det når virksomheter blir institusjoner (Selznick, 1957) – de får noe vedvarende over seg. Uten kontinuitet, uten at noen kjennetegn fortsetter og gjenkjennes – vil ikke en skole oppfattes som en institusjon. Samtidig – for at en virksomhet skal fortsette på en god måte i en verden der avbrudd og turbulens skaper uforutsigbarhet, må det også endringer og utvikling til. I dette spenningsfeltet mellom det gamle og det nye settes både makt, regler og verdier på spill. Hvilke maktforhold blir utfordret og hvilke maktposisjoner vokser

fram? Og hva skjer med de etablerte reglene og verdiene – vil disse også utfordres og måtte endres?

På veg mot en ny skolehverdag?

Overgangen fra pandemiens diskontinuitet til ny skolehverdag er uhyre interessant og viktig, men den vil også by på nye utfordringer og krav. Da er det sentralt å spørre hvilken lærdom som kan trekkes av erfaringene fra koronaforløpet. Hvilken kunnskap er relevant og robust nok til å bygge videre på? Koronatiden har bidratt til at skoleledere, skoleeiere, lærere, foreldre, elever og andre aktører i skolen har blitt mange erfaringer rikere. Men det er ikke dermed sagt at aktørene har blitt mer kunnskapsrike. Det har vært en problematisk situasjon, men skal skolene lære av koronatiden slik at det fører til endringer i praksis, vil det kreve en læringsprosess der erfaringer blir omdannet til kunnskap (Kolb, 1984, s. 26). Denne transformasjonsprosessen er krevende og blir ikke enklere når det er snakk om å utvikle *kollektiv* kunnskap. I prosessen mot den nye skolehverdagen er det sentralt at skolene stiller spørsmål knyttet til hva det betyr, det vi nå har lært – for oss, for vår skole, for vår kommune. Og hvordan bør vår nye kunnskap kjennetegne vår framtidige praksis?

Profesjonsfellesskaper i en mer digitalisert verden

I koronaens tidsalder har lærersamtalene flyttet seg til digitale plattformer. Hva gjør det med lærernes og ledelsens kunnskapsutvikling? Flere studier av analoge lærersamtaler (Elstad, Helstad & Mausethagen, 2014; Kvam, 2018) peker på at de i liten grad er kunnskapsbaserte, men mer beskrivende og konstatierende, og dreier seg om fortellinger som i liten grad blir analysert, og valg som sjelden blir diskutert. Tiltak og løsninger blir i liten grad begrunnet, samtidig er teori og fagbegreper nokså fraværende.

Et sentralt spørsmål er hva som skjer når samtalene digitaliseres. Endrer samtalene karakter, og i så fall, i hvilken retning? Og hvilken rolle kan skoleledelsen spille hvis samtalene skal bli mer kunnskapsutviklende og støtte opp under utvikling av profesjonelle læringsfellesskap?

Roller utfordres under usikkerhet

Diskontinuerlige hendelser kan utfordre mange antakelser som er tatt for gitt, når det gjelder ledelse, samarbeid, utvikling og læring. Dette kan resultere i at mulighetsrommet for å utøve kontroll og ha oversikt og styring, vil endres ved at rollene til både lærere og ledere utfordres gjennom innovasjonsprosesser. Erfaringene herfra kan føre til at skolebyggets status som læringsarena utfordres, at

oppfatninger av kontortid og hva en skoledag skal være, endres, og at det oppstår nye forventninger til hva skoleledelse skal og bør innebære.

For mange ledere og lærere har koronatiden og hjemmeskole vært et møte med en ukjent situasjon. Plutselig har den nye kompetansedefinisjonen i læreplanverkets *Ny overordnet del* fått høy aktualitet også for skolens voksne aktører: Elevene skal ikke bare kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente sammenhenger og situasjoner, men også i *ukjente* (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 10). Hvordan kan en slik kompetanse utvikles blant ledere? Hva trenger skoleledere for å møte det ukjente og usikre? Hvordan utfordrer det lederutdanningene?

Krisehåndtering forstått som innovasjon

Krise omtales vanligvis som en vanskelig situasjon, et avgjørende vendepunkt eller en plutselig forandring. Innovasjon er på mange måter beslektet med krise. Ordet kommer fra det latinske «innovare», som betyr å fornye eller skape noe nytt. Samtidig innebærer innovasjon, på samme måte som krise, uforutsigbarhet og risiko, og det er krevende både for organisasjoner og enkeltmennesker.

I denne kronikken har vi argumentert for at det å se koronatiden i lys av innovasjonsmuligheter kan bidra til nye innsikter i skoleledelse og utvikling under usikkerhet. Vi har lagt vekt på at forskning da kan bidra til kunnskap om håndtering av diskontinuerlige situasjoner preget av uforutsigbarhet, kort planleggingshorisont og handlingstvang. Vi har argumentert for behovet for mer kunnskap om ledelse og verdiorientering når undervisning digitaliseres, hvordan skolens profesjonsfaglige fellesskap bør ledes når lærersamtaler digitaliseres, og hvordan håndtering av usikkerhet og diskontinuerlige hendelser kan bidra til å utvikle felles læringsprosesser som igjen kan føre til ny, kollektiv kunnskap i skoler. Vår argumentasjon danner også bakteppet for prosjektet *Skoleledelse under Covid 19*. I dette prosjektet undersøker forskere fra faggruppen for Skoleutvikling og utdanningsledelse ved NTNU nettopp hvordan koronasituasjonen i norsk skole kan gi oss et kunnskapsgrunnlag for innovasjon innen skoleledelse og skoleutvikling.

Ved å se mulighetene koronatiden gir, inntar vi også en noe mer optimistisk posisjon enn den franske forfatteren Michel Houellebecq:

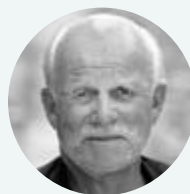
Etter nedstengningen kommer vi ikke til å våkne opp til en ny verden, den vil være den samme, bare litt verre.²

NOTER

- 1 Modulbasert videreutdanning på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.
- 2 Morgenbladet nr. 19/15–21. mai 2020.

LITTERATUR

- ELSTAD, E., HELSTAD, K. & MAUSETHAGEN, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I: E. Elstad & K. Helstad, *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 17–38). Oslo: Universitetsforlaget.
- KOLB, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J.
- KVAM, E.K. (2018). *Læreres kollegasamtaler om profesjonalitet, lærersamarbeid og utvikling av bedre undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo: Departementet. Hentet fra <<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nno>>
- MINTZBERG, H. (2009). *Managing*. San Francisco: Koehler Publishers inc.
- O'SULLIVAN, D. & DOOLEY, L. (2009). *Applying Innovation*. Thousand Oaks: Sage Publications
- PAULSEN, J.M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen. Fagbokforlaget
- SELZNICK, P. (1957). *Leadership in Administration A Sociological Interpretation*. Harper & Row, New York.
- SERDYUKOV, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning* 10(1), 4–33.
- SØRHAUG, T. (2004). *Managementlitet og autoritetens forvandling. Ledelse i en kunnskapsøkonomi*. Bergen. Fagbokforlaget.



>>> **Carl F. Dons** er dosent i utdanningsledelse og pedagogikk ved NTNU. Han underviser på masterstudiet i skoleledelse og Rektorutdanningen ved NTNU, og har arbeidet med forsknings- og utviklingsprosjekter hvor søkelyset er rettet mot læring og ledelse i digitale kontekster.



>>> **Eirik J. Irgens** er professor i utdanningsledelse og merittert underviser ved NTNU. Irgens underviser og forsker innen utdanningsledelse, skoleutvikling og relaterte fag. Han har publisert bøker og artikler innenfor en rekke temaer, blant annet profesjons- og kunnskapsutvikling, klasseledelse, skoleutvikling, improvisasjon i arbeidslivet, organisasjonslæring og kunnskapsledelse, organisasjonsteori og lederutdanning.



>>> **Kristin Norum Skoglund** er doktorgradsstipendiat i utdanningsledelse ved NTNU i Trondheim, der hun underviser på Master i Skoleledelse og ved Rektorutdanninga. Hun har tidligere arbeidet både som lærer og skoleleder. Nå er hun i avslutningsfasen av en doktorgrad med fokus på lederes interaksjon i samarbeid på tvers av organisasjoner.



Opplærings- plikten

og skolens
handlingsrom

– hva pandemi og skolestengning lærte oss

»» Av Alexander Meyer

Når skolen skal oppsummere erfaringene etter koronapandemi og skolestenging, så er opplæringsplikten en nøkkelfaktor som ikke bør glemmes. Pandemien kan ha bidratt til å synliggjøre hva denne betyr for skolens struktur og elevenes læring.

Redaktør Tore Brøyn peker i lederen av forrige *Bedre skole* på at vi har lært mye av koronapandemien. Jeg tenker Brøyn har rett i dette, men kanskje først og fremst *på et individuelt nivå*. For det er ikke like opplagt hvordan vi kan omsette alle våre individuelle erfaringer til kollektiv læring. Det eksisterer åpenbart også en mulighet for at skolesystemet fortsetter uforandret etter pandemien, selv om vi hver for oss går videre med helt nye innsikter.

En vesentlig forutsetning for å kunne lære av våre erfaringer er at vi forstår hva det er vi har erfart. Et viktig spørsmål blir da om det finnes noen sammenfallende faktorer i forbindelse med skolestengingen, eller om det faktisk er slik at alle våre erfaringer vil forbli for ulike, for motsetningsfylte og for private til at det kan trekkes noen felles konklusjoner som gjør oss i stand til å utvikle skolen til det bedre.

Flere har allerede begynt å forske på hvordan den endrete skolehverdagen med skolestenging og hjemmeskole påvirket elever og lærere.¹ Hvilke konklusjoner forskerne lander på, er det selvsagt altfor tidlig å si noe om. Men jeg vil påstå at det allerede finnes én felles faktor som binder sammen alle de individuelle erfaringene vi har gjort oss i forbindelse med skolestengingen, på godt og vondt, og som jeg er overbevist om at må tas med i betraktningen hvis vi skal klare å forstå og kunne dra lærdom av det vi har erfart. Denne felles faktoren er opplæringsplikten.

Opplæringsplikten former skolen

Opplæringsplikten er en svært sentral faktor i skolen fordi den former en lang rekke mer eller mindre usynlige strukturer og mønstre som preger og påvirker alle som er i skolen. Skal vi forstå de erfaringene vi gjorde oss da skolene ble stengt ned, må vi også forstå hvordan skolestengingen brøt med de mønstrene som denne plikten skaper i skolen.

I Norge har alle barn både plikt og rett til tiårig grunnskoleopplæring fra det kalenderåret de fyller seks år. Plikten kan oppfylles ved at barnet går på offentlig skole, eller ved annen tilsvarende opplæring.² For de aller fleste elevers vedkommende er det den offentlige skolen som ivaretar opplæringsplikten. For de barna som går i den offentlige skolen, er dermed opplæringsplikt og skole to sider av samme sak. Skolen blir (for dem som går der) obligatorisk.

At det forholder seg slik, er helt essensielt for at skolen skal fungere slik den gjør i dag. Faller dette premisset bort, kan vi ikke gjennomføre opplæringen i skolen slik vi ønsker, og mange av skolens funksjoner ville ikke vært mulig å gjennomføre. Men det at skolen er obligatorisk, eller tvungen, påvirker svært mye av det som skjer i skolen. Det

følgende er noen eksempler på hvordan opplæringsplikten former skolen.

Skolebygg og inndeling av elevene

Når vi har bestemt at alle skal ha obligatorisk opplæring, og da fortrinnsvis i en skole, må skolebyggene tilpasses både dem som kommer, og det som skal læres bort. Det ville med andre ord ikke være tilstrekkelig å forme skolen som en hangar og så la elevene løpe fritt rundt inne i den. En slik utforming ville gitt lite læring av obligatoriske fag. Erfaring tilsier at det er praktisk og mest hensiktsmessig i forhold til ressurser å aldersdele elevene. Da treffer vi i hvert fall sann noenlunde på både det faglige og det sosiale nivået, slik at vi slipper altfor mye kostnadsdrivende individualisering av opplæringen. Elevenes behov for tilhørighet i en litt mindre gruppe, samt behovet for å kunne følge opp elevene individuelt, peker mot klassen og klasserommet. Også det som skal læres bort, peker mot klasserommet. Barn og ungdom er ikke modne eller selvstendige nok til å motta undervisning i store forelesningssaler. De trenger tettere oppfølging, og da er klasserommet erfaringsmessig et mer egnet sted.

Innhold og timeplaner

Opplæringsplikten former også i høyeste grad skolens *innhold*. Selv om det i den virkelige verden egentlig ikke finnes veldig tydelige avgrensninger mellom ulike former for kunnskap, så er det såpass stor forskjell på både hvordan denne kunnskapen er utviklet og organisert, og hvordan den læres bort, at denne av praktiske årsaker deles inn i fag: norsk, engelsk, matematikk, musikk, samfunnsfag, naturfag, osv. Men også kunnskapen *innenfor* de ulike fagene elevene møter i skolen, er svært omfattende, og den må derfor avgrenses. Da trengs det læreplaner og fagplaner. Og for å undervise i disse fagene trengs faglærere. Og fordi elevene må befinne seg på samme sted og samme tid som læreren for å kunne lære noe av ham eller henne, trengs timeplaner. Og romplaner.

Slik ser vi at skolen, bit for bit, bygges ut fra det obligatoriske premisset den er bygget på. Og det er ikke noe kontroversielt eller galt i dette, det er egentlig helt innlysende. Men det skal antakelig ikke så mye fantasi til for å se at også mange av de utfordringene vi sliter med i skolen, følger av dette obligatoriske premisset. For allerede her ser vi konturene av den skolefabrikken vi helst ikke vil ha, som bryter alt opp i småbiter og har vanskelig for å formidle helheter, som gjør det vanskelig for lærere og elever å jobbe på tvers av fag, klasser og alderstrinn, og som gjør at skolen

sliter med å tilpasse seg elevenes interesser og behov. Alt dette på grunn av alle de nødvendige begrensningene aldersdeling, klassedeling, læreplaner, fagplaner, romplaner og timeplaner legger – begrensninger som alle springer ut fra det obligatoriske prinsippet skolen er tuftet på.

Lærer- og elevrollen

Også utstyret i og organiseringen av klasserommet er farget av det obligatoriske, og det igjen påvirker pedagogisk praksis og nok også både læreres syn på elever, elevers syn på lærere og elevers syn på seg selv. For når det elevene skal lære seg, er definert på forhånd, defineres samtidig to roller i klasserommet: én lærerrolle og én elevrolle. Læreren i rollen som den som kan og vet, eleven som den som *ikke* kan og *ikke* vet. De gamle klasserommene på litt eldre skoler uttrykker konsekvensen av denne delingen svært tydelig: Lærers lille podium, ett trappetrinn over resten av klassen, minner om en scene. Hva blir da resten av klasserommet? En sal. Forholdet mellom sal og scene, størrelsen på lærers kateter i forhold til elevenes pulter, sammen med det faktum at læreren står vendt mot klassen, som en skuespiller, forteller et tydelig språk om hvem som er viktig, og hvem som ikke er fullt så viktig.

Det relasjonelle mønsteret opplæringsplikten skaper i klasserommet, manifesterer seg også i holdningene våre og i språket vårt. Setningen «lærerne er skolens viktigste ressurs» finner vi både i nyere regjeringsdokumenter, på utdanningsforbundet sine nettsider, i politiske strategidokumenter osv.³ Utsagnet er med andre ord ukontroversielt. Og på en måte er det også helt sant, men med fare for å plassere meg selv og resten av lærerstanden et hakk ned på rangstigen er det vel betimelig å spørre om ikke det er *elevene* som er skolens viktigste ressurs?

Vi ser allerede her hvordan det obligatoriske mer eller mindre «automatisk» former vårt syn på både lærere og elever, samt mye av skolens fysiske rammer. I tillegg legger den til rette for en klassisk, men lite velansett type pedagogisk praksis (med dertil påfølgende elevsyn), der elevene er «tomme bøtter» som skal fylles, passive og mottakelige, mens læreren aktivt skal fylle elevene med sin kunnskap.

Nå er ikke mitt poeng at dette elevsynet er det rådende i dagens skole. Men det er lett å se hvordan obligatorisk opplæring med på forhånd definert innhold skaper mønstre som det er lett å la seg lede av, i hvert fall om man ikke er seg disse meget bevisst, og evner å motvirke konsekvensene av dem – i den grad det er mulig. For egentlig er det ikke så veldig mye som skiller mange av dagens klasserom fra de gamle klasserommene. Det er bare mer tilpasset lærers

status. Den lille scenen er vekk, og kateteret er erstattet av et rullebord som er så lite at vi knapt får plass til en PC på det. Men oppstillingen er stort sett den samme. Læreren oppe ved den smarte tavlen, elevene enten to og to eller på rekke i klasserommet. Og den faglige monologen ser ikke ut til å ha sluttet med intensjonene om dialog: Professorene Atle Skaftun og Åse Kari H. Wagner fra Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger analyserte 24 norsktimer i seks forskjellige 1.-klasser. De fant svært få åpne samtaler, muntligheten var begrenset til svar på lærers spørsmål. I tillegg var det nesten ingen åpne dialoger mellom lærere og elever.⁴

Det er ikke uvilje som gjør åpne dialoger vanskelige. Det obligatoriske premisset som definerer skolen, har også definert hvilken vei formidlingen skal gå. Fra lærer til elever. Dette kalles monolog. Og da blir nødvendigvis åpen og utforskende *dialog* vanskelig å gjennomføre.

Baseskolen – et forsøk på å bryte mønsteret

Det mangler ikke på gode intensjoner om å bryte med de mønstrene som oppstår som følge av skoleplikten. Mye av det utviklingsarbeidet som gjøres i skolene i dag, handler nettopp om dette. Også baseskolene prøver på ulike måter å bryte opp i disse skjulte mønstrene. Vi ønsker tross alt å bidra til et så levende og inspirerende læringsmiljø som mulig for elevene i skolen, og vi ønsker elever som er aktivt med å skape sin egen kunnskap og sin egen verdensforståelse.

Baseskolearkitekturen peker mot frihet, mot kreativitet og det udefinerte. Og den sender et signal til elevene om at de ikke er «tomme bøtter» som skal fylles av kunnskap, men at de er medskapere av den kunnskapen de skal lære seg på skolen. Utfordringen er bare at denne skoleorganiseringen altfor ofte ikke fungerer. Og det har sin årsak i at elevene ikke selv er frie, men skal «oppdage» på forhånd definerte fag på en «fri» måte. Helst på egen hånd. Den ytre disiplinen eller tvangen som ligger i systemet, som uttrykkes mer eksplisitt i tradisjonelle skolebygg og klasserom, og som synliggjør de obligatoriske kravene som allerede er definert av systemet, forventes i en baseskole integrert i eleven. *Eleven skal tvinge seg selv*. Og det er det jo langt fra alle som gjør ... Så da oppstår det nye utfordringer og problemer som for eksempel forklarer hvorfor 81 prosent av 1700 spurte lærere sier de ønsker tradisjonelle klasserom å undervise i.⁵

Flere konsekvenser av skoleplikten

Det som er obligatorisk, altså skolefagene, definerer hva som er skolens suksesskriterier, og hva som ikke er det. Da blir

det fort slik at de som heller liker å bevege på kroppen enn å sitte på en stol, eller de som har talenter som *ikke* havner innenfor skolens nokså smale kunnskapskanon, risikerer å aldri får erfare seg selv som noe annet enn en fiasko – i hvert fall hvis de ikke har foreldre som klarer å etablere alternative mestringsarenaer for dem *utenfor* skolen.

En annen konsekvensen av det obligatoriske er den sløvenmentaliteten som mennesker utvikler, der de opplever at de ikke har noen valg, og at stemmen deres ikke betyr noe. De gjør bare akkurat det de må, og helst ikke det heller. Det er de elevene vi stadig må fortelle hvor vi er i boken når det er deres tur til å lese, eller de som knapt har fått gjort et eneste mattestykke i løpet av en hel time, som bruker 10 minutter på å spise en blyant, eller som ikke har skrevet en eneste linje i en kladdbok eller et oppgavehefte når vi kommer og sjekker 15 minutter etter at de startet på oppgaven.

Konsekvensen av skoleplikten finner vi formodentlig også i den motstanden vi for eksempel ser i form av ødelagte vannlåser i vaskene, tagging på veggene på eller knuste ruter. Altså hærverk. Mennesker som blir tvunget til noe de ikke ønsker eller ikke vil, kommer ofte i opposisjon.

Det er mange flere eksempler på hvordan det at skolen er obligatorisk, påvirker og farger skolen. Mobbeproblemene vi sliter med, er enda et eksempel.⁶ Men koblingen mellom opplæringsplikten og det som skjer inne i skolen, blir det snakket lite om og forsket enda mindre på.⁷ Dermed går vi glipp av noen vesentlige erkjennelser som ville gjort det mulig å forstå mange av de mekanismene som virker i skole og klasserom. For i den tradisjonelle skolediskursen er det at skolen er obligatorisk, ikke en faktor, men et nødvendig premiss og dermed unntatt for undersøkelse og debatt. Dette bør endre seg med de erfaringene vi har fått i forbindelse med skolestengingen, i hvert fall dersom vi ønsker å forstå og kunne dra lærdom av de erfaringene denne har gitt oss.

Når elever ikke møter på skolen, opphører vanligvis skolens ansvar for opplæringen etter relativt kort tid. Det skjedde ikke denne gangen. På grunn av mulighetene internett og diverse kommunikasjonsteknologi gir oss, abdiserte aldri skolen fra sin oppgave som utøver av opplæringsplikten, til tross for at skolen stengte. Den fortsatte å gi opplæring, men på en helt annen måte enn før. Alle de tradisjonelle mønstrene som opplæringsplikten «vever» inn i skoleverket, forsvant over natten og ble erstattet av nye mønstre. Timeplaner, faste rutiner og gamle roller ble erstattet av nye roller og nye rutiner. Elevene fikk for eksempel mye mer ansvar og måtte jobbe mer selvstendig. Tradisjonelle klasserom ble byttet ut med digitale

klasserom. Arbeidsoppgavene ble annerledes fordi de måtte tilpasses en ny undervisningskontekst, og de ble formidlet til elevene på nye måter. Skolen og lærere måtte gå i dialog med elever på måter de ikke hadde erfaring med fra tidligere.

Frirommet innenfor skoleplikten

En viktig erfaring vi gjorde da skolene stengte, var at vi så at de mønstrene som skoleplikten danner, ikke er like absolutte som skoleplikten selv, men kan «strekkes». Mønstrene skoleplikten avtegner, og dermed også konsekvensene av disse, kan endres, men det forutsetter at vi blir bevisste på hva som forårsaker dem. Hva skjer for eksempel når vi gjør tvangen mindre synlig, og overlater mer til elevene? Et typisk mønster ved skoleplikten slik den avtegner seg i den ordinære skolekonteksten, er at elever verken kan bestemme *hva* de skal lære, *når* eller *hvor* de skal lære det de skal lære, eller *hvem* som skal lære dem det. Det eneste de i realiteten har litt innflytelse på, er *hvordan* de skal lære det de skal lære, men da også stort sett bare hvis de har en demokratisk innstilt lærer. De har med andre ord svært lite innflytelse over egne læringsprosesser. Dette mønsteret endret seg da skolene stengte. Nå kunne elevene bestemme mer *hvor* de skulle lære det de skulle lære, de fikk mer kontroll over *metodene*, de fikk også kontroll over *når* de skulle lære det de skulle lære, og kanskje også mer *hvem* de henvendte seg til når de trengte hjelp for å lære det de skulle lære.

Alle disse endringene i måten elevene skulle lære på, kan være noe av forklaringen på hvorfor tre av fire ungdommer i en stor NOVA-undersøkelse mente at pandemien påvirket livene deres positivt og ga dem en opplevelse av personlig vekst.⁸ Om det virkelig forholder seg slik, vet vi fortsatt ikke, men om vi ikke evner å se disse elevenes erfaringer i relasjon til at skoletvungen ble rekontekstualisert med skolestengingen, risikerer vi å glipp av en vesentlig faktor når vi skal forsøke å forstå det som skjedde.

Stipendiat Mari-Ana Jones ved NTNU og professor Sara Bubb ved London College University har spurt 2000 elever, lærere og foresatte i Tysvær kommune i Rogaland hva de mener bør tas med tilbake til klasserommet fra hjemmeskolen. Her ser vi at elevene likte å følge en dagsplan og ikke følge timeplanen slavisk. De syntes også de fikk mer kreative og praktiske oppgaver enn de pleide å få – også i teoretiske fag. Språklærerne syntes de fikk et rikere vurderingsgrunnlag enn de var vant til.⁹

Begge eksemplene over er erfaringer med positive fortegn. Men skolestengingen hadde åpenbart mange

negative sider også: Vi vet at mange barn mistet en trygg havn da skolene stengte. Vi vet at mange barn ble isolert med alkoholisererte eller voldelige foreldre. Mange barn mistet muligheten til å søke voksne som kunne hjelpe dem i vanskelige livssituasjoner, og mange har antakelig blitt mer traumatisert av skolestengingen enn om skolene forble åpne. Dette peker mot en annen og underkommunisert, men svært viktig funksjon den obligatoriske opplæringen i skolen ivaretar: oppbevaring av barn. Skolestengingen avslørte til fulle at en av skolens aller viktigste funksjoner er å oppbevare barn på en trygg og sikker måte.

Så selv om skolen kanskje ivaretok den obligatoriske opplæringsoppgaven overfor mange barn via skjermnett og pc-er, så er det også en dimensjon ved opplæringsplikten at den bidrar til å samle barn på skoler slik at foreldre kan gå på jobb. Skolen har dermed en vesentlig omsorgsfunksjon som også ofte blir underkommunisert. Men når den blir synlig, slik den åpenbart ble under skolestengingen, er det kanskje på sin plass å spørre om også denne kan endres, strekkes og forbedres ved å endre på måten skoleplikten formidles til elevene. Kan en endring i hvordan skoletvangelen organiseres og formidles til elevene, også bidra til at skolen blir mer omsorgsfull?

Et tilfeldig eksperiment

Skolestengingen var ikke et kontrollert eksperiment. Og å ta lærdom av de *erfaringene* vi gjorde oss under skolestengingen, betyr på ingen måte at skolen i fremtiden skal se ut som «pandemiskolen», som ble hasteopprettet midt i en krisesituasjon. Men erfaringen fra nedstengningen har lært oss at skoleplikten både kan tolkes og formidles på andre måter enn slik skolen vanligvis tolker og formidler den. Velger vi å utforske denne innsikten, kan det igjen gi oss helt ny forståelse av hvorfor skolen fungerer som den gjør, og det kan åpne for nye måter å organisere skolen på i fremtiden. Kanskje kan dette vise seg å være den viktigste lærdommen skolestenging og koronakrise har gitt oss.

NOTER

- 1 F.eks. Universitet i Stavanger, 17.04.2020, Forsker på hjemmeskole og fravær, <https://forskning.no/universitetet-i-stavanger/forsker-pa-hjemmeskole-og-fravaer/1671547> og Bente Rognan Gravklev, 01.06.2020, Skal forske på effekten av korona-stengte skoler og barnehager, Nettavis: <https://www.dagsavisen.no/oslo/skal-forske-pa-effekten-av-korona-stengte-skoler-og-barnehager-1.1722914>
- 2 Opplæringsplikt i Store norske leksikon på snl.no. Hentet 24. juni 2020 fra <https://snl.no/oppl%C3%A6ringsplikt>
- 3 https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf, <https://www.utdanningsforbundet.no/fylkeslag/more-og-romsdal/nyheter/2017/larertetthet-i-grunnskolen/>, <https://www.venstre.no/artikkel/2017/09/07/laererens-skolens-viktigste-ressurs/>, <https://hoyre.no/aktuelt/nyheter/2018/rekordmange-vil-bli-laerer-i-barnehage-og-skole/>
- 4 Elevene snakker for lite. Notis i *Bedre Skole* nr. 4, 2019, s. 4.
- 5 Jan Eriksen, OsloMet, 29.12.2013, Barna bærer byrden i baseskolene, om forskningen til HiOA-stipendiat Erlend Vinje, [forskning.no](https://forskning.no/barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/2013/12/barna-baerer-byrden-i-baseskolene), <https://forskning.no/barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/2013/12/barna-baerer-byrden-i-baseskolene>
- 6 Alexander Meyer, 10.06.2015, En NOU kommer til verden, Klassekampen, <https://arkiv.klassekampen.no/article/20150610/PLUSS/150619984>
- 7 Alexander Meyer, Tvang – skoleforskningens blinde felt, *Bedre Skole* nr. 3, 2018, s. 52.
- 8 OsloMet, Velferdsforskningsinstituttet NOVA, 16.06.2020, Mange unge opplevde personlig vekst i koronatiden, https://www.oslomet.no/forskning/forskningsnyheter/ungdommer-personlig-vekst-i-korona-tiden?fbclid=IwARoH3WFXLHPCXaUgCVxQTeZmSAjuTT_UmbiQ87ds6f7G76ay5AAoaWk79FM
- 9 Kaja Mejlbø og Sonja Holterman, 24.05.2020, Tror den tradisjonelle timeplanen kan være historie, Utdanningsnytt, <https://www.utdanningsnytt.no/klasserommet-korona-timeplan/tror-den-tradisjonelle-timeplanen-kan-vaere-historie/243448>



»» Alexander Meyer er adjunkt fra Lærerhøgskolen i Bergen. Har tidligere blant annet arbeidet i Bufetat (barnevernet) og arbeidet som selvstendig næringsdrivende i flere år før han tok lærerhøgskole i relativt voksen alder. Han har arbeidet som kontaktlærer og teamleder i skolen, vært kommunal hovedtillitsvalgt og lokal-lagsleder og ledet og vært medlem av Lærerprofesjonens etiske råd. Han har akkurat gitt ut boken *Det store skolespranget – en skole for mer læring, mening, mestring og innsats* på Universitetsforlaget [2020].

Mangelfull evaluering av inntaksmodeller

»» Av Tommy Odland
og Sean Meling Murray

De mest sentrale bidragene til debatten om inntaksmodeller tar i liten grad i betraktning matematisk og samfunns-økonomisk forskning som allerede er gjort på denne type problem. To alternative modeller blir her presentert.

Det pågår en politisk diskusjon om hvorvidt karakterbaserte inntak skal innføres i alle fylker, og Inntaksutvalget i Oslo arbeider med å evaluere ulike modeller. Problemstillingen har lenge vært kjent for matematikere og økonomer (Gale, 1962). I litteraturen beskrives flere modellegenskaper som er ønskelige, uavhengig av politisk ståsted. Vi vil gå gjennom disse i denne artikkelen.

Noen av de mest sentrale bidragene til debatten om inntaksmodeller er en rapport publisert av OsloMet (Serediak, 2020) og et forslag til en progresjonsbasert modell utarbeidet av forskere ved FHI (Flatø, 2019). Arbeidene er interessante, men vurderer i liten grad modellene opp mot kjente egenskaper som effektivitet, stabilitet, strategisikkerhet og insentiver. I denne artikkelen evalueres arbeidet som er gjort, opp mot disse egenskapene, og to nye inntaksmodeller presenteres.

Velkjent teori

Oppgaven handler om å velge en modell som på best mulig måte plasserer elever på skolene. Når alle elever er tildelt skoleplass, sier vi at elevene er *fordelt*. Vi referer også til dette som modellens *fordeling*.

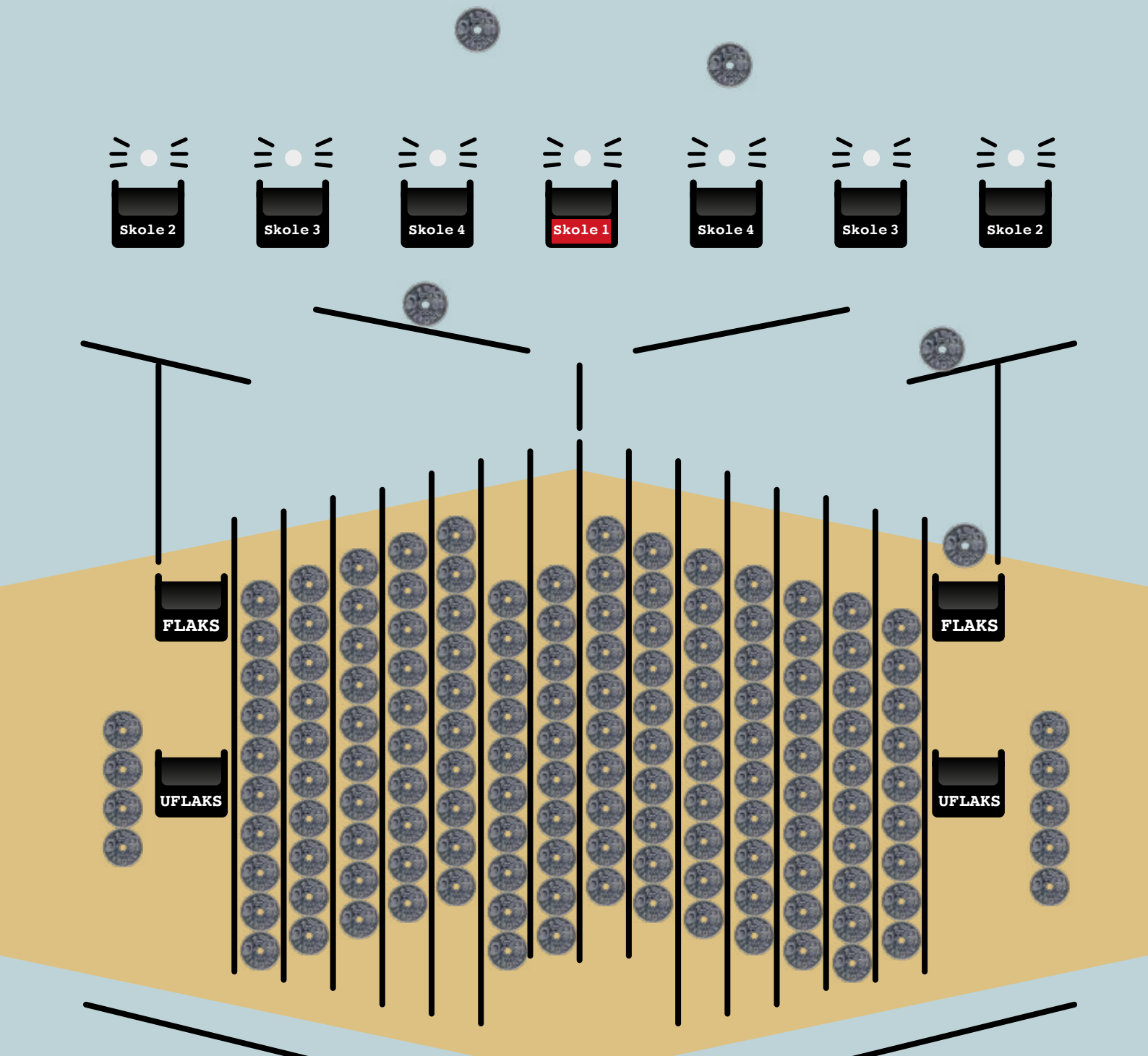
Fra et matematisk perspektiv kan man angripe problemet på flere måter. De vanligste er matematisk optimering og mekanismedesign. Matematisk optimering handler om

å maksimere én eller flere målsettinger gitt begrensede ressurser. Mekanismedesign er studiet av hvordan man lager rettferdige mekanismer for å oppnå en ønsket målsetting. Modeller basert på mekanismedesign antar at elevene lager en prioritert ønskeliste over skolene, og at skolene lager en rangering av elevene. To viktige begreper i denne sammenheng er effektivitet og stabilitet (Abdulkadiroğlu, 2003).

En fordeling er *effektiv* dersom man ikke kan endre fordelingen slik at én eller flere elever blir mer fornøyde med sin plassering, uten at andre blir mindre fornøyde.

En fordeling er *stabil* dersom den ikke fører til misunnelse. Anta for eksempel at Kari er plassert på skole B, men har skole A høyere på ønskelisten. Dersom skole A rangerer Kari høyere enn minst én elev som allerede har fått plass på skole A, sier man at Kari er misunnelig. Hun foretrekker skole A og skole A foretrekker henne, men hun ble plassert på skole B. Dersom det finnes elever som Kari i en fordeling, er den ustabil.

Optimeringsmodeller fordeler elever på skoler etter ett eller flere kriterier (Franklin, 1973). Et naturlig kriterium vil være å maksimere hvor fornøyde elevene er i sum med skoleplassene de er blitt tildelt. I praksis skjer dette ved at modellen får poeng for hver god plassering den oppnår. Eksempelvis kan man tildele modellen tre poeng for å innfri et førsteønske, to poeng for et andreønske, ett poeng for et



Illustrasjon/fotomontasje: www.melkeveien.no og Adobe Stock

tredjeønske og null poeng for skoler som ikke er blant elevenes ønsker. Modellen gir en fordeling som maksimerer summen av poengene, og kan implementeres med grafteoretiske algoritmer (Ahujia, 1992). Om ønskelig kan optimeringen være avhengig av elevenes karakterer, slik at modellen til en viss grad prioriterer elever med høyt karaktersnitt.

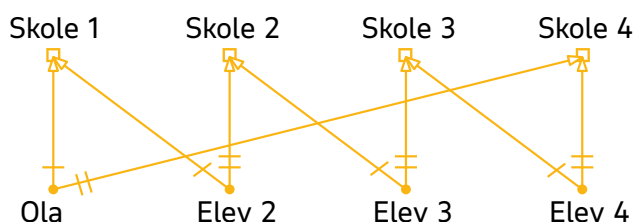
Det er en viktig prinsipiell forskjell mellom mekanismedesign og optimering. Førstnevnte fordeler elevene én etter

én, uten nødvendigvis å ta hensyn til alle elevenes ønsker sett under ett. Med andre ord kan modeller basert på mekanismedesign føre til at plasseringen av én elev «ødelegger» for mange andre. Optimeringsmodeller fordeler elever basert på hva som er best for flest mulig. Uformelt kan man si at optimeringsmodeller evner å «se hele bildet». De produserer effektive fordelinger der mange elever blir fornøyde. Prisen man betaler, er at optimeringsmodeller

stort sett ikke er stabile. Det er viktig å være bevisst disse egenskapene, fordi de ofte er i konflikt med hverandre (Roth, 1982).

Hva er rettferdig?

Et viktig grunnprinsipp er at en inntaksmodell skal være mest mulig rettferdig. Man kan teste sin egen oppfattelse av rettferdighet i figur 1. Figuren illustrerer et problem der hver skole (representert ved firkantene øverst) har én ledig plass. Pilene ut fra hver elev (representert ved sirklene nederst) indikerer ønskene til eleven. Linjene som går på tvers av pilene indikerer prioriteten til ønskene til hver elev. Én strek angir førsteønsket og to streker angir andreønsket. Ola har oppgitt Skole 1 som førsteønske og Skole 4 som andreønske. Anta at Ola har karaktersnitt 5,0 og at de andre elevene har karaktersnitt 4,9. Hver skole har kun én ledig plass. Hvilken fordeling er mest rettferdig?



Figur 1: Figuren illustrerer et problem der hver skole (representert ved firkantene øverst) har én ledig plass. Pilene ut fra hver elev (representert ved sirklene nederst) indikerer ønskene til eleven. Linjene som går på tvers av pilene indikerer prioriteten til ønskene til hver elev. Én strek er førsteønsket, to streker er andreønsket, og så videre.

En karakterbasert modell basert på mekanismedesign vil gi Ola førsteønsket, men på bekostning av resten av elevene, som ikke vil få innfridd sine førsteønsker. En optimeringsmodell evner å se helheten. Den kan gi Ola sitt andreønske slik at alle andre elever får innfridd sine førsteønsker.

Noen vil foretrekke å alltid innfri Olas førstevalg, fordi han har høyest karaktersnitt. Andre vil maksimere antallet elever som blir fornøyde, og derfor se helt bort fra karakterer. Et kompromiss er også mulig om man tildeler optimeringsmodellen flere poeng for å innfri ønskene til elever med høyere karaktersnitt. Ola vil da prioriteres foran de andre dersom han har høyt karaktersnitt *i forhold til* de andre. Men hvor gode karakterer må Ola ha for at modellen skal prioritere ham fremfor tre andre elever? Dette er et politisk spørsmål, men optimeringsmodellen er åpen for hele spekteret av meninger.

Hva ønsker man fra en modell?

Uavhengig av politisk ståsted bør alle som jobber med inntaksmodeller, være enige om noen grunnprinsipper.

Elevene bør, i den grad det er mulig, spares for å måtte tenke strategisk når de søker skoleplass. En modell er *strategisikker* dersom det ikke er fordelaktig for elever å oppgi usanne ønsker (Abdulkadiroğlu, 2003). Ingen av dagens karakterbaserte modeller, og ingen av modellene evaluert av Inntaksutvalget, er strategisikre. Optimeringsmodeller er heller ikke strategisikre, men i praksis er de vanskelige å manipulere.

I hvilken grad karakterer skal påvirke inntaket, er et politisk spørsmål. Likevel bør perverse insentiver, som aktivt belønner dårlig innsats på skolen, unngås. Senere i artikkelen viser vi at kvotering ofte fører til slike insentiver.

På et overordnet nivå er det fordelaktig om det er enkelt å forstå hva modellens definisjon av rettferdighet er. Dette betyr ikke at detaljene i beregningene trenger å være enkle. Et ønske om å unngå komplisert matematikk er ikke en unnskyldning for å implementere en modell med negative egenskaper som ellers kunne vært unngått. En modell bør være matematisk forankret – man må kunne bevise at modellen innehar egenskapene man ønsker.

Mangelfull evaluering

OsloMet har på oppdrag av Inntaksutvalget i Oslo kommune analysert flere inntaksmodeller (Serediak, 2020). De har fokusert på statistiske forskjeller når modellene anvendes på søkermassen i 2018. Resultatene er til en viss grad interessante, men det er uheldig at modellenes egenskaper ikke er viet mer plass i rapporten. Statistisk analyse er lite relevant for modeller med dårlige egenskaper. I det følgende går vi kort gjennom modellene evaluert av OsloMet, med vekt på stabilitet, effektivitet, strategisikkerhet og insentiver.

Karakterbasert inntak

Elevene rangeres etter karaktersnitt og blir plassert i denne rekkefølgen. Modellen er effektiv og stabil. Den gir elevene intensiv til best mulig karaktersnitt. Enhver elev blir plassert uten hensyn til hvordan det påvirker elevene som plasseres senere. Mange grupper av elever vil ha identisk karaktersnitt, og fordelingen blir urettferdig om disse elevene rangeres tilfeldig.

Loddtrekning

Elevene plasseres én etter én på skoler i rekkefølge gitt av en loddtrekning. Modellen er effektiv og gir ikke insentiv

til verken god eller dårlig innsats på skolen. Det rapporteres at loddtrekning fører til lav segregering i Oslo-skolen, men dette er utelukkende et resultat av tilfeldigheten i loddtrekningen. Ulike loddtrekninger vil gi ulike resultater, som i varierende grad reduserer segregering og innfrir elevenes ønsker (se figur 3). Loddtrekning vil i unødvendig stor grad ofre elevenes ønsker i forsøket på å oppnå lav segregering.

Kvotering av elever med lavt snitt

De 20 prosent av elevene med lavest karaktersnitt plasseres først, deretter plasseres de resterende 80 prosent rangert etter karaktersnitt. Under denne modellen har 20 prosent av elevene insentiver til å prestere dårlig for å forbli i kvoten. Elever som ligger på grensen, kan bevisst prestere dårlig for å komme inn i kvoten. Modellen kan oppfattes som urettferdig av de resterende 80 prosent.

Prioritetsbasert inntak

Elevenes førsteønsker blir fordelt først, deretter andreønsker, osv. Modellen er aldri strategisk. En strategisk elev vil spekulere i andre elevers ønsker og utfallet av modellen, fordi det lønner seg å kun oppgi skoler der man forventer at man vil komme inn. Fordi modellen fører til at elever ikke oppgir sanne ønsker, er den verken stabil eller effektiv med hensyn til elevenes reelle ønsker. Modellen har vært brukt i Boston i USA, men ble vraket fordi den oppfordrer sterkt til strategisk søking (Abdulkadiroğlu, 2003).

Ingen av modellene ovenfor er strategisk når elevene kun får oppgi et begrenset antall ønsker. Jo flere ønsker som er mulige å oppgi, dess mindre strategisk tenkning kreves. Dette kan forklares med utgangspunkt i en karakterbasert modell. Noen elever har ikke høyt nok karaktersnitt til å komme inn på populære skoler, men ønsker å gå der. Elever som oppgir reelle ønsker, risikerer å ikke komme inn og dermed bli tilfeldig plassert på en skole. Elever som nedjusterer forventningene sine ved å oppgi usanne ønsker, får større kontroll over hvor de blir plassert.

Svak progresjonsmodell

I utredningen til ekspertutvalget om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner (NOU 2019:3) skisseres en modell basert på elevers faglige progresjon. Modellen beskrives mer detaljert i en artikkel i *Bedre Skole* (Flatø, 2019). I korte trekk deles elevene inn i mestringsnivåer basert på resultater fra 8. trinn og konkurrerer om inntak med karakterene fra 10. trinn innen sitt tildelte mestringsnivå. Hvert mestringsnivå gis en kvote av inntaket på hver skole. Modellen kan virke

forlokkende fordi den fremstår som mer kompleks enn de ovennevnte, men den har flere svært uheldige egenskaper.

Progresjonsmodellen skiller skarpt mellom en elevs faglige utvikling før og etter 8. klasse. Modellen antar at faglige evner i 8. klasse er et resultat av flaks i livslotteriet (foreldrenes utdanningsnivå, elevens evner, osv.). Etter 8. klasse er faglig progresjon et resultat av elevens ambisjon. Basert på disse antakelsene hevdes det at modellen er ressursnøytral og ambisjonssensitiv. Det skarpe skillet i årsaksbestemmelsen til faglige prestasjoner er en forenkling av en kompleks problemstilling. Forfatterne skriver avslutningsvis at de tror at modellen vil forene ideologiske problemstillinger (Flatø, 2019). Vi stiller oss undrende til denne påstanden, ettersom modellen etter vår oppfatning tar et standpunkt om at ambisjon og innsats er viktigere enn evner og ressurser. I det følgende ser vi på noen av de negative egenskapene til den progresjonsbaserte modellen.

Anta at Ola er i mestringsnivå 1 og har skole A som førsteønske. Kari er i mestringsnivå 2 og har skole B som førsteønske. Dersom skole A har fylt kvoten for mestringsnivå 1 og skole B har fylt kvoten for mestringsnivå 2, vil både Ola og Kari havne på skoler de ikke ønsker. For Ola og Kari er det ingen trøst at modellen er ressursnøytral og ambisjonssensitiv – de kunne byttet skole og begge ville vært mer fornøyde. Sagt med andre ord: Modellen er ikke effektiv.

Modellen gir alle elever i 8. klasse insentiv til aktivt å prestere dårlig. Dette anerkjenner forfatterne. De foreslår derfor at et datasystem skal avdekke underprestasjon, og delegerer i praksis problemet videre til en ny, uspesifisert modell. Det fremstår som urealistisk at et datasystem skal klare å avdekke strategisk underprestering utover rimelig tvil. Dette reiser også et viktig prinsipielt spørsmål: Kan man straffe elever fordi de underpresterer?

Oppsummert er progresjonsmodellen ikke effektiv, den har sterke negative insentiver og den krever et komplekst og hittil ukjent datasystem som kan avdekke juks. I praksis straffer den også elever som tilfeldigvis havner nederst i et gitt mestringsnivå, noe forfatterne selv poengterer.

To nye modeller som reduserer segregering

Et av målene med å utrede alternative inntaksmodeller er å redusere segregering i Oslo-skolen (Serediak, 2020). Her er det flere utfordringer. Segregering er ikke entydig definert i rapporten, de foreslåtte modellene har betenkelige insentiver og ingen av modellene optimerer direkte for lavere segregering.

Nedenfor presenterer vi to nye modeller som reduserer

segregering. Disse modellene unngår perverse insentiver og kan tilpasses ulike politiske målsettinger.

Vektet loddrekning gir gode insentiver

I stedet for en ren loddrekning kan man foreta en vektet loddrekning, der vinner sjansene er avhengig av karakter-snitt. En parameter angir i hvilken grad vinner sjansene påvirkes av karakterer (se figur 2). Selve parametervalget er en politisk beslutning.

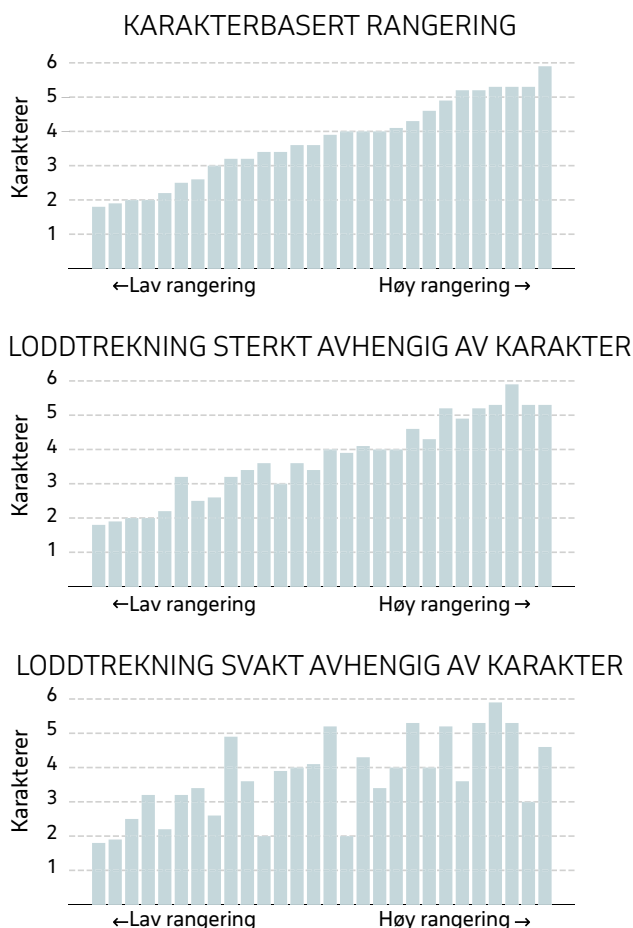
Vektet loddrekning oppmuntrer alltid til innsats, fordi gode karakterer hjelper enhver elev. Samtidig vil elever med lave karakterer i snitt bli løftet opp på den nye rangeringen. Segregering vil reduseres som følge av tilfeldigheten i den vektete loddrekningen.

Optimering reduserer segregering

Ved å presist kvantifisere segregering kan man formalisere problemet som et matematisk optimeringsproblem. Algoritmer for multi-objektiv optimering kan maksimere innfridde ønsker samtidig som de minimerer segregering. Segregering kan eksempelvis defineres som variasjonen mellom gjennomsnittskarakterene til skolene. Er variasjonen høy, kan det tolkes som høy grad av segregering i skolene. Andre mål på segregering er mulig, men denne definisjonen vil eliminere såkalte A- og B-skoler uten at det innfører perverse insentiver.

Fordelingen som minimerer segregering, er ikke nødvendigvis den som gjør elevene mest fornøyde, og målsettingene vil være i konflikt med hverandre. Konflikten mellom målsettingene gjør seg særlig gjeldende om man tilegner mer vekt til elever med høyere karaktersnitt.¹ Optimeringsmodellen gir derfor flere løsningsforslag til hvordan fordele elever. Hvert løsningsforslag representerer den minste mengden av elevenes ønsker som må ofres for en gitt reduksjon av segregering (se figur 3). Dette er i kontrast til modeller som bruker kvoter og tilfeldighet i håp om at det skal redusere segregering, men som ikke optimerer for lav segregering direkte. Figur 3 viser at en sterk reduksjon i segregering er mulig med begrenset inngrep i innfrielse av ønsker.

I optimeringsmodellen må brukeren bestemme i hvilken grad elever med høyt karaktersnitt skal vektes når ønsker innfris. Modellen returnerer flere løsningsforslag, og man velger løsning basert på i hvilken grad målsettingen om lav segregering skal gå ut over elevenes egne ønsker. Dette er politiske beslutninger som modellen er fleksibel nok til å kunne ta høyde for. Basert på parametervalgene kan modellen reduseres til:

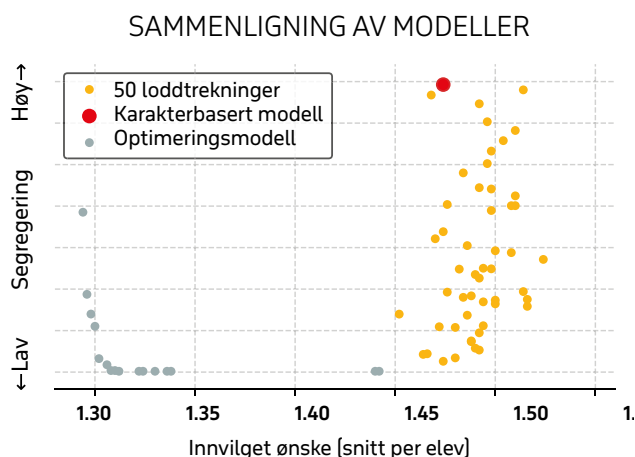


Figur 2: Rangeringen av elevene endres under vektet loddrekning. Den øverste figuren viser rangering basert på karakterer. Den midterste figuren viser en rangering fra en vektet loddrekning som er sterkt avhengig av karakterer. Nederst ser man en rangering som i mindre grad er avhengig av karakterer.

1. en ren karakterbasert model.
2. en modell som ser bort fra karakterer og maksimerer hvor fornøyde elevene er i sum
3. en modell som effektivt fjerner segregering på minst mulig bekostning av elevenes ønsker
4. en hvilken som helst kombinasjon av disse målsettingene

Oppsummering

Å velge en god inntaksmodell er et utfordrende problem, men det finnes modellegenskaper som kan evalueres uansett politisk ståsted: stabilitet, effektivitet, strategisikkerhet og insentiver. En god modell bør ha en tydelig oppfattelse av rettferdighet, og den bør baseres på relevant matematisk og samfunnsøkonomisk forskning.



Figur 3: Sammenligning av loddrekning, karakterbasert modell og optimeringsmodellen på simulerte data, der noen skoler er mer populære enn andre. Hver prikk representerer en fordeling av 500 elever på fem skoler. Den horisontale aksene viser hvilket ønske elevene i snitt fikk innvilget. Den vertikale aksene viser segregering målt som standardavviket av gjennomsnittskarakterene i skolene. Optimeringsmodellen vektet her alle elevene likt, uavhengig av karakter. Den returnerer en mengde løsninger: man velger løsning basert på hvor villig man er til å ofre elevenes ønsker til fordel for lavere segregering.

Ekspertutvalget og OsloMet gjør viktig arbeid, men vi er kritiske til modellering som er uten sterk matematisk forankring. I modellarbeid bør skillet mellom subjektive politiske ønsker og objektive modellegenskaper være tydelig. Simuleringer på den tidligere søkermassen er av liten verdi om modellene har uønskede egenskaper eller vil endre søkemønsteret.

Som et alternativ presenterte vi to nye modeller: vektet loddrekning og en optimeringsmodell. Disse modellene reduserer segregering uten uheldige incentiver. De kan også gis parametere som tilrettelegger for ulike politiske beslutninger, noe de andre modellene ikke er i stand til. Våre forslag er imidlertid ikke perfekte. Alle modeller er bundet av uunngåelige avveininger mellom matematiske egenskaper. Det beste man kan gjøre, er å konstruere en modell som beviselig innehar de egenskapene man anser som viktigst.

Våre modeller er blitt implementert, og programvaren er offentliggjort.² Detaljerte beskrivelser av modellene er tilgjengelig på internett.³ Beskrivelsen er også sendt til Inntaksutvalget. I skrivende stund har vi ikke mottatt svar.

NOTER

- 1 Dersom en modell gir mange poeng for å innfri ønskene til elever med godt snitt, vil det å flytte en flink elev kraftig redusere fornøydhet til elevene (fordi modellen vektet flinke elever mer), samtidig som det er nettopp de flinke elevene som må flyttes for å redusere segregering. Med andre ord: Det er mer konflikt fordi det å bytte en elev på en måte som jobber hardt «mot» segregering, også jobber hardt «mot» vektet fornøydhet.
- 2 Se <<https://github.com/tommyod/inntaksmodeller>>.
- 3 Se <<https://tommyodland.com/articles/2020/fritt-skolevalg-del-2-karakterer/>> og <<https://tommyodland.com/articles/2020/fritt-skolevalg-del-3-segregering/>>.

LITTERATUR

- ABDULKADIROĞLU A. OG SÖNMEZ T. (2003). School Choice: A Mechanism Design Approach. *American Economic Review*, Vol 93, No. 3.
- AHUJIA R. K., MAGNANTI T.L. OG ORLIN J.B. (1993). *Network flows: Theory, algorithms and applications*. New Jersey: Prentice-Hall.
- FRANKLIN A. OG KOENIGSBERG E. (1973). Computed School Assignments in a Large District. *Operations Research*, Vol. 21, No. 2.
- FLATØ M., SOLLI I.F., STOLTENBERG C. OG TORVIK F.A. (2019). Progresjonsbasert opptak – et mer rettferdig inntakssystem, *Bedre Skole*, nr. 4.
- GALE D. OG SHAPLEY L.S. (1962). College Admissions and the Stability of Marriage. *The American Mathematical Monthly*, Vol. 69, No. 1.
- NOU, NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER (2019:3). Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp. Oslo: Utdannings og forskningsdepartementet.
- ROTH A.E. (1982). The Economics of Matching: Stability and Incentives. *Mathematics of Operations Research*, Vol. 7, No. 4.
- SEREDIAK O. OG HELLAND H. (2020). Inntak til Oslos videregående skoler. Analyse av simulerte inntaksmodeller, *OsloMet Skriftserie*, nr. 1.



Tommy Odland har en mastergrad i anvendt matematikk og jobber til daglig som konsulent innenfor matematisk modellering. Han har tidligere jobbet som lærer og ble interessert i problemstillingen rundt inntaksmodeller etter å ha lest om saken i mediene. Han har ingen relasjon til det offentlige arbeid med inntaksmodeller.



Sean Meling Murray har en mastergrad i statistikk. Han jobbet tidligere som forsker ved Norsk Regnesentral og jobber nå som konsulent innen data science og statistikk. Han ble oppmerksom på problemstillingen rundt inntaksmodeller gjennom mediene. Han har ingen relasjon til det offentlige arbeid med inntaksmodeller.



– en emosjonsfokusert tilnærming

Følelseskoden

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Å oppdage, forstå og påvirke følelsene som ligger under og driver elev- og voksenatferd, kan være den mest effektive metoden for positiv atferdsendring.

»»» Av Øyvind Fallmyr

Voksne i skolen står ofte i krevende situasjoner med elever som utfordrer dem: de som nekter, kjefter, truer, mobber, stikker av, saboterer, spytter eller slår. Hvordan møter man disse barna på en profesjonell måte i utdanningsinstitusjonene, hos skoleeier, skoleledelse, pedagoger og assistenter? Kanskje med spissede tiltak, såkalt «indikert intervensjonsnivå» fra multi-teoretiske skolemiljøprogrammer som PALS (Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø og Samhandling) (Arnesen, Meek-Hansen, Ogden, & Sørlie, 2014; Arnesen, Ogden og Sørlie, 2006) eller Olweus-programmet? Kanskje like ofte med metoder og tilnærminger basert på

egne erfaringer fra barndom, skolegang og foreldrerolle? De atferdsrettede programmene har mindre effekt enn ønskelig (Asheim, Patras, Eng, & Natvig, 2018; Fonagy et al, 2018; Solomon, Klein, Hintze, Cressey, & Peller, 2012), og «privatpraksis» kan ha uønskede bivirkninger. Tjue studier av effekten av PALS fullskala-implementeringsversjonen viste små effektstørrelser (Solomon, Klein, Hintze, Cressey, & Peller, 2012). En annen metastudie av det opprinnelige skoleprogrammet som PALS bygger på, School-Wide Positive Behavior Supports (SWPBS), fant at kun to av ti studier tilfredsstilte kriteriene for å kunne

kalles evidensbasert. Kun seks av trettifire studier hadde grunnlag for å evaluere effektstørrelser. To av seks viste moderat til høy effektstørrelse ($d = 0,50$ til $d = 0,90$), fire av seks viste liten til middels effektstørrelser. Forskerne går så langt som å si at man bør dempe tidligere konklusjoner om at det originale PALS-programmet skal klassifiseres som evidensbasert (Chitiyo, May, & Chitiyo, 2012). Norske effektstudier av PALS viser også beskjeden eller ingen effekt på alvorlig problematferd, lærer–elevrelasjonen og elev–elevrelasjonen, til tross for signifikant mer positive støttende strategier (Asheim, Patras, Eng, & Natvig, 2018). Man kan selvsagt ikke forvente at eksisterende metoder kan nå alle, da atferdsvansker er svært komplekse fenomener. Implementeringsproblemer, det at skolene ikke bruker metodene godt nok, har vært en forklaring på manglende effekter, men det kan også være fordi det multi-teoretiske fundamentet ikke inkluderer ny kunnskap om hvordan hjernen påvirkes av traumer og tilknytningsproblemer, og hvordan følelser påvirker atferd.

Hvis disse atferdsfokuserte tilnærmingene ikke gir ønsket effekt, hva er neste steg? Jeg tror det vil lønne seg å gi rom for økt forståelse og bruk av emosjonsteori og emosjonsfokuserte metoder, sammen med kompetanse på tilknytningsproblematikk og traumepsykologi, områder som har ligget i skyggen av lærings- og atferdsteoretisk metodikk i skolen. Foreløpig forskning på foreldre viser lovende resultater. Selv et todagerskurs ga signifikant bedre mestringsfølelse hos foreldre og redusert atferdsforstyrrelse hos barna tre måneder etter kurset (Foroughe, Stillar, Goldstein, Dolhanty, Goodcase, & Lafrance, 2018; Wilhelmsen-Langeland, Aardal, Hjelmseth, Fyhn, & Stige, 2019). Det er grunn til å tro det samme også gjelder for voksen–elevrelasjon i skolen.

Endringsmodeller for problematferd

Alle endringsmetoder rettet mot problematferd har som mål å bedre voksen–barnrelasjonen og barns sosiale ferdigheter og tilpasningsevne. De kan grovt deles i to typer: 1) atferds- og læringsteoretiske modeller og 2) empatibaserte modeller. De empatibaserte modellene kan deles i to hovedgrener, 2a) samspills- og tilknytningsteoretiske modeller, som vektlegger å øke evnen til følelsesregulering og bedre tilknytning og 2b) emosjonsfokuserte modeller, som vektlegger å øke emosjonell intelligens og skape endringer gjennom følelsesfokusert problemløsning og følelsesprosessering. Følelsesprosessering handler om å aktivere og undersøke følelser for å endre følelser.

1) Atferds- og læringsteoretiske metoder

Atferds- og læringsteoretiske metoder som PALS (Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø og Samhandling), PMTO (Parent Management Training) og DUÅ (De utrolige årene) (Webster-Stratton, 2005) jobber særlig med forebygging og reduksjon av atferdsproblemer, med målsetting om å styrke voksnes evne til å etablere klare grenser, deresros- og belønningssystemer, samt innlæring av sosiale ferdigheter. Tiltakene skal fremme gode relasjoner og prososial atferd. Programmene har et multiteoretisk fundament, men domineres av læringsteorier, for eksempel sosial interaksjonslæringsteori. Tiltakene vektlegger mestringsopplevelser, atferdsregulering og utvikling av sosiale ferdigheter (Arnesen, Meek-Hansen, Ogden, & Sørli, 2014; Stormark & Christiansen, 2018; Sørli & Breivik, 2019). Programmene vektlegger i liten grad emosjonsteori, tilknytningsteori, traumeteori og psykodynamiske modeller for hvordan tidlig tilknytning, samspillserfaringer og traumatiske erfaringer former samspillsmønstre og atferd.

2a) Samspills- og tilknytningsteoretiske metoder

Samspills- og tilknytningsteoretiske metoder som Circle of Security Virginia – familiemodellen (COS-VF) (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2016; Eng, Rye, & Ulvund (2020) og International Child Development Programmet (ICDP) (Reedtz & Lauritzen, 2017) springer ut fra spe- og småbarnsforskning og er primært tuftet på tilknytningsteori, vektlegger følelsesinnstilling, deling av indre tilstander og det å gi dem mening. Man vil styrke barnas selvreguleringsevne og sosiale kompetanse ved å styrke de voksnes evne til å leve seg inn i barnas følelser og se hvordan egen væremåte påvirker barna. Kort sagt å optimalisere tilknytning ved å fremme voksnes mentaliseringsevne og øke voksnes ferdigheter i sensitiv og affektiv kommunikasjon med barnet.

2b) Emosjonsfokuserte metoder

Emosjonsfokuserte metoder som Emosjons-Fokusert Familierapi / Emosjons-Fokusert Ferdighetstrening for Foreldre (EFFT/EFST) (Dolhanty & Lafrance, 2019); (Hagen, Austbø, Hjelmseth, & Dolhanty, 2019); (Lafrance, Henderson, & Mayman, 2020), Emotion-Based Prevention Program (EBP) (Finlon, Izard, Seidenfeld, Johnson, Cavadell, Ewing, & Morgan (2015) og Tuning in to Kids (TiK) (Havighurst, Harley, Kehoe, & Pizarro, 2012) er beslektet med de tilknytningsbaserte under pkt. 2a), men springer ut fra humanistisk psykologi og er basert på emosjonsteori

(Izard, 2009), Gottman's (1998) modell for følelsesveiledning, samt følelsesprosesseringsmetoder fra Emosjons-Fokusert Terapi (Greenberg, 2015). Du lærer emosjonsteori, som at følelser er et signal- og navigasjonssystem, at de gir oss informasjon om våre behov, og at følelser er vår viktigste motivasjonskilde. Du lærer også å skille mellom sunne (adaptive) og usunne (maladaptive) følelser. Du lærer å påvirke eller endre følelser gjennom metoden *følelsesveiledning*, som blant annet handler om kunsten å aktivere og validere følelser. Du lærer også hvordan du kan bedre eller reparere relasjoner som preges av konflikt eller avstand.

Felles for emosjonsfokusede og samspills- og tilknytningsteoretiske metoder er at de i stor grad vektlegger hvordan voksnens naturlige negative følelsesreaksjoner (for eksempel avmakt, sinne, redsel) kan hemme problemløsning og utvikling hvis disse følelsene ikke kommer frem i lyset og blir forstått.

Følelseshåndtering og relasjonsbygging i skolen

Frihetsidealet i barneoppdragelsen krever et velfungerende følelsesapparat. Foreldre, og kanskje også pedagoger, i vår del av verden vektlegger i stor grad at barna skal være selvstendige og uavhengige. Vi er mindre opptatt av kollektiv lydhetsstenkning og autoritetsstyrt barneoppdragelse. Når vi erstatter lydhets, regelstyrt atferd og ytre regulering med selvstendighet og frihet under ansvar, forutsetter det at barna behersker *selvregulering*. Selvregulering handler i stor grad om evnen til følelseshåndtering, det vil si evnen til å oppdage, tåle, regulere, forstå og bruke egne og andres følelsessignaler. Vi kan kalle det emosjonell intelligens. Følelsesapparatet utvikles i samspill med voksne som hjelper barnet med å oppdage, tåle og sette ord på og forstå hva følelsessignalene betyr. Hvis voksne overser, korrigerer eller straffer følelser, hemmes utviklingen av følelsesapparatet ved at barnet mangler begreper på følelser, følelser «skurr seg av», erstattes av andre følelser eller de reagerer «allergisk» på følelser – det vil si at de unngår. Det som vekker følelsen – eller at bagateller utløser altfor sterke følelser som ødelegger relasjoner.

Å endre barnet og relasjonen ved å validere og påvirke følelser, og forstå barnets perspektiv betyr at den voksne i tillegg til å sørge for struktur og anerkjennelse klarer å «praktisere» empati og følelsesbevissthet. Vi er mindre empatiske enn vi tror. En empatisk relasjon kan få frem skjulte «selvbilder» og potensialer i eleven, som verken elevene eller de som kjenner ham, trodde fantes. Det kan være potensial for å ta imot trøst, potensial for å be om unnskyldning, potensial for å vise sårbarhet, potensial for

å slappe av, potensial for å la andre bestemme uten å bli sint eller potensial for å konsentrere seg.

Det krever at læreren aksepterer alle følelser, også de som er ansett som negative, slik som sinne, forakt og skam. Relasjonen preges av at den voksne ser eleven innenfra og utforsker hva følelser betyr. Situasjoner med sterke negative følelser anses som gode muligheter for å lære å bli bedre kjent.

Empati er å forstå en annens handlinger og væremåte på en ikke-dømmende måte, basert på den andres perspektiv. Den andres følelsesreaksjoner, fortolkninger og tenkesett er i sentrum. Ens eget perspektiv skal være i bakgrunnen. En empatisk holdning er kanskje den viktigste egenskapen for å etablere og vedlikeholde relasjoner, spesielt til elever som har vanskelig atferd og som er vanskelige å forstå. Å bli utsatt for empati har en aggresjonsdempende effekt, og det motiverer for prososial atferd som sjenerøsitet, samarbeid, det å hjelpe andre, løse konflikter med mer. Det fremmer selvforståelse, selvaksept, kommunikasjon og sosiale relasjoner (Bohart & Greenberg, 1997). Empati forutsetter aksept og åpenhet, innlevelse, forståelse og bekreftelse.

Følelsesstilstander blir ofte ikke anerkjent og tålt fordi vi henger oss opp i atferden og automatisk sammenligner den med det vi mener er normen, eller fordi vi er «allergiske» mot følelsen. Et eksempel på det første er når læringsfølelsen, iver og interesse, blir oversatt hos eleven som ikke klarer å rekke opp hånden før han prater. Iveren og interessen blir ofte oversatt til atferdsspråk som «uregulert», «impulsiv», «forstyrrende» osv. Hvis iver og interesse overses eller straffes, kan det føre til at eleven skurr av denne viktige læringsfølelsen.

Å knekke følelseskoden

Når elever knekker lesekode, klarer de å avkode skrifttegn (bokstaver) til lydbilder som blir til ord som gir mening. Når voksne knekker følelseskoden, klarer de å avkode barns atferd til underliggende følelsesstilstander som gir mening. I figuren nedenfor presenteres en liten smakebit på emosjonsteori og hvordan følelsesvalidering kan endre følelser og fremme forståelse (Fallmyr, 2020).

Følelser er vårt viktigste navigasjons- og signalsystem, som forteller oss og andre hva vi trenger (Tomkins, 1981; Ekman, 1992; Izard, 2009). Sunne følelser hjelper oss til å ta valg, sette mål, igangsette handlinger og løse problemer.

Illustrasjon:

Lisa Aisato / tekst: Ø. Fallmyr.

Se Fallmyr (2020) for flere eksempler og grundigere innføring. Nettstedet «Følelseskompasset» kan anbefales som en innføring i den emosjonsfokusede tilnærmingen.



Følelser er motivasjon. Ekte skyldfølelse motiverer oss til å be om unnskyldning. Sinne motiverer oss til å sette grenser. Glede, interesse, iver og stolthet er «læringsfølelser» som driver elever til å utforske, lære og mestre. Følelser er som tomlene, utviklet gjennom evolusjon. De har helt bestemte funksjoner som bedrer vår overlevings- og reproduksjonsevne. Sunne følelser er automatiske og primære følelser som er tilpasset den aktuelle situasjonen som utløser dem. Eksempler er frykt i en trusselsituasjon, sinne ved en krenkelse eller ved urett, tristhet ved tapsopplevelse, skam ved regelbrudd og skyld etter å ha påført andre smerte. Denne typen følelser gjør at personen selv og andre mottar riktige signaler om hva som trengs, enten det er behov for grensesetting, støtte og trøst eller å be om unnskyldning. Hvis barnet og omgivelsene responderer rett, øker sannsynligheten for at problemer løses, og at balanse gjenopprettes.

To uhensiktsmessige følelsetyper

Når følelser er uhensiktsmessige, uproduktive eller usunne, er det lurt å tenke at de fungerer som oljelampa i bilen: De er signal på at man må stoppe og sjekke hva som er galt.

Allergifølelser (primær maladaptiv følelse)

Allergifølelser er umiddelbare og automatiske følelser på en situasjon som er negativt farget av fortiden. Allergifølelser kan gi sterke følelsesutbrudd med utagering eller tilbaketrekking. De springer gjerne ut fra tidligere traumatiske opplevelser, udekkede psykologiske behov eller uheldige samspillserfaringer. Eksempler på denne kategorien følelser kan være overdreven frykt i tilsynelatende ufarlige situasjoner, overdreven skam eller skyldfølelse, tristhet som følge av ensomhet eller avvísning, skam og underdanighet, destruktivt raseri og ubearbeidet sorg.

Erstatningsfølelser (sekundærfølelser)

Erstatningsfølelser (sekundærfølelser) er enten 1) følelser som avbryter eller erstatter den opprinnelige, primære følelsen, eller 2) følelser som aktiveres på grunn av tanker, for eksempel redsel som følge av katastrofetenkning. Den første varianten er beskyttelsesreaksjoner (forsvar) mot underliggende primære følelser. Det vil si at den naturlige, primære og sunne følelsen av en eller annen grunn erstattes av andre følelser. Grunnene til dette er for eksempel at den primære underliggende følelsen er for ubehagelig å oppleve. Eksempler på erstatningsfølelser er når en ungdom blir sint når han får vite at bestekompiisen skal flytte. Den underliggende følelsen er kanskje overraskelse og tristhet, mens sinne er erstatningsfølelsen.

Hvordan endre uhensiktsmessig avmakt til sunt sinne

Erstatningsfølelser (sekundærfølelser) kan endres til sunne hensiktsmessige følelser med utforskning og validering. I eksempelet under (se figur som starter med lærers oppfølgingsspørsmål «Hvordan da?») ser vi hvordan den voksne til venstre gjør dette, mens han til høyre ikke gjør det. Han til høyre responderer ganske vanlig, det vil si med å ikke validere følelser. Følelsesguiden til venstre i figuren unngår å argumentere eller appellere til logiske løsninger. Ved at hun holder oppmerksomheten på elevens følelsesopplevelse, ved å tydeliggjøre opplevelsen og ved å gjøre følelsen lovlig og forståelig (validere) og bruke metaforer som at «venninnen er sjefen», klarer den voksne å lokke frem og forsterke den underliggende sunne sinnefølelsen som var ladet med et behov for å være med å bestemme. Den voksnes kommunikasjon har et metabudskap om at hun vil vite hva eleven «egentlig» føler, uten å fordømme eller å styre opplevelse i noe bestemt retning. En slik følelsesfokusert problemløsning krever som regel avlæring av vår vanlige kommunikasjonsform som gjerne preges av råd, trøst for å fjerne ubehag eller realitetsorientering.

Sats på å fremme en følelsesbevisst skole

Hva gjør du når dine eller barnets sterke følelser overstyrr sosiale ferdigheter, gode holdninger og god vilje? Barn møter krav og forventninger så de skal vokse og bli trygge. De fleste lar seg forme inn i elevrollen, hvor ytre krav blir til indre forventninger. De øver på å vente på tur, holder orden, lar de voksne bestemme og tåler frustrasjon og prestasjonsangst. De må utsette behovet for å løpe, rope og leke, som er mer naturlig for mange barn enn å sitte stille, snakke dempet og fokusere oppmerksomheten. De skal utvikle sosiale og faglige ferdigheter. Noen nekter å ikle seg elevrollen, de avviser forventninger og krav, de vil bestemme selv. Trass blir til atferdsvansker når voksne blir for «harde i klypa». Hva kan du som voksen gjøre? I den emosjonsfokuserte tilnærmingen prøver man å balansere tilpassede forventninger eller grenser med følelsesvalidering og empatisk innlevelse.

Vi kan tenke oss tre relasjonelle ferdighetsområder hos den voksne:

1. *Struktur/krav (å lære barnet å tilpasse seg ytre forventninger)*. Det er å skape forutsigbarhet gjennom gode regler og rutiner og å tilpasse fornuftige forventninger og krav til elevens potensial.
2. *Anerkjennelse/støtte (å se barnet)*. Det er å bekrefte følelser, gi ros, trøst og oppmuntring, vise åpenhet og ta imot tilbakemeldinger med nysgjerrighet.

LITTERATUR

- ARNESSEN, A., MEEK-HANSEN, W., OGDEN, T., & SØRLIE, M.A. (2014). *Positiv læringsstøtte. Hele skolen med*. Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- ARNESSEN, A., OGDEN, T. & SØRLIE, M.A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ASHEIM, M., PATRAS, J., ENG, H., & NATVIG, H. (2018). Kunnskapsoppsummering og klassifisering av tiltaket PALS – Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling (2.utg.). *Ungsinn*, 2:1.
- BOHART, A.C., & GREENBERG, L.S. (1997). Empathy and psychotherapy: An introductory overview. I *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- BRANDTZÆG, I., TORSTEINSON, S., & ØIESTAD, G. (2016). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- CHITIYO, M., MAY, M & CHITIYO, G. (2012). An Assessment of the Evidence-Base for School-Wide Positive Behavior Support. *Education and Treatment of Children*, 35, 1–24.
- DOLHANTY, J. & LAFRANCE, A. (2019). Emotion-Focused Family Therapy for Eating Disorders. I: L.S. Greenberg & R.N. Goldman (red.) *Clinical Handbook of Emotion-Focused Therapy*, 403–424. Washington DC: American Psychological Association.
- EKMAN, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognitions & Emotion*, 6(3/4), 169–200.
- ENG, H., RYE, M. & ULVUND, S.E. (2020). Kunnskapsoppsummering og klassifisering av tiltaket Circle of Security Virginia – Familiemodellen (COS-VF, 2.utg.). *Ungsinn* 1:2.
- FALLMYR, Ø. (2020). *Følelseshåndtering og relasjonsbygging i skolen: et emosjonsfokusert perspektiv*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- FINLON, K.J., IZARD, C.E., SEIDENFELD, A., JOHNSON, S.R., CAVADEL, E.W., EWING, E.S., & MORGAN, J.K. (2015). Emotion-based preventive intervention: Effectively promoting emotion knowledge and adaptive behavior among at-risk preschoolers. *Development and psychopathology*, 27(4 Pt 1), 1353–1365. <https://doi.org/10.1017/S0954579414001461>
- FONAGY, P., BUTLER, S., COTTRELL, D., SCOTT, S., PILLING, S., EISLER, I., FUGGLE, P., KRAAM, A., BYFORD, S., WASON, J., ELLISON, R., SIMES, E., GANGULI, P., ALLISON, E., & GOODYER, I. M. (2018). Multisystemic therapy versus management as usual in the treatment of adolescent antisocial behaviour (START): a pragmatic, randomised controlled, superiority trial. *The lancet. Psychiatry*, 5(2), 119–133. <https://doi.org/10.1016/S2215-0366(18)30001-4>
- FOROUGHE, M., STILLAR, A., GOLDSTEIN, L., DOLHANTY, J., GOODCASE, E., LAFRANCE, A. (2018). Brief Emotion Focused Family Therapy: An Intervention for Parents of Children and adolescence with Mental Health Issues Across the Lifespan. *Journal of Marital and Family Therapy*, 45, 10.1111/jmft.12351.
- GOTTMAN, J. (1997). *Raising an emotionally intelligent child*. New York: Simon & Schuster Paperbacks.
- GREENBERG, L.S. (2015). *Emotion focused therapy: Coaching clients to work through their feelings* (2. utg.). Washington DC: American Psychological Association.
- HAGEN, A.H.V., AUSTBØ, B., HJELMSETH, V., & DOLHANTY, J. (2019). *Emosjonsfokusert ferdighetstrening for foreldre: En lærebok for terapeuter og veiledere*. Oslo: Gyldendal.
- HAVIGHURST, S.S., HARLEY, A.E., KEHOE, C.E., & PIZARRO, E. (2012). *Tuning in to Teens: Emotionally intelligent parenting. Program manual*. Melbourne, Australia: The University of Melbourne.
- IZARD, C.E. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging problems. *Annual Review of Psychology*, 60, 1–25.
- LAFRANCE, A., HENDERSON, K. A., & MAYMAN, S. (2020). Introduction. I: A. Lafrance, K.A., & S. Mayman, *Emotion-focused family therapy: A transdiagnostic model for caregiver-focused interventions*, 3–9. Washington, DC: American Psychological Association.
- SOLOMON, B., KLEIN, S., HINTZE, J., CRESSEY, J., PELLER, S. (2012). A meta-analysis of school-wide positive behavior support: An exploratory study using single-case synthesis. *Psychology in the Schools*, 49, 105–121.
- STORMARK, K.M. & CHRISTIANSEN, Ø. (2018). Kunnskapsoppsummering og klassifisering av tiltaket Parent Management Training – The Oregon Model (PMTO) som individuell foreldreveiledning (2.utg.). *Ungsinn*, 2:2.
- SØRLIE, M.A. & OGDEN, T. (2015) School-Wide Positive Behavior Support–Norway: Impacts on Problem Behavior and Classroom Climate, *International Journal of School & Educational Psychology*, 3:3, 202–217, DOI: <10.1080/21683603.2015.1060912>
- REEDTZ, C. & LAURITZEN, C. (2017). Kunnskapsoppsummering og klassifisering av tiltaket ICDP (2.utg.). *Ungsinn*, 2:5.
- TOMKINS, S.S. (1981). The quest for primary motives. Biography and autobiography of an idea. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 306–329.
- WEBSTER-STRATTON, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- WILHELMSEN-LANGELAND, A., AARDAL, H., HJELMSETH, V., FYHN, K.H. & STIGE, S.H. (2019). An Emotion Focused Family Therapy workshop for parents with children 6–12 years increased parental self-efficacy, *Emotional and Behavioural Difficulties* 25:1, 29–41, DOI: <10.1080/13632752.2019.1655921>

3. Følelsesbevissthet/empati (å forstå og validere barnet).

Det er å oppdage, tale, validere og forstå følelsene under atferden.

Min erfaring er at norsk skole ivaretar punkt 1 og 2 rimelig bra, og det samme gjør atferds- og læringsteoretiske programmer som PALS og arbeidsmodeller som Positiv læringsstøtte (Arnesen, Meek-Hansen, Ogden, & Sørli, 2014).

Basert på mine erfaringer som kursholder og veileder i emosjonsfokusert problemløsning i skolen er jeg sikker på at det er mye å vinne på å prøve ut og forske på effekten av metoder som ivaretar og utvikler punkt 3, følelsesbevissthet og empati, et område som foreløpig etter mitt skjønn er blitt liggende i skyggen.



» Øyvind Fallmyr er spesialist i klinisk psykologi og fagbokforfatter. Han jobber til daglig ved BUP Tønsberg, og har 22 års erfaring som skolepsykolog og klinisk psykolog. Han er aktuell med fagboken *Følelseshåndtering og relasjonsbygging i skolen – en emosjonsfokusert tilnærming*, 2. utg. [2020].

Anerkjennelse i skolen

– det er altfor mange
elever som strever

»» Av Arne Nikolaisen Jordet



Anerkjennelse er menneskets mest grunnleggende psykologiske behov. Det å bli anerkjent i skolen er derfor avgjørende for barns faglige og sosiale læring.



Fagfornyelsen er omtalt som skolens verdiløft. Det innebærer at skolens verdigrunnlag skal utgjøre «... grunnmuren i skolens virksomhet» (Utdanningsdirektoratet 2018:5). Målet med reformen er at elevene ikke bare skal lære «mer og bedre», men skolen skal også ruste elevene «for selve livet» (Mejlbo og Vedvik 2019). Fagfornyelsen legger dermed til grunn at skolen trenger fornyelse.

For skolen fungerer ikke like godt for alle barn og unge. Til det er det for mange som strever faglig og sosialt i skolen (Jordet 2020:51). Peder Haug mener det er grunnlag for å hevde at én av fire elever, «truleg fleire», strever i skolen (Haug, 2016:65). Dette fører til at mange elever kommer inn i destruktive og selvforsterkende lærings- og identitetsforløp (Finn 1989, Hattie & Yates 2014, Lillejord et al. 2015, Rumberger 2011). Problemet kommer til overflaten som høyt frafall i videregående skole, hvor én av fire elever ikke har fullført etter fem år (SSB 2019¹).

Roten til dette problemet mener jeg vi finner i skolens opplæringsstradisjoner (Jordet 2020:164). Skolen preges i for stor grad av stillesittende aktiviteter hvor elevene

plasseres i rollen som passive mottakere av overlevert kunnskap (Hattie 2009:37, Lødding et al. 2019:29, 186). Dette stiller store krav til elevenes evne til selvdisiplinering. Skaftun og Wagner (2019) bekrefter denne beskrivelsen av skolens praksis, hvor de viser at lærer-elev-samspillet er sterkt lærerstyrt. En slik opplæring gir elevene få muligheter til å utfolde sin relasjonelle, meningssøkende, skapende, utforskende og intensjonale natur (Bandura 1997, Bowlby 1969, Hundeide 2003, James et al. 1998, Sommer 2003). Dermed hindres elevene i å «utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng», som formålsparagrafen framhever som så viktig (§1-1, 5. ledd).

Som Lillejord et al. (2018:50) også påpeker, fremmes ikke elevenes lærelyst og motivasjon av å måtte sitte i ro og bli undervist store deler av dagen eller av å følge opplegg og aktiviteter som er bestemt av andre. Hvis skolen skal kunne bidra til at barn mestrer livene sine, slik at de blir deltakere i arbeid og fellesskap i samfunnet (jf. formålsparagrafen § 1-1, 5. ledd), må skolens tenkning og praksis endres, slik at den i større grad understøtter elevenes selvrealiserende og aktive natur.

Behovet for ny teori

Hva kan så skolen gjøre for å motivere *alle* elever til å engasjere seg mer i opplæringen, slik at flere vil lykkes i skolen? Pedagogisk teori og empiri gir mange og gode svar på hva som kan gjøres. Men det er et problem at skolen nærmest drukner i empiri og teori, slik at man lett mister oversikten over det store kunnskapstilfanget i fag- og forskningslitteraturen som skolens aktører skal forholde seg til. Skolen trenger en overbyggende og helhetlig teori som kan vise vei mot praksiser som gir elevene de betingelser de trenger for å realisere sitt læringspotensial. Jeg mener vi finner et svar i begrepet *anerkjennelse*. Med bakgrunn i den tyske sosialfilosofen Axel Honneths anerkjennelsesteori har jeg gjort et forsøk på å utvikle en overbyggende pedagogisk teori om anerkjennelse i skolen, som kan vise vei mot en bedre og mer human skole for *alle* elever (Jordet 2020). Jeg vil i det følgende kort sammenfatte noen sentrale funn fra mitt arbeid.

Tre former for anerkjennelse

Ifølge Honneth (2008) er anerkjennelse menneskets mest grunnleggende psykologiske behov og forutsetningen for at den enkelte skal kunne utvikle seg til et sunt og helt menneske som kan utfolde sine ressurser på en konstruktiv måte. Anerkjennelse er betingelsen for menneskets frie selvrealisering (ibid.:182). Ifølge Honneth er mennesket

avhengig av å erfare tre former for anerkjennelse i tre ulike livssfærer:

Kjærlighet i form av omsorg, varme og empati ansikt til ansikt i nære primære relasjoner (den private sfære). Det legger grunnlag for en trygg *selvfølelse*.²

Rettigheter ved å bli respektert som likeverdig subjekt og rettighetshaver i samfunnet (den offentlige sfære). Det bereder grunnen for *selvrespekt*.

Sosial verdsetting (solidaritet) ved å bli verdsatt for sine ytelser i de sosiale fellesskapene det lever sitt liv i (den sosiale sfære). Det er ikke tilstrekkelig at vi bare passivt godtar hverandres ytelser. Sosial verdsetting som solidaritet innebærer at vi også aktivt må legge til rette for og etterspørre hverandres bidrag og verdsette det som like verdifullt som vårt eget. Det legger grunnlag for *selvtillit*¹³.

Slik formes mennesket i samspill med sine sosiale og kulturelle omgivelser, og de erfaringer man gjør i dette samspillet påvirker hvordan man kommer til å se på seg selv, og hvilken verdi man har som individ. Dette er i dag en etablert forståelse av hvordan mennesket formes, som f.eks. i økologisk systemteori (Bronfenbrenner 1979), transaksjonsmodellen (Sameroff 1975, 2010) og tilknytningsteori (Bowlby 1969, Holmes & Farnfield 2014).

Hvorfor er menneskets verdivurderinger av seg selv så viktige? Begrunnelsen er at selvfølelsen, selvrespekten og selvtilliten fungerer som menneskets *fundamentale referanseramme* i livet, ifølge Morris Rosenberg (1979). Det avgjør hvilke forventninger man vil ha til seg selv og til omgivelsene og hvordan man tenker, føler og handler i ulike situasjoner. Slik legger anerkjennelse grunnlaget for all menneskelig selvrealisering, som er et uttrykk for menneskets evne til å stå fram i verden som et fritt og handlende subjekt (Honneth 2008:182). Dette er kjernen i Honneths anerkjennelsesteori.

Anerkjennelse som grunnlaget for aktørskap

Honneths forståelse av betingelsene for selvrealisering har nær sammenheng med psykologiens og sosiologiens «agency»-begrep, det vi kan kalle *aktørskap*. Det er et begrep som uttrykker menneskets evne til å kunne strekke seg mot og virkeliggjøre selvvalgte livsmål (Bandura 1997, Biesta 2014, Giddens 1984). Aktørskap er kjernen i det å være menneske, hevder Bandura (2001:2). Ifølge Honneth (2008) vil anerkjennelse dermed være den grunnleggende betingelsen for alt aktørskap.

Dette er nært beslektet med begrepet *empowerment* (myndiggjøring), som handler om å styrke den enkelte til å ta eierskap til eget liv og til å kunne stå opp mot krefter

som bevirker passivitet og avmakt (Amundsen 2019). Å myndiggjøre individet er å understøtte dets iboende ressurser ved å fokusere på hva personen faktisk *kan gjøre* (mestring), i stedet for å fokusere på hva personen *ikke kan gjøre* (begrensninger). Dette er å vise anerkjennelse, og dette fremmer aktørskap.

Honneths teori bekrefter dermed det moderne synet på barnet, som jeg omtalte innledningsvis som relasjonelt, meningssøkende, skapende, utforskende og intensjonalt, som er kjernen i alt aktørskap. Det representerer et positivt syn på barnets læringspotensial. Det er i skolemiljø som preges av anerkjennelse, at dette potensialet vil bli realisert. Anerkjennelse trer med andre ord fram som pedagogikkens mest grunnleggende normative begrep – som forutsetningen for at barnets aktørskap skal kunne realiseres, noe som igjen er grunnlaget for all faglig og sosial læring i skolen (Jordet 2020).

Krenkelser

Motsatsen til anerkjennelse kaller Honneth (2008, 2003) *krenkelser*, som er individets opplevelse av *ikke* å bli anerkjent. Det kan skje gjennom ulike former for intensjonale og mer eller mindre systematiske verbale, relasjonelle eller fysiske overgrep fra mennesker som gir individet en opplevelse av å bli devaluert, avvist, fornedret på ulike måter eller ikke å bli tatt alvorlig. Men krenkelser kan også skje uten at det er tilsiktet. Alle former for krenkelser skader individet (Honneth 2008:140). Gjennom krenkelser rammes selvfølelsen, selvrespekten eller selvtilliten, og man påføres en opplevelse av mindreverd. I neste omgang belaster dette helsen (Jordet 2020:81). Det er i dag bred forskningsmessig enighet om at menneskers eksistensielle og psykologiske livserfaringer «setter seg i kroppen» (Getz et al. 2011). Denne betydningen av krenkelse ligger i ordets etymologiske, tyske rot (*krank* = syk). Krenkelser er dermed handlinger eller praksiser som frambringer patologier – det gjør oss syke (Jordet 2020:26). Krenkelser er uttrykk for det mennesker *ikke* bør erfare.

Honneths forståelse av krenkelse er *fenomenologisk*. Det betyr at det er den som utsettes for fysiske, verbale eller relasjonelle handlinger, direkte eller indirekte, som avgjør om det er en krenkelse. Det innebærer imidlertid ikke at enhver negativ erfaring som oppleves som sårende eller devaluerende, kan kalles en krenkelse. Individets tolkning og reaksjoner rundt egen opplevelse av situasjoner bør derfor kunne utfordres, riktignok med stor respekt for individets subjektive opplevelse, ved å stimulere dets selvrefleksivitet. Det kan være en kilde til personlig vekst (Jordet 2020:130).

Anerkjennelse i skolen

Anerkjennelsesteorien har stor relevans for pedagogikken, for skolen som institusjon og for lærernes pedagogiske tenkning og praksis. Jeg vil gå så langt som å hevde at anerkjennelse er pedagogikkens mest grunnleggende normative begrep. Teorien legger grunnlag for det vi kan kalle en anerkjennende pedagogikk, som hjelper oss til å skjelle mellom god og dårlig pedagogisk praksis og mellom god og dårlig profesjonsutøvelse. La oss se kort på hva dette innebærer i skolen.

Kjærlighet

I skoleforskningen knyttes kjærlighet særlig til begreper som omsorg, varme, empati og emosjonell støtte (Cornelius-White 2007:134). Dette er kjernen i det *relasjonelle* anerkjennelsesbegrepet som kommer til uttrykk i ansikt til ansikt-møtet mellom lærer og elev. Denne formen for anerkjennelse innebærer at læreren møter elevene med en aksepterende, empatisk innlevende og bekreftende holdning (Schibbye 1996:530). Elever som over tid erfarer dette, vil kunne utvikle en tilknytningsrelasjon, en grunnleggende tillit, til læreren fordi de vet at de blir verdsatt (elsket). Slik styrkes elevenes selvfølelse. Dette resonnementet finner bred støtte i tilknytningsteori og internasjonal skoleforskning (Bergin & Bergin 2009, Driscoll & Pianta 2010, Pianta, Hamre & Stuhlman 2003, Pianta, Hamre & Allen 2012).

Den ungarsk-britiske psykoanalytiker Peter Fonagy har de senere år brakt tenkningen et skritt videre gjennom begrepet *epistemisk tillit*, som betyr «tillit til å lære» («episteme», av gresk for kunnskap) (Fonagy & Allison 2014). Elever som har en tilknytningsrelasjon til læreren, vil ha tillit til den kunnskap læreren representerer og formidler, og vil åpne seg for dette i samspillet. Slik åpner epistemisk tillit «en motorvei for læring», som Fonagy & Allison (2014:374) kaller det. Dette bekreftes av skoleforskning. Lærere vil anstrenge seg mer i møte med elever de har gode relasjoner til, og elevene vil yte mer fordi de blir lojale mot lærerne, hevder Driscoll & Pianta (2010:40). Det er i lys av dette solid teoretisk og empirisk belegg for å hevde at læreres evne til å etablere positive relasjoner til elevene ved å møte dem med anerkjennelsesformen kjærlighet er lærerens pedagogiske nøkkelkompetanse (Jordet 2020).

Rettigheter og respekt

Å møte barn med respekt som likeverdige subjekter med rettigheter og plikter og med forventninger om moralsk ansvarlighet i skolen, er å gi barn verdighet. Tenkningen er forankret i en universell etikk om mennesket, nedfelt i

FNs barnekonvensjon, som fastslår alle barns likeverd og ukrenkelige verdi. Her er prinsippene om «barnets beste» (artikkel 3) og «barnets rett til å bli hørt» (artikkel 12) sentrale. Prinsippene ble i 2014 tatt inn i Grunnlovens paragraf 104 og i opplæringsloven i 2017 (Gusfre 2018). Dette innebærer at barnets interesser alltid skal danne utgangspunktet, løftes spesielt fram og stå i forgrunnen ved alle handlinger og avgjørelser som berører barn (Aasen 2015:198). Prinsippet om tilpasset opplæring i opplæringslovens paragraf 1-3 er en rettighet som ivaretar prinsippene om barnets beste og barns rett til å bli hørt. Dette er overordnede juridiske og etiske forpliktelser som skal gjennomsyre alt som skjer i skolen (Jordet 2020:262). Elever som erfarer at deres rettigheter blir ivare tatt på denne måten i skolehverdagen, vil få en styrket selvrespekt, som ifølge Honneth (2008:128) er uttrykk for «en bevissthet i mennesket om at det kan respektere seg selv fordi det fortjener å bli respektert av alle andre».

Sosial verdsetting og solidaritet

Barn har et grunnleggende behov for å bruke sine kunnskaper, kompetanser og interesser i opplæringen og erfare at dets ytelser og prestasjoner blir verdsatt i skolens læringsfellesskap. Elevene kommer imidlertid til skolen med ulike familiemessig bakgrunn (sosial og kulturell kapital) og dermed ulike forutsetninger for læring (Bourdieu & Passeron 2006). Forskningen viser at skolen forsterker forskjellene i elevgruppen ved at skolens praksisformer er bedre tilpasset barn som kommer fra hjem med høy sosial og kulturell kapital, enn barn som kommer fra hjem med lav sosial og kulturell kapital (Bakken og Elstad 2012, Bakken 2014, Holgersen og Pekarskaya 2019). Honneths tenkning om sosial verdsetting som solidaritet, som er en av skolens grunnleggende verdier (§ 1-1, 2. ledd), utfordrer denne situasjonen, som viser at elevene ikke gis samme muligheter til å lykkes i skolen. Solidaritet bygger på en erkjennelse av at elevene er likeverdige subjekter, uavhengig av deres bakgrunn. Skal elevene få muligheter til å bruke sine kunnskaper og ferdigheter, må de også erfare at deres bidrag aktivt blir tilrettelagt for, etterspurt og anerkjent av de andre, slik at de får utfolde sine særegne kunnskaper og kompetanser. Dette er særlig aktuelt i en flerkulturell skole (Esteban-Guitart & Moll 2014, Cummins & Early 2011). Det betyr at skolen må utvide kriteriene for hva som gjelder som verdifulle prestasjoner, ved å legge til rette for bidrag som gjenspeiler *alle* elevenes særlige kompetanser ut fra deres interesser og bakgrunn. Bare slik kan skolens dannelses mål bli realisert for alle elever. Når elevene så erfarer mestring, styrkes deres selvtilitt.

Anerkjennelse som solidaritet berører samtidig en kjerne i det sosiokulturelle perspektivet på læring, som erkjenner at elevene som deltakere i klassefellesskapet, er innvevd i hverandres liv. Solidaritet og sosial verdsetting innebærer at hver elev har ressurser som fellesskapet trenger, hvor den enes bidrag kan være like viktig som den andres. Når lærerne etablerer et læringsmiljø der elevene anerkjenner hverandre og samarbeider mot felles mål, vil de også få del i hverandres kunnskaper (Mercer & Littleton 2007). Dette kalles også *samarbeidslæring*. Effekten av dette er godt dokumentert empirisk (Hattie 2013:121). Det gagnar *alle* elever. Det understreker betydningen av å skape samhold og bygge en «lagånd» i klassen. Dette kjennetegner læringsorienterte skolekulturer (Skaalvik og Skaalvik 2018:184). Slik legger skolen til rette for deltakelse og mestring for *alle* elever.

Skolens hovedutfordring

Patologiene i skolen, som jeg omtalte innledningsvis, er symptomer på en skole som krenker mange elever i opplæringen. Skolens grunnleggende krenkelse er primært av systemisk karakter og kan sammenfattes som at opplæringens formidlingsbaserte, reseptive karakter passiviserer elevene og umyndiggjør dem. Slik hindres de i å være aktører i egen læring (Jordet 2020:164). Skolens praksiser gir dermed i for liten grad elevene muligheter til å utfolde sin aktive og selvrealiserende natur. Kjedsomhet, lavt engasjement, lavt læringsutbytte og senere frafall er patologier som kan forstås som en følge av slike krenkelser.

Krenkelsene er uttrykk for at det særlig er anerkjennelsesformene sosial verdsetting (solidaritet) og rettigheter (respekt) som ikke er godt nok ivarettatt i opplæringen, med svekking av elevenes selvtillit og selvrespekt som patologiske følger. Samtidig er elever som strever faglig og sosialt, også mer utsatt for å utvikle negative relasjoner til lærerne, med mer irettesettelse, kjefting og ulike former for emosjonell avvising som følge (Bergin & Bergin 2009:155, Brophy 2010:108, Nordahl et al. 2016:13). Slik skades elevenes selvfølelse.

Samlet leder dette alt for mange elever inn i destruktive og selvforsterkende lærings- og identitetsforløp, som jeg påpekte innledningsvis. Krenkelsene er innvevd i skolens opplæringstradisjoner og kan dermed være vanskelige å avdekke. De er en del av skolens habitus (Bourdieu & Passeron 2006). Krenkelsene må derfor i stor grad forstås

som ikke-intenderte. Lærere, elever og deres foreldre vil i stor grad oppfatte opplæringen som et uttrykk for skolens tradisjoner – det er bare slik skolen *er* (Jordet 2020:110). Men konsekvensene av krenkelsene rammer likevel elevene og frambringer patologier, som økt risiko for marginalisering, utenforskap og varige helseplager (ibid:164), og utgjør derfor et stort samfunnsetisk problem. Dette mener jeg er skolens grunnproblem og hovedårsaken til at så mange elever mislykkes i skolen.

Å anerkjenne barn vil kreve at skolen og lærerne må begynne å utforske egen praksis for å avsløre tenkemåter og praksiser som krenker barn. Dette kan lede lærerne inn i skolepolitiske konflikter, det Honneth (2008) forstår som en moralsk motivert «kamp om anerkjennelse» for barn og unge i skolen. Gjennom et slikt kognitivt og etisk «ryddearbeid» på skolenivå vil man kunne berede grunnen for en likeverdig behandling av elevene. Gjennom begrepet anerkjennelse og de tre anerkjennelsesformene mener jeg vi har funnet en vei som leder til en bedre skole som gir *alle* elever muligheter til å lykkes. Det teoretiske og empiriske grunnlaget for dette er overbevisende.

NOTER

- 1 <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar>
- 2 I samsvar med norsk faglitteratur og dagligtale bruker jeg begrepet selvfølelse som betegnelse på individets grunnleggende tro på seg selv og sin egen verdi (i norske oversettelser av Honneth brukes begrepet selvtillit).
- 3 I samsvar med norsk faglitteratur og dagligtale bruker jeg her begrepet selvtillit som betegnelse på individets grunnleggende tro på sine egne kunnskaper og ferdigheter og evne til å mestre ulike situasjoner (i norske oversettelser av Honneth brukes begrepet selvverdsetting). Se for øvrig Jordet (2020) kapittel 3 og 4 for nærmere omtale av ulike selv-begreper.



»»» **Arne Nikolaisen Jordet** er professor [dr.philos] i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet, fakultet for lærerutdanning og pedagogikk. Jordet har arbeidet med lærerutdanning i 28 år. Hans forskning har vært knyttet til undervisning og læring utenfor klasserommet, det som siden årtusenskiftet har vært kalt uteskole. Han har nylig publisert boka *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring* (mars 2020).

LITTERATUR

- AMUNDSEN, S. (2019). *Empowerment i arbeidslivet: Et myndiggjøringsperspektiv på ledelse, selvledelse og medarbeiderskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- BAKKEN, A. (2014). Sosial ulikhet i skole-resultater – en oppsummering av NOVA forskning. Hentet fra <https://docplayer.me/1976412-Sosial-ulikhet-i-skoleresultater-en-oppsummering-av-novas-forskning.html>
- BAKKEN, A. & ELSTAD, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- BANDURA, A. (2001). Social cognitive theory: An Agentic Perspective. *Annu. Rev. Psychol.*, 52(1), 1–26. <<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>>
- BERGIN, C. & BERGIN, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141. <<https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>>
- BIESTA, G.-J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (A. Sjøbu, Overs.). Bergen: Fagbokforlaget.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (2006). *Reproduksjonen: Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. (P.F. & K. Esmark, Overs.). København: Hans Reitzel.
- BOWLBY, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1: Attachment*. London: Hogarth Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- BROPHY, J.E. (2010). *Motivating students to learn* (3. utg.). New York: Routledge.
- CORNELIUS-WHITE, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of educational research*, Vol. 77(1).
- CUMMINS, J. & EARLY, M. (2011). *Identity Texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. London: Trentham Books.
- DRISCOLL, K.C. & PIANTA, R.C. (2010). Banking Time in Head Start: Early Efficacy of an Intervention Designed to Promote Supportive Teacher–Child Relationships. *Early education and development*, 21(1), 38–64.
- ESTEBAN-GUITART, M. & MOLL, L. C. (2014). Funds of Identity: A new concept based on the Funds of Knowledge approach. *Culture and psychology*, 20(1), s. 31–48.
- FINN, J.D. (1989). Withdrawing From School. *Review of educational research*, 59(2), 117–142. <<https://doi.org/10.3102/00346543059002117>>
- FONAGY, P., LUYTEN, P. & ALLISON, E. (2015). Epistemic Petrification and the Restoration of Epistemic Trust: A New Conceptualization of Borderline Personality Disorder and Its Psychosocial Treatment. *Journal of Personality Disorders*, 29(5), 575–609. <<https://doi.org/10.1521/pedi.2015.29.5.575>>
- GETZ, L., KIRKENGREN, A.L. ULVESTAD, E. (2011). Menneskets biologi – mettet med erfarings. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 131(7), 683–687.
- GIDDENS, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- GUSFRE, K.S. (2018). *Aktivitetsplikten i praksis*. Oslo: Pedlex.
- HATTIE, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- HATTIE, J. (2013). *Synlig læring: For lærere* (I. C. Goveia, Overs.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- HATTIE, J. & YATES, G.C.R. (2014). *Synlig læring: Hvordan vi lærer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- HAUG, P. (2016). Ein likeverdig skule i framtida? *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 2, 64–77 <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.273>
- HOLGERSEN, H. & PEKARSKAYA, T. (2019). Nasjonale prøver: Foreldrenes utdanning spiller stor rolle. SSB. Hentet fra: <<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/foreldrenes-utdanning-avgjorende>>
- HOLMES, P. & FARNFIELD, S. (2014). *The Routledge handbook of attachment: Theory*. Hove, England; New York: Routledge.
- HONNETH, A. (2003). Usynlighet: Om «anerkendelsens» erkendelsesteori (M. Chrom Jacobsen, Overs.). I: R. Willig (Red.), *Behovet for anerkendelse: En tekstsamling* (s. 98–117). København: Hans Reitzel.
- HONNETH, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- HUNDEIDE, K. (2003). *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- JAMES, A., JENKS, C. & PROUT, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- JORDET, A.N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- LILLEJORD, S., HALVORSRUD, K., RUUD, E., MORGAN, K., FREYR, T., FISCHER-GRIFFITHS, P., ... SANDSØR, A.M.J. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- LILLEJORD, S., BØRTE, K. & NESJE, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. Hentet fra <<https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254038017948.pdf>>
- LØDDING, B., GJERUSTAD, C., RØNSEN, E., BUBIKOVA-MOAN, J., JARNESS, V. & RØSDAL, T. (2019). Sluttrapport fra evalueringen av virkemidlene i satsingen Ungdomstrinn i utvikling. NIFU-rapport 2018:32. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU.
- MEJLBO OG VEDVIK (2019). Mer lek, praktisk læring, kritisk tenkning og dybdelæring. *Utdanningsnytt*. Publisert 18. november 2019. Hentet fra <https://www.uddanningsnytt.no/fagfornyelse-jan-tore-sanner-kunnskapsdepartementet/mer-lek-praktisk-laering-kritisk-tenkning-og-dybdelaering/220236>
- MERCER, N. & LITTLETON, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London: Routledge.
- NORDAHL, T., FLYGARE, E. & DRUGLI, M.B. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <<https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfid=110406>>. Endret 18.03.2016
- PIANTA, R.C., HAMRE, B.K. ALLEN, J.G. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. I: S.L. Christenson, A.L. Reschly & C. Wylie (Red.), *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 365–386). Springer.
- PIANTA, R.C., HAMRE, B.K. & STUHLMAN, M.W. (2003). Relationships Between Teachers and Children. I: I.B., W.M. & G.E. (Red.), *Handbook of psychology: Educational psychology*. Vol. 7 (s. 199–234). New York: Wiley.
- ROSENBERG, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- RUMBERGER, R.W. (2011). *Dropping Out*. Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University Press.
- SAMEROFF, A. (1975). Transactional Models in Early Social Relations. *Human Development*, 18(1–2), 65–79. <https://doi.org/10.1159/000271476>
- SAMEROFF, A. (2010). A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture. *Child Development*, 81(1), 6–22. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x>
- SCHIBBYE, A.-L. L. (1996). Anerkjennelse: En terapeutisk intervensjon? *Tidsskrift for Norsk psykolog forening*, 33(6), 530–537.
- SKAFTUN, A. & WAGNER, Å.K.H. (2019). Oracy in year one: a blind spot in Norwegian language and literacy education? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–20. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.09>
- SKAALVIK, E.M. SKAALVIK, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- SKAALVIK, E.M. & SKAALVIK, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- SOMMER, D. (2003). Børnesyn i utviklingspsykologien. Er et barneperspektiv mulig? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1–2), 85–100.
- UTDANNINGSDIREKTORATET. (2018). Overordnet del av læreplanverket. Sist endret: 22.10.2018
- AASEN, H.S. (2015). Grunnloven § 104 og barnets beste: Høyesterett viser vei. *Tidsskrift for familierett, arverett og barnevernrettslige spørsmål*, 13(3), 197–201.



Elever som mobber

»» Av Marie-Lisbet Amundsen
og Per Einar Garmannslund

Selv om referansen til «den ondsinnede» mobberen ikke lenger er i bruk, preges fortsatt skolen av negative og stigmatiserende beskrivelser av elever som mobber andre. Slike holdninger kan være et hinder i arbeidet med å begrense mobbing i skolen.

Til tross for at hovedmålsettingen i den norske skolen de siste tiårene har vært å kunne tilby alle elever et mobbefritt oppvekstmiljø, konkluderer Folkehelseinstituttet (2016) med at rundt 63 000 barn og unge hver dag er utsatt for mobbing. Det er liten tvil om at det er et nederlag for den norske skolen etter at vi i mer enn tretti år har gjennomført antimobbeprogrammer og satt inn utallige tiltak mot mobbing. Likevel er andelen elever som oppgir at de blir mobbet, relativt stabil. Dersom vi skal ha håp om å stoppe mobbeatferd, må vi vite mer om hvem det er som mobber.

Til tross for at mobbing er et utstrakt fenomen, er det vanskelig å få et entydig bilde av hva som karakteriserer mobberen (Rose, Slaten, & Preast, 2017). Årsaken er sannsynligvis at mobbing utspiller seg i et komplekst samspill

mellom individuelle, sosiale og miljømessige faktorer. Bildet kompliseres ytterligere ved at mobbing og aggresjon kan utøves av både sosialt veltilpassede elever og elever som er mer mistilpassede enn sine jevnaldrende (Rodkin, Espelage & Hanish, 2015; Rose m.fl., 2017). I lys av dette er det verdt å merke seg at også de som mobber andre, sliter med redusert psykisk helse.

Rodkin, Espelage og Hanish (2015) viser til at ungdom som mobber andre, ønsker å oppnå noe med denne atferden, de vil hevde seg selv og vise at de har kontroll over andre. Det påpekes at barn som ønsker å vise at de har sosial status, sosial makt eller sosial kontroll over andre, øker sin aggressive atferd over tid, og det er viktig å forstå hvilke skolerelaterte faktorer som eventuelt spiller inn. I denne forbindelse trenger man kunnskap om psykologiske eller pedagogiske mekanismer som kan ha betydning når barn og ungdom mobber andre.

I Elevundersøkelsen ble mobbing lenge definert som gjentatt negativ eller «ondsinnnet» atferd fra én eller flere rettet mot en elev som har vanskelig for å forsvare seg. I 2016 ble dette endret, og blant annet ble ordet «ondsinnnet» fjernet. Til tross for dette ser vi at denne negative og til dels svært stigmatiserende beskrivelsen av elever som mobber andre, fortsatt gjenspeiler skolesamfunnets holdninger.

Også Swearer og Hymel (2015) konkluderer med at mobbing er et komplekst fenomen som er påvirket av flere faktorer. Det er ikke bare snakk om et relasjonelt problem mellom mobber og offer, men et gruppefenomen som oppstår i en gitt sosial kontekst. Det argumenteres derfor for at mobbeproblematikk må forstås i et sosioøkologisk perspektiv, som en mer kompleks form for mellommeneskelig aggresjon, som tjener forskjellige funksjoner og er manifestert i ulike mønstre av relasjoner.

Det er godt kjent at mobbeproblematikk øker når skolemiljøet vurderes negativt av elevene. I en metaanalyse hvor formålet var å identifisere hva som predikerer mobbeatferd, beskriver Cook, Williams, Guerra, Kim og Sadek (2010) den typiske mobberen som en som utviser betydelig eksternaliserende oppførsel, har internaliserende symptomer, faglige utfordringer, negative holdninger, liten tillit til andre og problemer med å samarbeide. Samtidig viser de til at negative familieforhold og dårlig skolemiljø er faktorer som øker risiko.

Når Tetzchner (2013, s. 626) konkluderer med at ungdom som mobber andre, har økt risiko for kriminalitet og alkoholmisbruk i voksen alder, samsvarer dette med at Olweus (1991) fant at seksti prosent av de elevene som mobbet i ungdomstrinnet, var dømt for minst ett lovbrudd

da de var 23 år gamle. Videre beskrives de som mer positive til vold, de har større trang til å dominere, de er fysisk sterkere, har lav frustrasjonsterskel, de er hissige og impulsive, de har vanskelig for å underordne seg regler, og de kan være aggressive også mot voksne. Det vises også til at de er flinke til å snakke seg ut av situasjoner, og har gjennomsnittlige skoleprestasjoner som gradvis blir dårligere på ungdomstrinnet.

Mona Solberg (2010) fant i sin doktorgradsavhandling at gruppen elever som både mobber andre og som selv blir mobbet, er større i 4. og 5. klassetrinn enn i 10. klassetrinn, og at de som både mobber andre og selv er offer for mobbing, strever med angst, ensomhet, depresjon og lav selvtilit. Samtidig bryter de regler, er utagerende og i opposisjon til lærere og foresatte. Når hun videre konkluderer med at rundt ti til tjue prosent av elever i 4. og 5. klassetrinn er involvert i mobbing, mens dette gjelder fem til ti prosent i ungdomstrinnet, forklares dette med at eldre barn har sterkere vennskapsrelasjoner og er flinkere til å forsvare seg.

Skolens handlingsplaner

Et godt læringsmiljø er en viktig forutsetning for å nå målet om et mobbefritt skolesamfunn, og det har derfor i de siste årene vært rettet stor oppmerksomhet mot det sosiale læringsmiljøet (Wendelborg 2018). En studie av flere programmer som så på skolemiljøet, viser at slike programmer kan virke positivt inn på læringsmiljøet, men det er fortsatt uklart hva som virker (Eriksen, Hegna, Bakken & Lyng, 2014), og historien har uansett vist at mobbeproblematikk i skolen ikke kan stoppes ved hjelp av programmer alene.

Holdningsarbeid må sikres som en kontinuerlig prosess i henhold til intensjonen om at skolen skal drive et kontinuerlig og systematisk arbeid for å fremme elevenes helse, miljø og trygghet. Et av flere tiltak for å nå dette målet er at alle skoler skal ha en handlingsplan når mobbeproblematikk avdekkes. Vi tok derfor kontakt med ti forskjellige skoler og spurte om å få se handlingsplanene. En gjennomgang av disse avspeilet et oppriktig ønske om å hjelpe elever som blir mobbet. Det er ingen tvil om at skolene ønsket å stoppe mobbingen så raskt som mulig, og det ble i denne forbindelse vist til foreldreutvalgets og skolemiljøutvalgets rolle. Det ble også vist til at skolemiljøutvalget skal arbeide for at elever og foresatte deltar i arbeidet for et godt skolemiljø. Når det gjelder elever som mobber andre, ble det imidlertid gjennomgående foreslått ulike former for straffetiltak og sanksjoner, som blant annet utvisning.

I Utdanningsdirektoratets brosjyre om *Elevenes psykososiale skolemiljø*, vises det til paragraf 9 a-1 hvor det står at alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Videre vises det til at skolens psykososiale miljø handler om hvordan ansatte og elever oppfører seg mot hverandre på skolen, og det påpekes at ingen skal bli utsatt for krenkende ord og handlinger fra medelever eller lærere. Mye er likevel sagt når brosjyren fra Utdanningsdirektoratet samtidig inneholder illustrasjon av flere barn i en skolegård, mens noen barn fremstilles med skremte ansiktsuttrykk, er to større barn blitt tildelt ulvefjes.

En studie på ungdomstrinnet

I studien som presenteres her i artikkelen, deltok 691 elever fra 8. til 10. klassetrinn, jf. tabell 1. Elevene kommer fra fem ulike skoler med ungdomstrinn, fordelt på tre fylker i Norge. Utvalget var fordelt på 322 gutter og 369 jenter.

Vi kunne valgt å skille mellom digital og tradisjonell mobbing. Når vi valgte ikke å skille mellom ulike former for mobbeproblematikk, er dette blant annet begrunnet med at Flygare og Johansson (2013) konkluderer med at få utsettes for mobbing eller krenkelser kun gjennom digitale medier. I studien har vi brukt begrepet mobbing uten å definere handlingene mer inngående.

Variablene i studien

Mobbevariabelen består av ett utsagn: «Jeg har vært med på å mobbe andre.» Svarskala på denne indikatoren er, lik de andre utsagnene i undersøkelsen, en femdelt Likert-skala (helt uenig; uenig; verken–eller; enig; helt enig). Vi valgte i analysen å rekode indikatoren, slik at vi kunne skille mellom de som ikke har deltatt i mobbing (helt uenig; uenig), og de som oppgir å ha deltatt i mobbing (verken–eller; enig; helt enig). Vi har fulgt den logikken at de som svarer «verken–eller», har deltatt i større eller mindre grad, siden de ikke har krysset av for «helt uenig» eller «uenig». Det ble kontrollert for om det er signifikante forskjeller i gjennomsnittsskåre på de sammensatte variablene mellom gruppene vi inkluderte i de som «har deltatt i mobbing» og de som «ikke har deltatt i mobbing». Det var ingen signifikante forskjeller internt i de to gruppene, men det er signifikante forskjeller i gjennomsnittsskåre mellom de som befinner seg i gruppene «ikke -deltatt i mobbing» og «deltatt i mobbing». Da fordeler elevene seg som vist i figur 1.

Totalt er det 605 elever som ikke har deltatt i mobbing, mens 86 elever oppgir å ha deltatt. Dette utgjør litt over

Tabell 1. Antall som oppgir å ha deltatt i mobbing, fordelt på kjønn

		n	%
Gutt	Har ikke mobbet	271	84
	Har mobbet	51	16
Jente	Har ikke mobbet	334	90
	Har mobbet	35	10

tolv prosent av elevgruppen, og det framgår av tabellen ovenfor at det er en liten overvekt av gutter.

Dette samsvarer med at Olweus (1991) i en studie blant norske skolebarn fant at seksti prosent av mobbingen av jenter og åtti prosent av mobbingen av gutter i 5. til 7. klassetrinn ble utført av gutter, og at gutter dermed er ansvarlige for en høyere andel av mobbingen enn jenter. Det er imidlertid en mulighet for at jenter i større grad enn gutter vegrer seg for å innrømme at de mobber andre, fordi denne type atferd harmonerer dårlig med kjønnsrolleforventningene vi har i dagens samfunn.

Siden vi ikke har skilt mellom direkte og indirekte mobbing, er det også mulig at jenter underreporterer egen atferd fordi de ikke anser indirekte mobbing som like alvorlig som direkte. Tetzchner (2013, s. 627) viser til at direkte mobbing er mer vanlig blant gutter enn jenter, spesielt i høyere alderstrinn, men når det gjelder indirekte mobbing, er det ingen kjønnsforskjeller, noe som samsvarer med funn fra Elevundersøkelsen 2018.

I lys av dette er det verdt å merke seg at selv om flere studier viser at gutter er mer fysisk aggressive og mer intense i sitt uttrykk av sinne enn det jenter er (Tsaousis, 2016; Crick & Zahn-Waxler, 2003; Espelage m.fl., 2000; Hubbard, 2001), gir nyere studier som også omfatter sosial utestengelse og ondskapsfulle utsagn, et mer nyansert bilde av prevalensen blant gutter og jenter. For eksempel er jenter oftere representert når det gjelder relasjonell aggressivitet enn gutter (Tsaousis, 2016).

De følgende variablene i studien er valgt ut med den bakgrunn at det er variabler skolen har en reell mulighet til å ha innflytelse på.

Sosial trivsel

Forskning på mobbing har utviklet seg fra å undersøke både mobber og mobbeoffer ut fra individuelle karakteristikk, til mer å forstå fenomenet ut fra kontekst (Turner, Reynolds, Lee, Subasic & Bromhead, 2014). Skolens klima og

Tabell 2: Korrelasjoner mellom studiens variabler

	1	2	3	4	5	6
1. Mobbing	--	-0,23**	-0,16**	-0,27**	0,07	0,25**
2. Sosial trivsel		--	0,09*	0,11**	-0,25**	-0,21**
3. Motivasjon			--	0,41**	-0,11**	-0,38**
4. Innsats				--	-0,04	-0,59**
5. Prestasjonsangst					--	0,16**
6. Utsettelsesatferd						--

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$

i hvilken grad elever trives på skolen, er en vesentlig del av konteksten. Sletten og Bakken (2016) viser til at manglende trivsel er en sterk indikator på nedsatt psykisk helse. Når Bakken (2016) finner at 66 prosent av elevene i ungdomstrinnet og videregående skole som deltok i studien Ungdata 2016, oppgir at de trives på skolen, er det til ettertanke at 34 prosent ikke trives like godt, og at en av tre elever ikke er sikre på om de har en fortrolig venn.

Sosial trivsel i ungdomsalder er også tett knyttet opp mot vennskap og inkludering. I studien består konstruktet derfor av tre utsagn (eks: *Jeg har noen venner på skolen*).

Motivasjon

Indre motivasjon oppstår når elever er engasjert i aktiviteter knyttet til skolearbeid, og når de opplever at undervisningen er interessant og bekrefter deres kompetanse (Deci & Ryan, 2000). Motivasjon er ofte en helt avgjørende faktor for å kunne lykkes med skolearbeidet.

Konstruktet i denne studien består av tre utsagn (eks: *Jeg liker å arbeide med skolefagene*).

Prestasjonsangst

Skolerelaterte faktorer som leksearbeid, prøver og eksamener kan knyttes opp mot stress og uro i ungdomstrinnet (Amundsen & Garmannslund, 2018). Videre konkluderer Beck (1973) med at prestasjonsangst kan føre til sterk ubehagsfølelse, uro og unnvikelsesatferd.

I vår studie består konstruktet av fire utsagn (eks: *Jeg er redd for å gjøre det dårlig på prøver*).

Utsettelsesatferd

Økt bruk av utsettelsesatferd er tett korrelert til redusert motivasjon for skolearbeid. Samtidig er det sammenheng

mellom bruk av utsettelsesatferd og redusert grad av trivsel i ungdomstrinnet (Amundsen, Faugstad & Garmannslund, 2016). Mens Balkis, Duru og Bulus (2013) finner at bruk av utsettelsesatferd har sammenheng med svake studieprestasjoner, finner Botnemark og Kvalnes (2013) at selv moderate former for utsettelsesatferd kan knyttes opp mot redusert helse og velvære. Konstruktet består av tre utsagn (Eks: *Selv om jeg har bestemt meg for å gjøre en innsats, utsetter jeg ofte skolearbeidet*).

Presentasjon av funn

For å vurdere funnene ble det gjennomført analyse i to steg. Først bivariate korrelasjoner mellom variablene og deretter t-tester for å vurdere om eventuelle ulikheter mellom de som oppgir å ha deltatt i mobbing, og de som oppgir å ikke ha deltatt i mobbing, er signifikante. For å vurdere styrken i eventuelle ulikheter ble Cohens d utregnes som mål på effekt.

Vi finner stort sett svake, men signifikante korrelasjoner, jf. tabell 2. Den sterkeste negative sammenhengen er mellom mobbing og innsats ($r = -0,27$). Det er også en svak negativ sammenheng mellom mobbing og trivsel ($r = -0,23$) og en svak positiv sammenheng mellom mobbing og utsettelsesatferd ($r = 0,25$). Det siste betyr i realiteten at for eksempel ved økende deltakelse i mobbing er det også en økt tendens til økende bruk av utsettelsesatferd.

Tidligere forskning viser til at det kan være kjønnsforskjeller, og at den som mobber, oftere er en gutt enn en jente. Dette bildet stadfestes i vår undersøkelse, men det er imidlertid ikke store forskjeller.

De mest iøynefallende resultatene finner vi når indikatoren for mobbing splittes i to grupper.

Tabell 3: Gjennomsnittskåre, standardavvik og Cohens d

	Ikke deltatt i mobbing		Deltatt i mobbing		Cohens d
	Gjennomsnitt	Standardavvik	Gjennomsnitt	Standardavvik	
Trivsel	12,51	2,6	11,04	2,54	-0,28**
Motivasjon	8,63	2,9	7,36	2,96	-0,21**
Innsats	7,54	1,67	6,54	1,61	-0,31**
Prestasjonsangst	14,1	3,96	15,16	3,53	0,14**
Utsettelsesatferd	7,53	2,59	9,12	2,55	0,31**

** p ≤ ,01

For å sammenligne gruppen som oppgir ikke å ha deltatt, med dem som har deltatt i mobbing, ble det gjennomført en signifikanstest¹. For variablene trivsel, motivasjon og innsats er det et gjennomgående lavere gjennomsnitt for gruppen som har deltatt i mobbing. I tillegg har den samme gruppen mer prestasjonsangst og større grad av utsettelsesatferd enn de andre. Alle differanser på gjennomsnittskåre er signifikante ($p \leq 0,01$).

For å danne oss et bilde av hvor sterk differansen i gjennomsnittskåre er, ble Cohens d benyttet. Cohens d (effektstørrelse) er et mål for å vurdere styrke i forskjeller i gjennomsnittskårer mellom to grupper. Cohens d inntil 0,5 betraktes som svak, mellom 0,5 og 0,8 moderat og over 0,8 sterk. Det er, for alle konstruktene, relativt svak effektstørrelse, men tydeligst utslag finner vi på sosial trivsel ($ES = -0,28$), innsats ($ES = -0,31$) og utsettelsesatferd ($ES = -0,31$). Negativ effektstørrelse betyr her at de som har deltatt i mobbing, skårer lavere på variabelen, og positiv at de skårer høyere. Det betyr at sosial trivsel og innsats når det gjelder skolearbeid, er lavere hos dem som har deltatt i mobbing. I tillegg finner vi blant disse større grad av prestasjonsangst og bruk av utsettelsesatferd sammenlignet med dem som ikke har deltatt i mobbing.

Drøfting

Vi ser at det er sammenheng mellom trivsel, motivasjon, arbeidsinnsats, utsettelsesatferd og prestasjonsangst, og andel som har deltatt i mobbing. De som oppgir at de har mobbet andre, er noe mindre motiverte for skolearbeid, har mindre innsatsvilje og opplever lavere sosial trivsel enn de som ikke har deltatt i mobbing. Det er verdt å merke seg at de som mobber, kommer svakere ut på samtlige av variablene enn de som ikke mobber.

Dette betyr at elever som mobber andre, oftere sliter med forhold som er grunnleggende for å lykkes i skolen, og dette er et viktig supplement til det negative bildet som ofte tegnes i media og i den offentlige debatt. Når fire av ti som er offer den ene dagen, kan være de samme som krenker andre den neste, er det kanskje ikke så overraskende at det er flere sammenfallende kjennetegn ved de som mobber andre, og de som blir utsatt for mobbing.

Ofte kan det være slik at elever som blir mobbet uten at voksne griper inn, opplever at de må håndtere utfordringene på egen hånd. I en slik situasjon kan det for elever som er sterke nok fysisk, eller som har en sterk nok posisjon i jevnaldergruppen, være nærliggende å markere seg ved å utnytte dette, spesielt hvis de opplever at selvfølelse og integritet blir truet.

At de 86 elevene som mobber andre, skårer svakere på innsats, samsvarer med at de i større grad også gjør bruk av utsettelsesatferd. Samtidig ser vi at de skårer dårligere enn de andre både når det gjelder spørsmål om innsats og motivasjon for skolearbeid. Økt bruk av utsettelsesatferd er tett korrelert til motivasjon for skolearbeid, og det er også klar sammenheng mellom bruk av utsettelsesatferd og redusert trivsel (Amundsen, Faugstad & Garmannslund 2016). Dette støttes av Rothblum (1990) som fant at studenter som har høy grad av frykt for å mislykkes akademisk, opplever angst og bekymring knyttet til skolearbeid. Også internasjonale studier konkluderer med at prokrastinering er en faktor som er tett knyttet opp mot velvære og psykisk helse (Sirois, Melia-Gordon & Psychyl, 2003; Stead, Shanahan & Neufeld, 2009). Blant norske studenter fant Botnmark og Kvalnes (2013) at det er negativ korrelasjon mellom prokrastinering og velvære, og at høy grad av prokrastinering er relatert til mindre hensiktsmessige mestringsstrategier

LITTERATUR

- AMUNDSEN, M.-L. & GARMANNSLUND, P. (2018). Skolerelaterte faktorer knyttet til stress og uro i ungdomstrinnet. *Psykologi i kommunen*, 53(5).
- AMUNDSEN, M.-L., FAUGSTAD, R. & GARMANNSLUND, P. (2016). Arbeidsvaner og utsettelsesatferd hos elever i ungdomstrinnet. *Psykologi i kommunen*, 51(1), 33-44. ISSN 1892-3364.
- BAKKEN, A. (2016). *Ungdata. Nasjonale resultater*. NOVA. Rapport 8/16. Oslo.
- BALKIS, M., DURU, E., & BULUS, M. (2013). Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, time preferences to study for exams, and academic achievement; a structural model. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 825-839.
- BOTNEMARK, B.D. & KVALNES, S.S. (2013). *Prokrastinering: En studie av sammenhenger mellom utsettelsesatferd og velvære blant studenter* (Hovedoppgave). Institutt for psykologi, Universitetet i Tromsø.
- CRICK, N.R. & ZAHN-WAXLER, C. (2003). The development of psychopathology in females and males: Current progress and future challenges. *Development and psychopathology*, 15(3), 719-742.
- COOK, C.R., WILLIAMS, K.R., GUERRA, N.G., KIM, T.E. & SADEK, S. (2010). *Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation*: Educational Publishing Foundation.
- ERIKSEN, I.M., HEGNA, K., BAKKEN, A. OG LYNG, S.T. (2014). «Felles Fokus: En studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole.» Rapport 15:2014.
- ESPELAGE, D.L., BOSWORTH, K. & SIMON, T. (2000). Examining the social environment of middle school students who bully. *Journal of Counselling and Development*, (78), 326-333.
- FOLKEHELSEINSTITUTTET (2016). Hentet fra <<https://www.fhi.no/fp/barn-og-unge/oppvekst/fakta-om-mobbing-blant-barn-og-unge/>>
- HUBBARD, J. (2003). Expression Processes in Children's Peer Interaction: The Role of Peer rejection, Aggression and Gender, *Child Development*, 72(5), 1426-1438. doi:10.1111/1467-8624.00357
- OLWEUS, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. I: Peppler, D. & Rubin, K. (red.) *The development and treatment of childhood aggression*.
- RODKIN, P.C., ESPELAGE, D.L. & HANISH, L.D. (2015). A relational framework for understanding bullying: Developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist*, 70(4), 311.
- ROSE, C.A., SLATEN, C.D. & PREAST, J.L. (2017). Bully perpetration and self-esteem: Examining the time. *Behavioral Disorders*, 42(4), 159-169.
- ROTHBLUM, E.D. (1990). Fear of Failure. The psychodynamic need of achievement, fear of success and procrastination models. I: Leitenberg (red.). *Handbook of social and evaluation anxiety*, 497-537, Plenum, New York.
- SIROIS, F.M., MELIA-GORDON, M.L. & PSYCHYL, T.A. (2003). I'll look after my health later. An investigation of procrastination and health. *Personality and Individual Differences*, 35(5), 1167-1184.
- SLETTEN, M. & BAKKEN, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom- tidstrender og samfunnsmessige forklaringer. En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse*. NOVA, Notat 4/16, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- SOLBERG, M.E. (2010). *Self-reported bullying and victimisation at school: Prevalence, overlap and psychosocial adjustment*. Ph.d. avhandling, Universitetet i Bergen.
- STEAD, R., SHANAHAN, M.J. & NEUFELD, R.W.J. (2009). "I'll go to therapy, eventually". Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 48(8), 926-934.
- SWEARER, S.M. & HYMEL, S. (2015). Understanding the Psychology of Bullying. *American Psychologist*. Vol. 70, 4, 344-353.
- TETZCHNER, S. VON. (2013). *Utviklingspsykologi*, 2. utgave, Oslo, Gyldendal.
- TSAOUSIS, I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: a meta-analytic review. *Aggression and violent behavior*, 31, 186-199.
- TURNER, I., REYNOLDS, K. J., LEE, E., SUBASIC, E., & BROMHEAD, D. (2014). Well-being, school climate, and the social identity process: A latent growth model study of bullying perpetration and peer victimization. *School psychology quarterly*, 29(3), 320-335. doi:10.1037/spq0000074
- WENDELBOG, C. (2018). *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2017/18*, Rapport 2018, NTNU Samfunnsforskning, Trondheim.

ved stress. Dette er verdt å merke seg i lys av at en høy andel elever i ungdomstrinnet opplever stress og uro knyttet til skolearbeid (Amundsen & Garmannslund, 2018).

Dersom vi skal nå målsettingen om et mobbefritt skole-samfunn, må skolen få en bredere tilnærming til mobbeproblematikken. Det er et paradoks at skolens handlingsplaner viser at i forsøket på å nå målsettingen om et mobbefritt skolesamfunn, blir elever som mobber andre, selv utsatt for stigmatisering og utstøtelsesmekanismer.

NOTE

- ¹ Independent samples t-test.



*** Marie-Lisbet Amundsen er professor i spesialpedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun har blant annet lengre erfaring fra praksisfeltet som pedagogisk-psykologisk rådgiver. Hun forsker på sosialt marginaliserte grupper i samfunnet.



*** Per Einar Garmannslund er dosent ved institutt for pedagogikk ved Universitetet i Agder. Han underviser på master i spesialpedagogikk og i lærerutdanning. Garmannslund har forsket på selvregulering og utsettelsesatferd hos elever i ungdomstrinnet og i videregående opplæring.



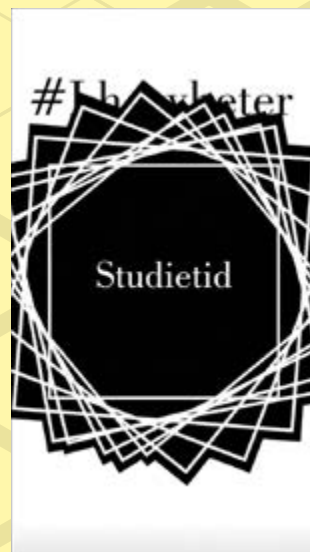
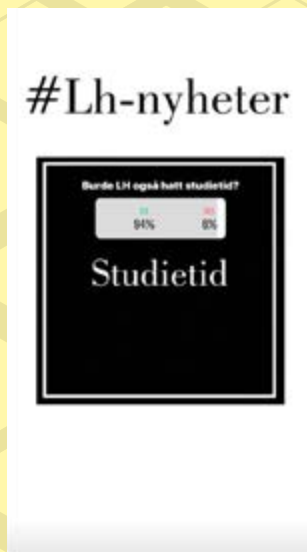
Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

• Vi testet innovasjons- pedagogikk

– og er fornøyd med resultatet

»»» Av Kjersti Sivertsen og Lars Nyre

Elever i medie- og informasjonskunnskap ble utfordret til å lage nyhetsjournalistikk for Instagram. Innovasjonspedagogiske metoder bidro til å øke elevenes utforskertrang og faglige selvstendighet.



Viser eksempler på nyhetssaker. Her ser man også hvor ulikt gruppene lagde sakene. Sakene hadde videoer, lydeffekter, tekst og grafiske effekter.

I planen for de reviderte læreplanene i Kunnskapsløftet finner vi en beskrivelse av fagets relevans for elevene og samfunnet i dag, og for elevene som samfunnsborgere i et fremtidig arbeidsmarked. Fornyingen av læreplanene medfører sterkere koblinger mellom nåtidens skole og fremtidens samfunn og arbeidsmarked. Det understrekes at vi kanskje ikke vet så mye om dette samfunnet ennå, men at det trolig vil kreve nye ferdigheter som ikke står så sentralt i skoleverket nå. Noen viktige verdier og prinsipper for læring kommer til syne i overordnet del, for eksempel *utforskertrang* og *kritisk tenkning*.

Utforskertrang

En viktig forventning i de fornyede læreplanene er at «skolen skal la elevene utvikle skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette idéer til handling» (Overordnet del s. 7). Hvis skolen virkelig skal lykkes i å stimulere elevene til utforskertrang, så må det trolig etableres nye arbeidsmåter og pedagogiske metoder. Man må utvikle og bruke metoder der elevene i større grad kan delta aktivt,

utforske et felt selvstendig, og arbeide uten at lærerne nødvendigvis sitter med fasitsvaret. Det er spesielt her vi mener vår utforskning av innovasjonspedagogikk kan være aktuell.

Kritisk tenkning

Ifølge overordnet del skal skolen «bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet.» (ibid. s 7) Mediepedagogikken har alltid vektlagt kritiske perspektiver på mediens rolle i samfunnet (Frantzen og Schofield (red.) 2018). De siste årene har det imidlertid kommet en motreaksjon som sier at den kritiske holdningen kan bli overdrevet, og at dette kan føre til en uheldig spenning mellom lærere som er kritiske til de mange problematiske egenskapene ved ny teknologi, og elever som er kunnskapsrike om de nye mediene og har positive erfaringer med disse (Buckingham, 2019). Innovasjonspedagogikk kan bidra til å kanalisere elevenes kunnskaper om de nye mediene i en mer fagspesifikk og kanskje også kritisk og demokratisk retning.

Hva er innovasjonspedagogikk?

Innovasjonspedagogisk metode krever at elevene deltar aktivt i sine egne læringsprosesser og samtidig aktivt er med på å skape ny kunnskap. Med denne metoden ønsker man å gi elevene en kompetanse som kan hjelpe dem når de må håndtere forhold de ikke er forberedt på. Slike ønskemål for læring er selvsagt ikke nye. Vi finner dem for eksempel hos teoretikere som John Dewey og hans *learning by doing*, hos Hans Skjervheim og hans prinsipp om at man bør være en deltager i den andres liv istedenfor å være en tilskuer, og hos Mikhail Bakhtin som sier at partene i en dialog må se på og behandle hverandre som likeverdige subjekt, for at ny kunnskap skal kunne fremkomme.

Vår tilnærming tar hovedsakelig utgangspunkt i arbeidene til Lotte Darsø. Hun mener at innovasjonskompetanse er den viktigste kompetansen for fremtiden:

Det drejer sig om at hjelpe de studerende til at lære at leve med evig usikkerhet i en skrøbelig verden fuld av paradokser, der ikke kan løses. De må uddannes til at tro på sig selv, til at have selvværd og til at kunne motivere sig selv» (Darsø 2019, s. 15).

I vår utforskning av innovasjonspedagogikk i videregående skole baserer vi oss på prinsipper som er praktisert i mange år av Lars Nyre i medie- og interaksjonsdesign på både bachelor- og masterkurs ved Universitetet i Bergen.

Utforsk ny teknologi

Vi lever i en tid med permanent og hurtig teknologiutvikling som skaper kontinuerlig endring i mange aspekter ved samfunnet. Denne formuleringen er en klisjé, men viser ikke desto mindre en reell utfordring som skolen merker hver dag. Nye teknologier har lenge skapt usikkerhet og ofte også omveltninger i arbeidslivet, noe økonomen Joseph Schumpeter omtalte som «kreativ destruksjon» allerede på 1930-tallet.

Et slående eksempel er framveksten av internett som en allmenn teknologi på midten av 1990-tallet. Digital teknologi gjorde det mulig for privatpersoner å lage tekniske løsninger med samfunnsmessig potensial. Det finnes bevegelser som *Do it yourself* (DIY), *the Maker Movement*, *Lær kidsa koding* og andre dugnadsbaserte initiativ. Og ungdommer hjemme på rommet sitt og lager dataspill eller apper til mobilen. I klasserommene merker lærere trykket fra nye teknologier som *Snapchat*, *Instagram* og *TikTok*.

Det er åpenbart at landets utdanningsinstitusjoner må delta i denne teknologiutviklingen, og at det bare er et spørsmål om hvordan. Darsø (2019: 14) sier at innovasjonskompetanse består av en evne til å skape nye produkter og tjenester basert på «ikke-viten» – en lyst til å utforske det utforskede, forestille seg det mulige uten godt belegg fra før og rustes til å håndtere skepsis og uvilje fra omgivelsene. Eksperimentering med ny teknologi er et godt virkemiddel til å sikre at elever og studenter blir utfordret på denne måten.

Gjør eleven til deltaker istedenfor tilskuer

Ifølge Darsø handler innovasjonspedagogikk om å skape en atmosfære som gjør at folk har lyst til å bidra til innovasjon. (Darsø 2019: 14). Tradisjonell undervisning handler ofte om å formidle etablert kunnskap til noviser som skal eksamineres, for at skolesystemet skal kunne sjekke om de lærte det de skulle. Selv om undervisningen kan bestå av studentaktive økter, er det faste, forutsigbare krav til læringsutbyttet. Når læreren er en ekspert som trener opp de unge til å mestre den aktuelle disiplinen, blir elevene «objektivert», slik Skjervheim (1996) ser det.

Men i innovasjonspedagogikken er både læreren og eleven deltakere. Skjervheim forklarer at det å være deltaker betyr at du engasjerer deg i den andres situasjon, tar ulike meninger om et saksforhold opp til diskusjon, og forsøker å finne ut av løsningsmulighetene sammen. Det kan gjerne være eleven som er den mest kompetente, den mest endringsvillige og fremtidsorienterte, særlig hvis temaet i undervisningen er nye teknologier, som sosiale medier.

Jenkins (2007) er kjent for sin fremsnakking av *participatory culture* og anbefaler lærere å ta ungdommers teknologikunnskap på alvor. Istedenfor å avlære den til fordel for skolens tradisjonelle målsettinger bør den mobiliseres. Innføring i journalistikk og etikk kan gjøres ved å bruke nye medier til å lage journalistikk istedenfor, eller i tillegg til, kritiske analyser av artikler fra tradisjonelle medier.

Læreren som ekspert på å ikke være ekspert

Det sier seg selv at læreren får en annen rolle når ny teknologi utforskes på en måte som elevene allerede har høy kunnskap om. Da blir deltakerne i læringsprosessen mer likeverdige enn i ordinær undervisning. Den dyktige læreren må bli ekspert på å ikke være ekspert, og vise samme utforskertrang og nysgjerrighet som elevene. Læreren må lære sammen med elevene og etablere et slags laboratorium

for prøving og feiling, der det hersker tillit og respekt, og der alle tør å eksponere sin uvitenhet.

Darsø (2019: 78) mener det er viktig å stille *dumme spørsmål* som handler om det alle vet, eller tror de vet, og som vanligvis ikke blir stilt – *ville spørsmål*, som er så langt ute at folk vanligvis ikke tar dem alvorlig, men som kan føre til nye spennende tanker og avføde nye spennende spørsmål, og *hypotetiske spørsmål* av typen «kunne man tenke seg?», «Hva hvis vi gjør slik?» og «Ville det være mulig å ...?»

Læreren må vise tro på elevene og deres evne til å få noe til i dette «mulighetsrommet». Samtalene og utforskningen kan få preg av en genuin, gjensidig horisontutvidelse hvor læreren ikke har fasitsvar, fordi det ikke finnes.

Pilotprosjekt: Nyhetsjournalistikk på Instagram

Skoleåret 2019–20 ble innovasjonspedagogikk testet ut i praksis på Langhaugen videregående skole i faget *medie- og informasjonskunnskap* (Mik) 2. Samarbeidet mellom forfatterne av denne artikkelen begynte høsten 2019 ved at Sivertsen gjennomførte et pilotprosjekt som i stor grad baserte seg på de tre kjernepunktene fra innovasjonspedagogikken som er forklart ovenfor.

I mediefaget på Langhaugen er det vanlig at vi lager skoleavis, men i år hadde vi lyst å gjøre noe nytt og mer utforskende og som var nærmere elevenes livsverden. Etter diskusjoner med elevene ble vi enige om at vi ville produsere nyheter som de selv syntes var spennende og interessante å lese, høre eller se. Lærer og elever gikk sammen om å klargjøre rammene og diskuterte hvordan prosjektet skulle utfolde seg i praksis.

Forarbeid og oppstart

Prosjektet gikk over seks uker: to uker jobbing med basiskunnskap, tre uker praktisk arbeid og én uke evaluering. Målet var å produsere nyheter på en måte som var ny både for elevene og læreren. Vi ville bruke Instagrams story-format til å fortelle nyheter og aktualitetssaker som var relevante for elevene, og lagre disse i «bobler» slik at man kunne gå tilbake og lese dem i ettertid.

For å forberede elevene repeterte vi først teori om journalistikk, blant annet at journalistikk er sannferdig og dreier seg om formidling av virkelige hendelser. Elevene kunne altså ikke dikte opp spennende ting. Så utforsket vi nye former for journalistikk. Elevene lastet ned appen *Peil*, som gir deg korte oppsummeringer av VGs viktigste nyhetssaker. De ble bedt om å følge New York Times' Instagramkonto,

og de måtte lese VGs nyheter på Snapchat. Til slutt satte vi delvis i fellesskap opp et nytt sett nyhetskriterier for dette formatet. Et viktig kriterium var at nyhetene skulle være relevante for elevene på Langhaugen, og helst også delbare. Som støtte til nyhetskriteriene og form på nyhetene brukte vi innsikter fra en masteroppgave om VGs Snapchat-journalistikk fra UiB (Vedå, 2019).

Elevene ble delt i seks grupper med tre elever i hver. Først brainstormet de idéer og snakket sammen for å unngå at de jobbet med de samme sakene. De måtte bygge opp saker som hadde journalistisk verdi og etterrettelighet, og redigere sakene til insta-story-format. Gruppene produserte seks historier¹ hver, til sammen 36. Her ble det skapt en lang rekke ekte nyhetssaker i et format og på en måte ingen i prosjektet hadde gjort før.

Ingen fasit

I denne type prosjekt kan som sagt ikke læreren være ekspertene med fasitsvar som elevene skal finne. En elev sa: «Kjersti vet mer enn oss om journalistikk, men vi vet mer enn henne om hvordan saker bør lages til Instagram». Elevenes kompetanse innen sosiale medier gjorde at læreren måtte snakke *med* dem og ikke *til* dem. En elev skrev:

Mange ungdommer leser ikke nyheter. Vi kan opplyse de på en ungdommelig måte. Det er litt fort og gale, litt kjapt og komprimert med raske koblinger videre til andre saker. Vi er på en måte ekspertene fordi vi har de samme erfaringene.

Lærer stilte spørsmål om ting hun ikke kunne, men som elevene faktisk var eksperter på, og som var viktig for prosjektet. Tilliten gikk begge veier.

Noen var usikre og ukomfortable med at det ikke var fasit og ikke maler. I begynnelsen var det mange spørsmål av typen «Hvordan skal jeg ...?», «Hva må jeg gjøre for å ...?» og «Hvilke saker kan vi jobbe med?». Læreren var tett på elevene gjennom hele prosjektet, men denne typen spørsmål fikk de ikke svar på. De ble heller møtt med motspørsmål av typen «Hva gjorde du for å få til ...?», «Hva ønsker du å gjøre neste gang som du ikke gjorde i forrige story?» og «Hva vil du teste ut for å få til det du vil?»

Prøving og feiling

Gruppen fikk ingen opplæring i hvordan de rent teknisk skulle redigere historiene, hvilke dataprogram de skulle



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

bruke, eller hvilke elementer en historie skulle bestå av. De måtte eksperimentere og prøve og feile, og etter hver sak diskutere hvordan de skulle gjøre det neste gang for å få til mer av det de ønsket. Selv om det ikke var et krav, evaluerte de hver sak uoppfordret, og utviklet på denne måten elementer av kritisk tenkning.

Hvis en historie beveget seg for mye over mot reklame eller påvirkning, hadde vi en diskusjon om det, og det endte stort sett med at elevene selv pekte ut hva de kunne gjøre for å få en mer balansert sak neste gang. De måtte være deltagere og medskapere på alle måter, og de måtte tenke kritisk både omkring praktiske utfordringer og medieetiske spørsmål.

En av grunnene til at elevene så tydelig ble deltakere, var trolig at resultatet var synlig på Instagram og kunne vurderes av venner, medelever, søsken og foreldre. Elevene laget ikke noe til en lærer for å få god karakter, de laget noe til en offentlighet der de også fikk tilbakemeldinger på sakene. Etter bare noen dager begynte elevmassen på

Langhaugen å forvente historiene, og de ble lest, delt og kommentert.

Mik-gruppen ønsket dermed naturlig nok å lage gode, interessante og teknisk stilige saker. «Det var gøy å følge med på hvem som har sett storyene våre, og hvem som har likt dem. Dette gjorde at vi følte vi gjorde det på ekte.» En annen elev er enig: «Jeg fulgte med på statistikken over hvor mange som har sendt den videre. De beste sakene hadde 50–100 delinger. Det var gøy å se folks reaksjoner og kommentarer på Instagram. Delbarhet var et viktig kriterium». I løpet av de tre ukene prosjektet varte, fikk Langhaugenkontoen 160 nye følgere.

Kreativitet og utforskertrang

Usikkerheten ved å måtte prøve og feile ble kreativ istedenfor hemmende. En elev uttrykte at de etter hvert fikk mer kontroll på produksjonen og fant ut av hvordan de best kunne gjøre det på egen hånd. Sammen klarte lærer og elever, som Darsø (2019) sier, å «arbeide seg ut i mulighetsrom,

der man utforsker og oppdager ting». En av guttene sier: «Vi fikk stor frihet. Vi kunne lage saker om det vi ønsket sjøl, og filme det vi ville». En annen la vekt på at de fikk jobbe uavhengig, og ikke fikk ikke servert kunnskapen ord for ord fra læreren: «Siden vi fikk utforske det selv var det også mye lettere å forstå helheten i stoffet».

Alle presterte etter hvert på høyt nivå i den praktiske delen av prosjektet og opplevde høy grad av mestring og utvikling. Hver elev fikk selv velge ut den saken de var mest fornøyd med, og som de ville at læreren skulle vurdere. I etterkant skrev de en rapport der de evaluerte arbeidet, reflekterte over eget læringsutbyttet og diskuterte journalistikk. Her var resultatet mer variert, men alle gjorde seg gode og interessante refleksjoner.

Konklusjon

Innledningsvis siterte vi læreplanens ambisjon om at «skolen skal la elevene utvikle skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette idéer til handling» (Overordnet del s 7). Når man skal undervise ut fra innovasjonspedagogikk, må man naturlig nok forutsette at studentene har basiskunnskap på det aktuelle fagområdet, og at de får den gjennom tradisjonell undervisning. Men denne kunnskapen er ikke et mål i seg selv. Den skal brukes til å utvikle elevenes utforskertrang og hjelpe dem til å bli selvstendige, robuste og tillitsfulle utviklere av nye kompetanser, produkter og tjenester. Et viktig mål er at skolen skal lære elevene hvordan de kan lære selv. Prosjektet vårt på Langhaugen videregående skole viser at dette er mulig å få til i praksis.

Vi avslutter med et elevsitat:

Det beste med dette prosjektet var at vi fikk lov til å arbeide individuelt, men fikk veiledning når vi trengte det. Jeg tror det er viktig at vi får gjøre sånne prosjekter der vi prøver oss frem og finner selv ut hva som fungerer. Jeg syntes at mye var vanskelig i begynnelsen, men da jeg først fikk det til fikk jeg en sterk mestringsfølelse.

NOTE

- 1 Vi bruker av praktiske hensyn her både «historie» og «story» om produktet elevene laget, alt etter sammenhengen. Elevene brukte selv betegnelsen «story».

LITTERATUR

- BUCKINGHAM, D. (2019) *The Media Education Manifesto*. London: Polity.
- DARSØ, L. (2019) [2011] *Innovasjonspedagogikk. Kunsten at fremelske innovasjonskompetence*. 2nd Edition. København: Samfundslitteratur.
- FRANTZEN, V. OG SCHOFIELD, D. (red.) (2018) *Mediepedagogikk og mediekompetanse. Danning og læring i en ny mediekultur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- JENKINS, H. (2007) Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century (Part One). *Nordic Journal of Digital Literacy* 2(1): 23–33.
- NYRE, L. (2019) Studenten som deltaker i staden for tilskodar. *På Høyden* 26. september 2019.
- SKJERVHEIM, H. (1996) [1957] *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- VEDÅ, M. (2019) Snapchat-journalistikken. En studie av VGs sat-sing på Snapchat. Masteroppgave i medievitenskap, Universitetet i Bergen.



veilederkompetanse. Kjersti Sivertsen sitter nå i komiteén for fagfornyelsen av programfaget medie- og informasjonskunnskap 1 og 2.



og hvordan demokratisk deltagelse kan opprettholdes i digitaliseringen av samfunnet. Nyre leder teklab.uib.no <<http://teklab.uib.no>>, et akademisk nettverk for teknologiutvikling lokalisert i Media City Bergen.

»» Kjersti Sivertsen har hovedfag i massekommunikasjon og kulturformidling fra Universitetet i Bergen og er ansatt som lektor ved Langhaugen vgs. Hun har også vikariert som didaktiker i fransk på praktisk pedagogikk og lektorutdanningen ved UiB, og hun har formell

»» Lars Nyre er professor i medie-design, journalistikk og teknologi ved Universitetet i Bergen, og professor II i medievitenskap ved Universitetet i Stavanger. Et viktig område i Nyses arbeid er mediene sin endrede rolle og funksjon gjennom teknologisk utvikling,



Authorised
Education Specialist

Mac motiverer både elever og lærere.

Fagfornyelsen stiller helt nye krav til skoler, lærere, elever og – ikke minst – teknologi. På Hans Nielsen Hauges VGS i Fredrikstad opplever de at Mac bidrar til økt kreativitet og motivasjon for både elever og lærere.

Økt læring

I Kunnskapsdepartementets Strategi for fagfornyelsen definerer de kompetanse som «å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner.» I denne forbindelsen blir elevenes egen datamaskin et stadig viktigere verktøy og en sentral plattform for selve læringen.

Eplehuset har levert Mac til Hans Nielsen Hauge siden 2014. Alle elevene har en MacBook Air, som de låner i tre år. Deretter kan de som ønsker det, kjøpe ut maskinen til en restverdi.

Christopher Mentzoni, som er administrativ leder ved skolen, mener Mac bidrar til bedre læring.

– Når maskinene fungerer, er det lettere å holde seg engasjert og jobbe produktivt. Vi har ingen lærere som bare står fremst i klasserommet med gammeldags tavleundervisning. Gruppearbeid fungerer sømløst og problemfritt med produktene fra Apple.

Mentzoni bekrefter også at Mac blir viktig for elevene. De fleste velger å kjøpe maskinen etter endt skolegang.

– Vi opplever ingen problemer med Mac i løpet av de tre årene elevene er her, og de fleste kjøper maskinene når de er ferdige på skolen, så de bruker dem også senere på privaten eller i videre studier.

Ressursbesparende

– Hovedargumentet for oss i forhold til å bruke Mac handler om driftssikkerhet og stabilitet, sier Mentzoni. – Her finnes det ikke en stor IT-stab. Vi er to personer som bruker 20 prosent av tiden til IT, og vi har over 200 maskiner og to kopimaskiner – og kopimaskinene krever mer support enn Mac.

Denne erfaringen stemmer godt overens med undersøkelser IBM nylig publiserte, hvor de fortalte at de trengte 7 personer for å supportere 200 000 Mac, mens det var behov for hele 20 personer for å supportere 200 000 PC-er.

Enkel å ta i bruk

Christopher Mentzoni kan fortelle at de hittil har brukt fire timer den første skoleuken til å lære opp elevene i skolens ulike datasystemer. Nå forventer han at de skal kunne gjøre dette enda mer effektivt.

– Vi har valgt en MDM-løsning (Mobile Device Management) fra Eplehuset. Det betyr at vi legger inn en profil på Mac, som sier at: «Første gang du starter opp, så skal du laste ned disse programmene». Vi har ikke hatt dette før, men prisen for slike løsninger er gått ned, og da er det plutselig et alternativ. Dermed kan vi også kjøre en strengere kontroll på maskinene, fordi dette blir teknisk mulig, og fordi det er skolen som formelt sett eier maskinene så lenge elevene går her. Med en MDM-løsning, kan vi blokkere mer for uønskede tjenester da, for å si det litt enkelt.

Problemfri overgang til hjemmeundervisning

Mentzoni forteller at koronapandemien ble et godt bevis på at skolen har valgt rett IT-strategi.

– Da beskjeden kom på en torsdag formiddag om at alle de

videregående skolene i Viken skulle stenge på grunn av korona, tok det mindre enn én time før vi hadde varslet våre om at vi stenger og går over til digital hjemmeundervisning. På fredag morgen var vi oppe og gikk med vanlig timeplan. Det gikk overraskende bra. Fordelen med å ha såpass lik maskinpark er at du ikke får masse rare utfordringer med drivere som mangler, lydkort som ikke fungerer og programmer som ikke støttes. Fungerer det på én maskin, så fungerer det på alle. Det hele har faktisk gått helt smertefritt.

Ikke dyrere med Mac

Forrester gjennomførte nylig en omfattende studie som viste at Mac totalt sett per enhet var over 5000 kroner rimeligere enn sammenlignbare PC-er når man tok hensyn til support- og driftskostnader over en treårsperiode. Når de også regnet inn programvarekostnader, ble besparelsene enda større.

Undersøkelsen viste også at risikoen for hacking og virus ble redusert med 50 prosent ved bruk av Mac.

– Hvis tid er penger da, noe det ofte er i et budsjett i form av lønning til ansatte, forteller Mentzoni, så er vår erfaring at det ikke nødvendigvis er dyrere å ha Mac. De skolene som har Windows-maskiner, sliter ofte mer, for eksempel med virusproblemer og må kjøpe antiviruspakker. Vi har ikke noe antivirussom vi betaler for.

Hyppe skifter

Per-Kristian Kaldal er opptatt av at datamaskinen skal fungere fleksibelt i klasesituasjonen. Han peker på at det særlig i faget samfunnsfag er mange skifter i løpet av en time, og forteller at det er sjeldent elevene bruker Mac hele timen, og like sjeldent at de ikke bruker maskinen i det hele tatt.

– I lange perioder trenger de ikke Mac, men så kan det være at jeg ber elevene bruke maskinen til å hente inn notater eller se på ulike kilder. Mac er rask, og det er bra at den kan lukkes lett og er klar for bruk straks man åpner den igjen.

Enkel tilgang til oppdatert kunnskap

Kunnskapsdepartementet vektlegger hvordan fagfornyelsen skal gi «gode skolefag med relevant innhold», og Kaldal forteller hvordan Mac benyttes flittig i hans timer.

– Det er mye læring i det å kunne fordype seg i ulike kilder, sier Kaldal, og spesielt da digitalt. I hvert fall i samfunnsfag fordi ting forandrer seg, og læreboken er ofte utgått på dato når det gjelder politiske systemer, statistikk og samfunnsfaglige problemer.

Langsiktig investering i læring

Det er svært mange gode argumenter for å velge Mac i undervisningen. Eplehuset har lang og bred erfaring i å være en utdanningspartner for skoleledere, lærere, IT-ansvarlige og elever. På Hans Nielsen Hauge VGS i Fredrikstad bruker alle Mac. Det bidrar til kreativitet, bedre samarbeid og kommunikasjon. Samtidig sørger Eplehuset for sikker lagring, personlig tilpasning og sømløs samhandling. Flere vitenskapelige studier viser at Mac faktisk er et rimeligere alternativ enn den tradisjonelle skole-PC-en.



FN-dagen i skolen fra et elevperspektiv

FN-dagen markeres på mange skoler i Norge. Måten denne dagen feires på mange steder, er blitt kritisert. Likevel vet vi lite om hvordan elevene faktisk opplever slike markeringer.

»»» Av Hege Alnæs
og Joke Dewilde



Hvert år markerer mange skoler FN-dagen. Noen skoler feirer det lokale kulturelle mangfoldet med mat, sang, dans og folkedrakter (se f.eks. NAFO, 2013), og bruker dagen til å løfte fram det kulturelle og språklige mangfoldet blant elevene og i personalet. Andre skoler velger et mer globalt perspektiv med utgangspunkt i FNs menneskerettighetserklæring og spørsmål knyttet til klima, fattigdom og bærekraftig utvikling og benytter FNs materiell (FN-sambandet, 2019). Målet med arrangementene er å bidra til skolens inkluderende praksis, som også er nedfelt i lover og forskrifter. For eksempel fastslår opplæringslovens formålsparagraf at skolen skal gi innsikt i mangfold, bygge på respekt for ulike kulturer og religioner, samt motvirke alle former for diskriminering (opplæringsloven, 1998, § 1-1).

Kritikk og tidligere forskning

Feiringer med fokus på elevers etniske opprinnelse har møtt sterk kritikk fra flere hold. På 1990-tallet hevdet

amerikanske Diane Hoffmann (1996) at slike markeringer blir overfladiske, at de reduserer hele kulturer til å bli noen få gjenstander eller fastlåste skikker. Kultur er ikke noe man eier, men noe man er og gjør, hevder Hoffmann. Kultur er altså ikke noe konkret og kuriøst som man pakker ned når dagen er over. I Norge gikk Tove Skoug (1989) tidlig ut og kritiserte flerkulturelle arrangementer i barnehagen. Slik praksis framhever ulikheter heller enn fellesskapet og virker derfor mot sin hensikt, hevder hun. Kamil Øzerk (2008) bruker betegnelser som «etnifisering» og «festivalisering» av kulturer. Samlet mener forskerne at målet med flerkulturelle arrangementer bør være å reflektere, kritisere og komme til en mer gjennomgripende forståelse av mangfoldet (Hoffmann, 1996, s. 550).

Studier av praksis viser imidlertid et mer sammensatt bilde enn det kritikerne tegner. I en studie av en internasjonal uke ved en barneskole fant Dewilde, Kjørven, Skaret og Skrefsrud (2018) at skolen var klar over innvendingene

mot «fargerike» feiringer, men framhevet at feiringene ga alle en felles, positiv opplevelse av skolen som kulturelt mangfoldig. Foreldre uttrykte stolthet og spilte en sentral rolle i organisering og innhold. Festivalen på slutten av uka fungerte som en møteplass. Maten var et viktig element i seg selv, men virket også som springbrett for samtaler (Basha & Kjørven, 2018; Dewilde et al., 2018). Skolen påpekte dessuten at feiringene hadde utviklet seg fra år til år. Erfaringer og refleksjoner i personalet hadde ført til at både samisk og norsk kultur ble presentert på linje med for eksempel kurdisk og somalisk. Dewilde et al. (2018) konkluderte med at internasjonal uke ga rom for kommunikasjon, samhandling og ny innsikt.

Det finnes lite kunnskap om hvilken betydning skolearrangementer har for elevenes følelse av tilhørighet til skolen. Et unntak er Pia Niemis (2017) studie fra Finland, som viste at elevenes følelse av tilhørighet og anerkjennelse var avhengig av om alle ble involvert og fikk medvirke i aktivitetene. I tillegg kunne frykt for å bli latterliggjort og stigmatisert være mulige hindre for sosial inkludering. Niemi konkluderer dermed med at skolearrangementer er viktige hendelser i et skolesamfunn, men at gode relasjoner mellom elevene er en forutsetning for muligheter til læring og kulturmøter. En vesentlig suksessfaktor er altså om relasjonene mellom elevene allerede er gode.

Studien

Studien det refereres til her, er en del av et større paraplyprosjekt som studerer flerkulturelle arrangement fra et deltakerperspektiv.¹ I denne studien undersøker vi hvordan elevene ved en flerkulturell barneskole opplever skolens markering av FN-dagen (Alnæs, 2019). Skolen markerte FN-dagen med undervisning om menneskerettigheter, krig-, fattigdoms- og klimaproblematikk og benyttet materiell fra FN-sambandet. Elevene arbeidet med materialet over en periode på fem til seks skoledager. Det er gjennomført et feltarbeid med deltakende observasjon i en periode på sju uker, i tillegg til semistrukturerte intervjuer med en lærer på 6. trinn, gruppeintervjuer med elever på samme trinn og innsamling av elevtekster. Alle person- og stedsnavn i studien er fiktive. Skolen kalles Nyvik, og elevgruppas lærer kalles Eirik.

Det at skolen arbeidet med globale perspektiver framfor å ta utgangspunkt i mangfoldet blant elevene, var et bevisst valg fra ledelsen og personalets side. Lærer Eirik uttrykte seg slik på spørsmål om de løftet fram det flerkulturelle ved skolen:

Da du nevnte det «flerkulturelle» fikk jeg nesten sånn, ja hvordan? Det jeg forbinder med det flerkulturelle er noen andre. Her er alle bare en blanding av alt. Ingen føler seg som «flerkulturell». Skal man liksom spørre, da, hvem som er flerkulturelle?

Videre sa han:

Jeg synes det ville vært ufint, ville gjøre noen fremmede eller utenlandske. Man ville fått den motsatte virkningen av det man vil. Noen ville blitt de andre. Jeg er ganske imot at man på en måte stiller ut elever eller grupper eller familier. Mange er dessuten nokså sammensatte.

Eirik utdypet og forteller at mange familier har funnet sine egne, unike måter å leve på, og at noen har et komplisert forhold til både slekta, hjemlandet og religionen.

Livet deres er kanskje ikke helt etter boka i forhold til hvilke verdier religionen forfekter. De må få være seg selv, [...] vi må ikke tro at de er sånn og sånn.

Nyvik skole og personalet har altså til hensikt å innta det globale perspektivet, og å unngå å gjøre enkelte elever eller grupper mer eksotiske enn de nødvendigvis er, en argumentasjon som er i tråd med kritikken av slike arrangement. Vesentlige elementer i forbindelse med FN-dagen på Nyvik var da også visning av en film fra FN-sambandet om gatebarn på Filippinene, felles samling i skolegården og åpen skole for foreldre, søsken, elever og lærere. Under åpen skole drev elevene blant annet en kafé. Det ble gjort både for- og etterarbeid i klassen.

Ensidig framstilling av andre kulturer

Som nevnt tidligere, er kritikken av flerkulturelle arrangement faren for eksotifisering og forsterking av stereotyper. Nyvik skole ville unngå dette og valgte dermed et mer globalt perspektiv og å benytte seg av materiell utarbeidet av FN. Studien vår viser likevel at undervisningsopplegget som skolen brukte, også kan være med på å fremme et ensidig syn på kultur og ulike etniske grupper.

Etter at elevene ble vist filmen om livet til ei jente som levde på gata i Manila, reflekterte elevene i helklasse med læreren rundt innholdet. Refleksjonene ble imidlertid avgrenset til selve handlingen, som jo var vesentlig, men det ble ikke drøftet hvorvidt filmen ga et riktig og representativt bilde av mennesker og holdninger på Filippinene. I gruppeintervjuene uttrykte elevene likevel nettopp at

filmen framstilte folk på Filippinene som slemme mot barn og andre med nedsatt funksjonsevne. En elev uttrykte at «det var litt annerledes folk på Filippinene enn i Norge». Videre sa en av guttene at «Ingen var snille i hodet, de bare var slemme ...» og «folk oppførte seg annerledes mot fattige i stedet for å synes synd på de fattige så kalte de dem for stygge ting.» En elev som selv hadde familie fra Filippinene, mente at filmens framstilling av folk og miljø var fremmed og ukjent. Eleven ville gjerne ha fram at ikke alle på Filippinene lever og oppfører seg slik som vi så i filmen. Andre elever reflekterte seg fram til at alle på Filippinene neppe var slik de framsto i filmen: «Men Filippinene er litt større enn de viste».

FN-dagens globale undervisningsopplegg kan utilsiktet stå i fare for å fremme et statisk og reduserende syn på folk og kulturer. Nyvik skole begrunner sitt valg av markering med det samme synet som Hoffmann (1996), Skoug (1989) og Øzerk (2008) har gjort gjeldende i sin kritikk av multikulturelle festivaler, men studien vår viser at faren for å framstille folk og kulturer på en ensidig måte likevel kan være til stede.

FN-dagen og følelsen av å bli anerkjent

Selv om FN-dagen ble markert i et globalt perspektiv, er det interessant å se nærmere på hvordan dagen berører de lokale forholdene og elevenes komplekse kulturelle bakgrunn. Elevene var aktive og interesserte i de ulike aktivitetene knyttet til FN-dagen og trakk særlig fram åpen skole og filmen som viktige begivenheter. Som en av elevene uttrykte det: «Det var to ting. Det var gøy da, med åpen skole, og jeg synes særlig den filmen, den var interessant». Åpen skole samlet både barn og foreldre med ulike kulturelle bakgrunner og livshistorier. Elevene trakk spesielt fram at det å servere ulike typer bakverk er både koselig og hyggelig. Det å gjøre noe sammen med andre hadde dermed stor betydning for fellesskapsfølelsen (jf. Niemi, 2017).

Selv om filmen berørte elevene med sitt innhold, viste det seg å være vanskelig for dem å forbinde kunnskap om globale forhold til egne, flerkulturelle liv og erfaringer. Mangfoldet på Nyvik skole var som nevnt ikke gjenstand for særlig samtale mellom lærere og elever. Gjennom gruppeintervjuene reflekterte de likevel ivrig omkring seg selv som globale og flerspråklige individer med betydelige kunnskaper og erfaringer om det å ha en bevegelig og flerkulturell tilhørighet (jf. Tangen, 2008; Welsch, 1999).

En elev beskrev for eksempel seg selv som «en stolt, somalisk gutt», til tross for at han aldri har besøkt Somalia

og heller ikke snakket språket. Ei jente fortalte om Sri Lanka som «dems hjemland», altså foreldrenes, mens en annen omtaler bangla som «språket mitt», selv om hun ikke behersker bangla. Ei annen jente beskrev hvordan foreldrene er født et sted, hun selv et annet sted, og nå bor familien på et tredje sted, nemlig Norge. Elevenes identitet og tilhørighet er altså knyttet til flere steder og flere språk, og de oppfatter ikke dette som motstridende. De kan med andre ord være både norske og somaliske.

Elevene viste også innsikt i omverdenens oppfatning av dem som flerkulturelle. De fortalte at noen ikke ville begynne på Nyvik skole fordi «det er mange religioner og sånn». De beretter også at det innenfor deres egne grupper finnes kriterier for å bli regnet med. En elev trekker fram at noen tvilte på at han var pakistaner. Han forklarte dette med at familien hans hadde hytte, noe som var uvanlig og ikke ble sett på som pakistansk praksis. Å ha hytte og spille brettspill er noe «poteter», altså hvite nordmenn, gjør. Da han og hans medelev fortalte om dette, var det med glimt i øyet. De så at kategoriene for levemåter var for snevre og ikke passet med deres virkelighet. Elevene forteller også at hvis de får spørsmål om hvor de kommer fra, oppleves det som at de ikke er norske nok. Ei jente uttrykker at det føles som om «de mener sånn derre at du ser ut som en utlender. De lurar for eksempel at du ikke ser norsk ut.»

En fare ved å holde seg på et globalt plan, uten å forankre FN-dagen til elevenes egne, lokale erfaringer, er at elevene ikke ser sammenhengen mellom sosial urettferdighet, rasisme, intoleranse i verden og de erfaringene de bærer med seg fra egne liv. For å få til denne sammenhengen trenger elever muligheten til å reflektere sammen med læreren og medelever.

Alltid en fare for «oss» og «dem»-tenkning

Hovedkonklusjonen i studien er at selv om skolen på FN-dagen løfter blikket og er opptatt av globale forhold, er det likevel en fare for at feiringen kan forsterke en «oss» og «dem»-tenkning. Feiringen kan også legge lokk på elevenes egne erfaringer som flerkulturelle individer. Studien vår viser altså at enten skoler feirer FN-dagen med globalt perspektiv eller internasjonale dager med lokalt perspektiv, finnes det fallgruver.

Studien viser videre at unge elever har en metakompetanse om egne liv og en innsikt i sine egne, sammensatte identiteter. Vi mener at de trenger muligheten til å drøfte og reflektere omkring FNs sentrale temaer, som klima, fattigdom og bærekraftig utvikling, med utgangspunkt i egne liv.

Implikasjoner for praksis vil være at skoler våger seg inn

på området mangfold og aksepterer at skolen er en arena for brytning og kulturmøter. Kanskje bør det fortelles flere historier om hva det vil si å være norsk i dag? Enten skoler velger å feire FN-dagen og internasjonale uker som farge-rike festivaler eller med utgangspunkt i FNs bærekraftsmål, bør innholdet og arbeidsmåtene være gjenstand for pågående vurdering og diskusjon i personalet og i elevgruppa. Først da utnyttes mulighetene til inkludering, anerkjennelse og læring.

NOTE

- ¹ Se prosjektnettsiden: <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/flerkulturelle-arrangement-skolen-lokalt/index.html>.



»»» **Hege Alnæs** er lektor ved Språksenteret i Oslo. Hun har master i tilpasset opplæring fra Høgskolen i Innlandet, hvor hun har studert FN-dagen fra et elevperspektiv.



»»» **Joke Dewilde** er førsteamanuensis i flerspråklighet i utdanning ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo og prosjektkoordinator for forskningsprosjektet Flerkulturelle arrangement i skole og samfunn.

LITTERATUR

- ALNÆS, H.** (2019). Feiring av FN-dagen ved en flerkulturell skole fra et elevperspektiv. Master i tilpasset opplæring. Høgskolen i Innlandet
- BASHA, S. & KJØRVEN, O.K.** (2018). Mangfold i praksis: en studie av en flerkulturell festival i skolen. I: E. Schjetne & T.-A. Skrefsrud (2018). *Å være lærer i en mangfoldig skole: kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*. Oslo: Gyldendal.
- DEWILDE, J., KJØRVEN, O.K., SKARET, A. & SKREFSRUD, T.-A.** (2017). Internasjonale uker i skolen; eksotiske happenings eller inkluderende praksiser? *Bedre skole*, 29(1), 30–35.
- DEWILDE, J. & SKREFSRUD, T.-A.** (2016). Including alternative stories in the mainstream. How transcultural young people in Norway perform creative cultural resistance in and outside of school. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1032–1042. <<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145263>>
- FN-DAGEN I SKOLEN.** (2018). Hentet fra <<https://www.fn.no/Undervisning>>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2015). Fag – fordypning – forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28, (2015–2016)).
- LOV OM GRUNNSKOLEN OG DEN VIDAREGÅANDE OPPLÆRINGA** (1998). Hentet fra: <<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>>
- NAFO** (2013). Hentet fra <<https://nafo.oslomet.no>>
- NIEMI, P.-M.** (2017). Students' experiences of social integration in schoolwide activities – an investigation in the Finnish context. *Education Inquiry*, 8(1), 68–87.
- SKOUG, T.** (1989). *To-kulturelt arbeide i barnehager: rapport fra prosjektet "Vietnamesiske barn i barnehager i Hedmark og Oppland"*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- TANGEN, R.** (2008). Listening to Children's Voices in Educational Research: Some Theoretical and Methodological Problems. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 157–166.
- WELSCH, W.** (1999). Transculturality: The puzzling form of cultures today. I M. Featherstone & S. Lash (Red.), *Spaces of culture: City, nation, world*, 194–213. London: Sage Publications.
- ØZERK, K.** (2008). Interkulturell dannelse i en flerkulturell skole: Dens vilkår, forutsetninger og funksjoner. I: P. Arneberg & L.G. (red.), *Fag og dannelse: Mellom individ og fellesskap* (s. 209–228). Bergen: Fagbokforlaget.

ANNONSE



STOLTHET OG TRADISJON SIDEN 1888

Har du en ansatt som fortjener heder?

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



NORGESVEL
DET KONGELIGE SELSKAP FOR NORGES VEL



Lingit

Hei!

Hei!

Ny og bedre skannefunksjon for opplesing

Takk til våre kunder som gjør oss bedre

Vi jobber kontinuerlig med videreutvikling for å imøtekomme tilbakemeldinger fra våre brukere. Siste programoppdatering inneholder en ny skannefunksjon for opplesing av tekst. I tillegg har verktøylinje og dialogboks fått samme flotte design på alle plattformer.

Gratis webinar i løpet av høsten

I løpet av høsten arrangerer vi heldigitale webinarer om dysleksi og tilrettelegging for lærere og foreldre, som er gratis å delta på. Vi vil annonsere tidspunktene for alle webinarer på våre Facebook-sider. Følg med og meld deg på.



Etterutdanning

gjennom å øve **sammen**

Å utvikle elevenes dybdeforståelse i matematikk er en kompleks prosess som utfordrer lærernes undervisningspraksis. Når erfarne lærere møtes, planlegger, prøver ut og diskuterer konkrete undervisningsopplegg, kan de sammen utvikle en mer ambisiøs praksis.

»»» Av Janne Fauskanger

Etterutdanning av matematikklærere bør ha som mål å utvikle læreres kapasitet til å observere, analysere og respondere på elevers matematiske tenkning. Dette var anbefalingen etter en gjennomgang av internasjonal forskning på etterutdanning av matematikklærere gjennomført av den amerikanske forskeren Lynn T. Goldsmith og hennes kollegaer i 2014. I etterutdannings- og forskningsprosjektet som er utgangspunkt for denne artikkelen, *Mestre Ambisiøs Matematikkundervisning* (MAM), var målet en undervisning hvor en har satt ambisiøse mål for elevenes læring av matematikk, og hvor en arbeider seg fram mot målene gjennom å fremme dybdeforståelse hos elevene (f.eks. Lampert et al., 2013). Om en leser kjerneelementene og mål for matematikkfaget i Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2019), ser en at elevene skal utvikle en helhetlig matematisk kompetanse. Bruker en Kilpatrick og kollegaer (2001) som kilde, kjennetegnes slik matematisk kompetanse ved fem komponenter:

- begrepsforståelse
- beregning
- anvendelse

- resonnering
- en positiv innstilling til faget

Komponentene stiller høye krav til undervisningen og utfordrer lærere til å engasjere seg i elevens tenkning. Det innebærer å stille spørsmål, observere og vurdere elevenes resonnement, språk og argumentasjon og bygge på dette i undervisningen gjennom å analysere og respondere på elevenes matematiske tenkning.

Ambisiøs matematikkundervisning bygger på noen viktige prinsipper, som at elever er opptatt av å skape mening og bør få like muligheter til å lære viktige matematiske ideer og tenkemåter. Slik undervisning forutsetter videre at lærerne behersker noen sentrale kjernepraksiser. Eksempler på kjernepraksiser er følgende:

- å lede undervisningen frem mot læringsmålet
- å få frem og respondere på elevenes resonnering
- å orientere elevene mot hverandres ideer og mot læringsmålet
- å sette høye krav til elevenes deltakelse
- å vurdere elevenes forståelse
- å bruke matematiske representasjoner

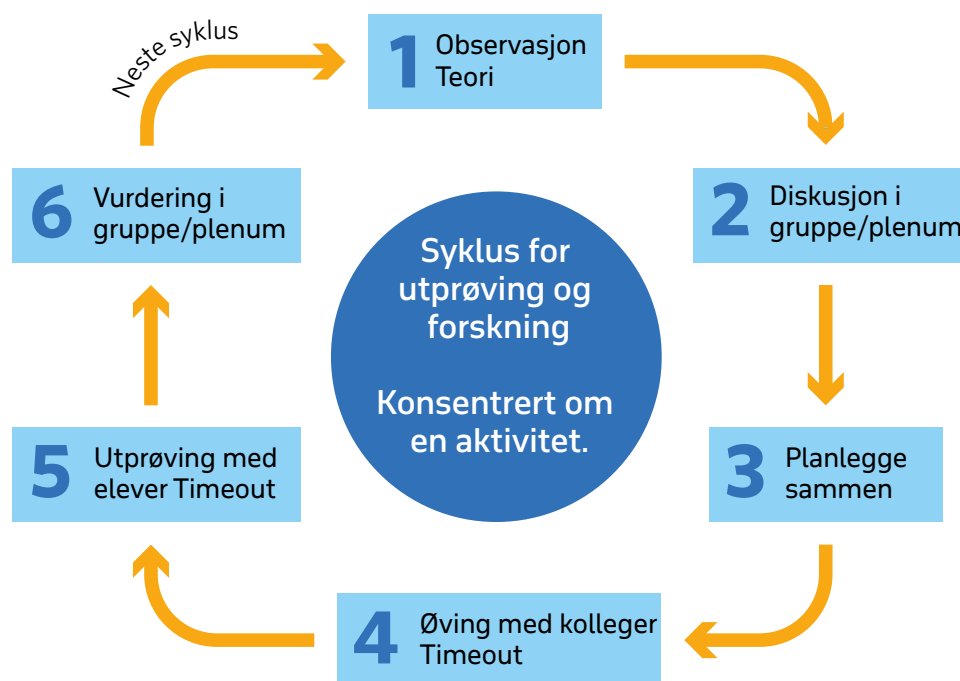
Det er disse praksisene for ambisiøs undervisning en tenker at det skal øves på i etterutdanningen. I MAM-prosjektet skjer dette gjennom at man øver på ulike praksiser gjennom *læringssykluser*.

Læringssyklus

Tretti matematikklærere fra mellomtrinnet ble i MAM-prosjektet invitert til å delta i sykluser med utprøving og utforskning (læringssykluser, figur 1) i en periode på to år. De hadde tolv samlingsdager, og ni var fulle læringssykluser (Fauskanger & Bjuland, 2019).

Hver syklus består av seks trinn:

1. Lærerne forbereder seg ved å se en film som viser gjennomføringen av en bestemt undervisningsaktivitet, og de leser utvalgte artikler.
2. Lærerutdanneren leder en felles diskusjon/analyse av filmen lærerne har sett, og artikkelen de har lest.
3. Grupper av lærere planlegger i fellesskap en bestemt undervisningsaktivitet for en elevgruppe. Lærerutdanneren veileder.
4. En av lærerne gjennomfører en øving av planen for undervisningsaktiviteten med lærerutdanneren og de andre lærerne i gruppen. Lærerutdanneren og de andre lærerne opptrer som elever. Underveis i øvingen kan alle deltakerne be om timeout for å stille spørsmål eller for å komme med alternative forslag til hva læreren kan si eller gjøre.
5. Den samme læreren prøver ut undervisningsaktiviteten med en gruppe elever. Underveis i utprøvingen kan læreren, lærerutdanneren eller de andre lærerne be om timeout for å stille spørsmål eller komme med forslag til hva læreren kan si eller gjøre.
6. Lærerguppen analyserer utprøvingen med lærerutdanneren som veileder. Deretter samles alle til en felles analyse av utprøvingen og forberedelse til neste undervisningsaktivitet.



Figur 1: MAM læringssyklus [fra <https://www.matematikkcenteret.no/kompetanseutvikling/mam/hva-er-mam>].

Gjennom deltakelse i sykluser som dette får lærerne anledning til å utføre og analysere sentrale praksiser i ambisiøs matematikkundervisning. I denne teksten vil vi se på øvingen, spesielt på dem som benytter seg av timeout som del av metoden.

Å øve på ambisiøse undervisningspraksiser

For at lærere skal lære ambisiøs undervisning, må etterutdanning baseres på noen spesielle prinsipper som kan sikre at utprøvingen skjer på en god måte (Kavanagh, Metz, Hauser, Fogo, Taylor, & Carlson, 2019). Et eksempel kan være en øving (punkt 4 ovenfor) der en lærer leder en gitt undervisningsaktivitet, mens alle de andre deltakerne opptrer som elever. Undervisningen kan stoppes når som helst gjennom at deltakerne ber om en timeout (f.eks. Fauskanger, 2019; Gibbons, Kazemi, Hintz, & Hartmann, 2017). Slik får deltakerne en mulighet til å arbeide sammen om å prøve ut og diskutere undervisningspraksiser mens de øver på undervisning.

Kavanagh et al. (2019) skriver at ved å redusere kompleksiteten i det å lære ambisiøse undervisningspraksiser gjennom å redusere valgene lærerne har i øvingene, så er det mulig «å fokusere på hvordan en best kan gi full oppmerksomhet til, forstå, og respondere på elevers ideer» (s. 11, min oversettelse). Wæge og Fauskanger (i trykk) fant at timeoutene i øvingene i MAM var settinger hvor deltakerne fikk mulighet til å diskutere mange ambisiøse undervisningspraksiser.

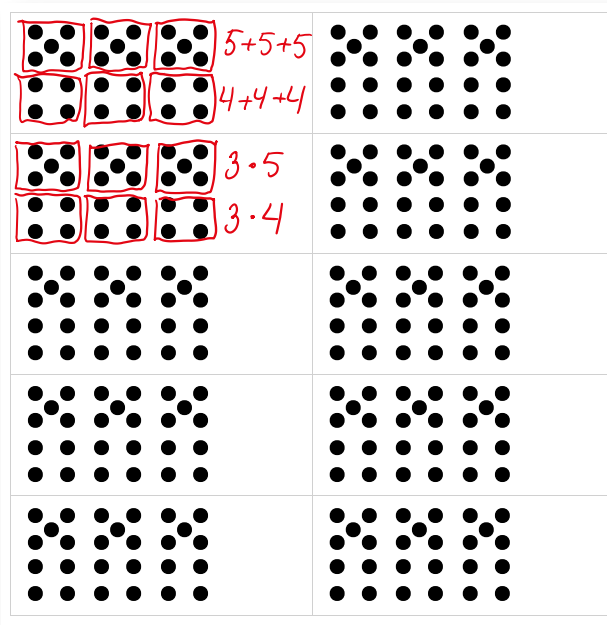
Et eksempel på bruk av timeout

Det følgende er et eksempel fra en timeout i en øving i MAM-prosjekt.

Timeouten er den fjerde i en 19 minutter lang øving. Timeouten varer i 3 minutter og 23 sekunder og har 74 utsegn. Aktiviteten i denne læringssyklusen er et kvikkbilde (figur 2).

I den felles planleggingen ble det bestemt at læringsmålet for elevene skulle være den distributive lov for multiplikasjon ($a \cdot (b + c) = a \cdot b + a \cdot c$). I begynnelsen av øvingen vises «elevene» et *kvikkbilde* i noen få sekunder. Læreren som leder øvingen (L), spør de andre deltakerne om hvor mange prikker de har sett, samt ber dem om å forklare hvordan de kom frem til antallet. Rett før denne time-outen har L skrevet to elevstrategier på tavla (figur 2). Det er lærerutdanneren (LU) som tar en timeout:

1. **LU:** Jeg tar en bitte liten timeout, jeg, for nå ser jeg at nå blir det litt trangt for oss [på tavla], ser dere det?



Figur 2: Elevers strategier representert på tavla.

2. **L:** Ja.
3. **LU:** Sånn at det.
4. **L:** Skulle vi hatt dem større?
5. **LU:** Kanskje, eller at vi ikke skulle hatt dem på siden?
6. **L:** Disse her [peker på kolonnen med kvikkbilder til høyre]?
7. **LU:** Ja, disse skulle vært borte, jeg vet ikke.
8. **L:** For at vi kunne få plass til noe mer bortover her.
9. **LU:** Ja [går opp til tavla].
10. **L:** Ja, det var bedre plass i sted.
11. **LU:** Ja, for at vi hadde begynt å lage denne rekken [kolonnen] på siden [viser på tavla].
12. **L:** Jeg skal regne den her, ja.
13. **LU:** Jeg tror vi sletter dem her i første omgang også [sletter kvikkbilder fra høyre kolonne], sånn. For da får du til å skrive bortover, jeg tror det er...
14. **L:** Mm.
15. **LU:** Mm.

LU tok her en timeout for å rette deltakernes oppmerksomhet mot tavla. Hun mener det er trangt om plassen (1). L spør om de bør gjøre kvikkbildene større (4), og LU foreslår at de kan slette kvikkbildene i den høyre kolonnen, slik at de kan skrive elevens strategi ved siden av kvikkbildet (5, 7 og 13). L er enig (8, 10 og 14) og LU går opp til tavla og sletter de to øverste kvikkbildene i den høyre kolonnen (11 og 13). Som dette utdraget viser, åpner deltakelse i denne timeouten for en læringssituasjon for deltakerne, hvor de

vurderer hvordan de best kan organisere tavla for å kunne representere elevenes strategier på en bestemt måte.

Bruk av samtaletrekk for målretta samtaler (Kazemi & Hintz, 2014), som oppmuntrer elever til å engasjere seg i matematiske samtaler, er en viktig del av MAM-prosjektet. Det er synlig i fortsettelsen av denne timeouten:

16. **L:** Ja, er det lurt å ta enda flere [elevstrategier] til å begynne nå, sant?
17. **LU:** Ja.
18. **OL2** [OL= lærer som er elev]: Men jeg tenkte på at kanskje, før de kommer med tankene sine, kunne det vært en idé å snakke sammen og forteller om «hva du så», eller er ikke det noe poeng?
19. **L:** Snu og snakk til å begynne med?
20. **LU:** Ja, hva tenker dere om det?
21. **L:** Før vi starter opp, ja.
22. **OL2:** Ja.
23. **OL3:** Da forlenger vi prosessen, tenker jeg.
24. **OL2:** Ja, men da føler jo alle at de har fått sagt sin del.
25. **OL3:** Ja, kanskje begge deler, men dette blir en ganske lang sekvens for å komme dit vi skal.

I linje 19–22 oppklarer deltakerne OL2 sitt forslag i linje 18, som er å bruke samtaletrekket «snu og snakk» før elevene presenterer sine strategier i plenum. Etter denne oppklaringen, og gjennom å indikere at samtaletrekket vil ta (for lang) tid (23 og 25), nøler OL3. OL2 støtter opp under sitt eget forslag i linje 16 ved å fremheve at «snu og snakk» gir alle elever mulighet til å presentere sine strategier (24). Fordeler og ulemper med samtaletrekket er en del av denne timeout-diskusjonen, som dermed er en mulig læringssituasjon for deltakerne – en situasjon hvor de får mulighet til å vurdere om og hvorfor samtaletrekk bør benyttes når de skal få frem elevers tenkning. Timeouten fortsetter med at deltakerne diskuterer hvor mye tid de har til å gjennomføre undervisningsøkten med elevene, og de enes om at de kan legge inn et «snu og snakk» (26–34). Basert på denne avtalen fortsetter timeouten slik:

35. **L:** De kunne ha snakket litt før de begynner å fortelle meg?
36. **OL2:** Det som er faren da, er at de kanskje kopierer det noen andre har sagt, da.
37. **Flere:** Ja.
38. **OL2:** Og ikke kommer med sin [strategi], fordi de kanskje ser at den andre sin er mer kjapp og finere.
39. **Flere:** Ja.
40. **OL2:** Og da får du kanskje ikke med den der $5 + 5 + 5$.

41. **L:** Kanskje du får mindre variasjon.
42. **OL2:** Ja.
43. **Flere:** Ja.
44. **OL3:** Kanskje heller...
45. **OL2:** Du kan heller...
46. **OL3:** Kanskje heller snu og snakk når du har fått opp noen eksempler og spør «ser dere noen sammenhenger?»

I den felles planleggingen antok deltakerne at noen elever ville komme med strategien $5 + 5 + 5 + 4 + 4 + 4$, og de bestemte seg for at de ville bruke den til å lede elevene mot målet for økten: den distributive egenskapen ved multiplikasjon ($3 \cdot 5 + 3 \cdot 4 = 3 \cdot (5 + 4) = 3 \cdot 9$). I denne delen av timeouten foreslår OL2 at noen av strategiene de diskuterte i planleggingen, kanskje ikke ville bli presentert i plenum om elevene snakket sammen før de presenterte sin egen strategi (36, 38 og 40). De risikerer at $5 + 5 + 5$ ikke vil bli foreslått (40) av elevene etter at de har snakket med medelever, som kanskje har strategier de opplever som «kjappere og finere» (38). Basert på diskusjonen enes de om at det å invitere elevene til å snakke sammen kan redusere antall strategier (41–43). Fordeler og ulemper ved å bruke samtaletrekk er også en del av denne timeout-diskusjonen, men mens den første delen av diskusjonen var knyttet til tidsbruk (23–34), er det nå faren for at «snu og snakk» gir mindre variasjon i elevstrategier. Med dette som bakteppe foreslår OL3 at de heller kan bruke «snu og snakk» «når du har fått opp noen eksempler og spør ‘ser dere noen sammenhenger?’» (46). Som dette utdraget illustrerer, åpner deltakelse i denne timeout-diskusjonen opp for en læringssituasjon der deltakerne kan vurdere hvorfor og når det er fornuftig å bruke samtaletrekket «snu og snakk» når de skal få frem elevers strategier. De diskuterer også hvorvidt dette samtaletrekket er en støtte for å nå målet. Deltakerne skaper sammen forståelse for praksiser som å få frem elevers tenkning, bruk av samtaletrekk og det å arbeide mot et gitt mål for en undervisningsøkt. Målet de har satt for økten, er implisitt synlig i diskusjonen, men blir eksplisitt diskutert i fortsettelsen av timeouten:

47. **L:** For vi sa vel at vi skulle bruke den [snu og snakk] etter at, eller når vi skulle begynne å få dem inn på målet vårt.
48. **Flere:** Ja.
49. **L:** Men det kan vi jo bli enige om.
50. **Flere:** Ja.

I dette utdraget minner L de andre deltakerne om at de i planleggingen ble enige om å invitere elevene til å snu seg

og snakke sammen når de skulle arbeide for å nå målet for timen (47), og de andre deltakerne husker hva de ble enige om (48 og 50). Deltakerne er engasjert i en diskusjon av praksisen med å legge til rette for at elevene får snakke, samtidig som de arbeider for å nå målet for timen. Siste del av denne timeouten fortsetter slik:

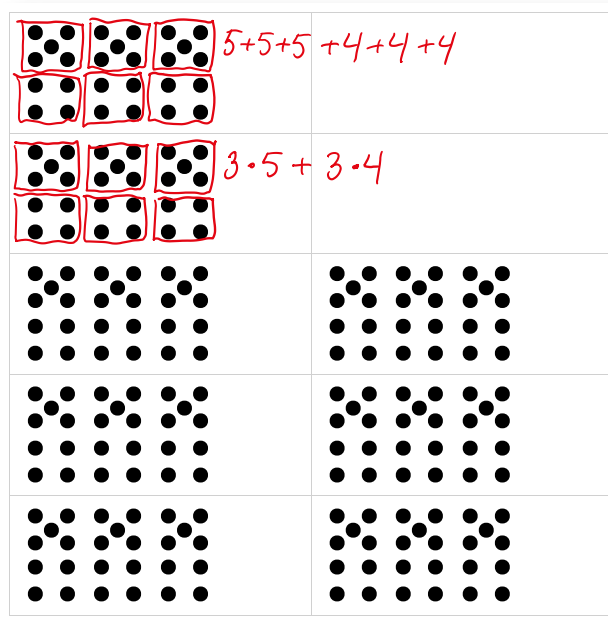
60. **OT2:** I forhold til denne her å skrive de sånn under hverandre, er det kanskje bedre å skrive det bortover? Og pluss ...
61. **OT4:** Og skrive opp stykket.
62. **OT2:** Da kommer vi forttere til den.
63. **I:** At jeg skriver...
64. **OT4:** Tre ganger fem pluss tre ganger fire.
65. **I:** Mm, med en gang.
66. **OT2:** Ja.
67. **I:** [skriver $3 \cdot 5 + 3 \cdot 4$ på tavla] Ja, for nå fikk vi plass til det.
68. **Flere:** Ja.
69. **TE:** Og det tenker jeg kanskje at det er litt viktig på den fire pluss fire pluss fire, og at den og blir skrevet.
70. **I:** [starter å skrive] Skal jeg kjøre på med parentesene og?
71. **TE:** Jeg tenker at det trenger du ikke der.
72. **I:** Nei [skriver $4 + 4 + 4$ etter $5 + 5 + 5$, som allerede står på tavla].
73. **Flere:** Mm.
74. **I:** Yes.

Denne delen av timeouten starter med en diskusjon av hvor og hvordan skrive elevstrategier på tavla (60–61). Dette fremheves som viktig knyttet til å arbeide mot målet for timen (62). Flere deltakere (64, 66 og 68) støtter L (63, 65 og 67) i avgjørelsen av hvor og hvordan elevstrategier skal skrives på tavla. Hvorvidt de skal bruke parenteser når de skriver elevstrategiene på tavla, inngår også i diskusjonen (71–75). Forslag om hvilke elevstrategier en vil trekke frem for å nå målet for timen, diskuteres også (64 og 69), og L skriver de foreslåtte strategiene på tavla (70). Deltakerne i denne øvingen får dermed mulighet til å lære hvor, når og hvordan de skal skrive elevstrategier på tavla for på best mulig måte å jobbe mot målet for timen.

Øvingen fortsetter etter denne siste delen av timeouten. Læreren som leder øvingen, spør de andre deltakerne (som elever) om de har andre strategier for å finne antall prikker i kvikkbildet.

Et godt tilbud, selv for erfarne lærere

Målet med ambisiøse praksiser i matematikkundervisningen er at alle elever skal utvikle dybdeforståelse (Lampert et al., 2013), og det å lære slike praksiser er en kompleks og



Figur 3: Bilde av tavla mot slutten av denne timeouten.

utfordrende prosess. Etter å ha analysert 175 timeouter i 18 øvinger har vi funnet at deltakerne gjennom å stille spørsmål, gi hverandre tilbakemeldinger og diskutere konkrete forslag til hva læreren med ansvar for øvingen kan gjøre i en gitt situasjon, bygger på viktige prinsipper for ambisiøs undervisning. Deltakelse i timeout-diskusjoner i øvinger åpnet opp for læringssituasjoner for deltakerne, hvor de sammen kunne utfordre og utvikle flere ambisiøse praksiser samtidig. De får dermed muligheten til å lære om sammenhenger mellom de ulike praksisene. Eksempler er organisering av tavla, når de skulle representere elevers strategier på tavla, og når de ville at elevene skulle få mulighet til å se sammenhenger mellom de ulike representasjonene (linje 1–15). Deltakerne diskuterte også hvordan en praksis kunne påvirke en annen. Eksempelvis diskuterte de hvorvidt og når de skulle bruke samtaletrekket «snu og snakk» for å støtte samtaler mellom elever når målet var å få frem elevenes strategier samtidig som de arbeidet mot målet for timen (linje 16–59). Videre ble betraktninger knyttet til én praksis diskutert i tilknytning til en annen praksis. Deltakerne arbeider mot målet for timen samtidig som de også vurderer hvilke elevstrategier de skal konsentrere seg om for å nå målet for timen. Dette er synlig i linje 60–74, hvor deltakerne diskuterer hvor, når og hvordan de skal notere hvilke elevstrategier på tavla. Gjennom å redusere deltakernes valg i øvinger, gir timeouter deltakerne mulighet

LITTERATUR

FAUSKANGER, J. (2019). Ambisiøse undervisningspraksiser i Teacher Time Out. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 24(1), 75–94.

FAUSKANGER, J., & BJULAND, R. (2019). Learning ambitious teaching of multiplicative properties through a cycle of enactment and investigation. *Mathematics Teacher Education and Development Journal*, 21(1), 125–144.

GIBBONS, L.K., KAZEMI, E., HINTZ, A., & HARTMANN, E. (2017). Teacher Time Out: Educators learning together in and through practice. *NCSM Journal of Mathematics Education Leadership*, 18(2), 28–46.

GOLDSMITH, L.T., DOERR, H.M., & LEWIS, C.C. (2014). Mathematics teachers' learning: a conceptual framework and synthesis of research. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 17(1), 5–36.

KAVANAGH, S.S., METZ, M., HAUSER, M., FOGO, B., TAYLOR, M.W., & CARLSON, J. (2019). Practicing responsiveness: Using approximations of teaching to develop teachers' responsiveness to students' ideas. *Journal of Teacher Education*, 1–14.

KAZEMI, E., & HINTZ, A. (2014). *Intentional talk: How to structure*

and lead productive mathematical discussions. York, Maine: Stenhouse Publishers.

KILPATRICK, J., SWAFFORD, J., & FINDELL, B. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Academy Press.

LAMPERT, M., FRANKE, M.L., KAZEMI, E., GHOSSEINI, H., TURROU, A.C., BEASLEY, H., ... CROWE, K. (2013). Keeping it complex: Using rehearsals to support novice teacher learning of ambitious teaching. *Journal of Teacher Education*, 64(3), 226–243.

LAVE, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In L. Resnick, J. Levine, & S. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63–82). Washington, DC: APA.

UTDANNINGS DIREKTORATET (2019). *Læreplan i matematikk for 1.–10. trinn*. Hentet fra <<https://www.udir.no/lk20/mato1-05>>

WÆGE, K., & FAUSKANGER, J. (i trykk). Learning to teach through teacher time-outs when rehearsing mathematics teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*.

til å prøve ut og diskutere, og dermed lære, flere praksiser som verdsetter elevers respons i relasjon til hverandre (Kavanagh et al., 2019; Lampert et al., 2013; Lave, 1991).

Jeg håper at jeg med dette har fått fram hvor nyttig det kan være å øve på matematikkundervisning som en del av etterutdanning – selv for erfarne lærere.



»»» Janne Fauskanger er førsteamanuensis i matematikdidaktikk ved Universitetet i Stavanger. Hennes forskningsinteresser knyttes hovedsakelig til matematikklæreres kunnskap og praksis, samt til utvikling av læreres kunnskap og praksis.

ANNONSE

ALLE KAN LÆRE Å LESE!

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

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

LOGOS er en datatest som bistår med akkurat dette. Den kartlegger leseferdig-

heten til den enkelte elev, og gir deg forslag til slike individuelle tiltak basert på elevens testresultater.

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

Logos

Logometrica®

Utdanningsvitskapens positivistiske arv

»»» Av Knut Ove Æsøy og Øystein Brekke

Det finst ein tendens til å tenkje at berre forskarmetodar gir kvalitetssikra kunnskap til skule og lærarutdanning, men vitskap og kunnskap er meir enn berre sanningar om saksforhold uttrykt ved hjelp av bestemte metodar. Arbeidet i klasserommet bør ha sitt grunnlag i eit større vitskapleg mangfald.

I rettssaka mot massedrapsmannen Anders Behring Breivik dukka spørsmålet om skuldevne opp på påtrengjande vis. Her blei det raskt klart at det ikkje er nok å vite at berre ein tilrekneleg person kan dømmast i rettsleg forstand. Dette var alle samde om. Men når ein skulle vurdere kor grensa går mellom det tilreknelege og det utilreknelege i eit konkret menneskeliv, syntet seg at vi som samfunn kanskje ikkje heilt visste tydinga av kategorien vi tok i bruk. Det å finne ut av kva skuldevne og fornuftig ansvar inneber i mennesketilværet, kallar på ei brei vifte av psykologiske, etiske, politiske og samfunnsmessige refleksjonar, som går ut over enkel diagnostisering.

I møte med dagens pandemiar og koronasmitte med uante konsekvensar, ser vi same behov for eit breitt og uføreseieleg arsenal av forståingsformer og analysemåtar for å orientere oss som samfunn. Korkje fagkompetansen i Folkehelseinstituttet eller politiske vurderingar på regjeringsnivå er aleine tilstrekkeleg for å få oss dit vi som samfunn treng vere. Situasjonen kallar på eit avansert samspel av vurderingar, metodar, refleksjonsformer, vilje og handlekraft.

Vi er ikkje aleine om å rette kritikk mot dagens vitskaplege praksis. Alvesson, Gabriel og Paulsen (2017) sporar ein generell auke i meningslaus forskning publisert innanfor sosialvitskapen. Det seinaste verket til filosofen Jürgen

Habermas, *Auch eine Geschichte der Philosophie* (2019), representerer ifølgje Helge Høibraaten eit nytt forsøk på å reflektere over kva scientisme eller positivisme er. Habermas uttrykkjer ei antiscientistisk innstilling med sitt syntetiserande storverk, men også med openheit for vitskapen (Høibraaten 2020, tid: 1.35.40-1.39.20). Framlegget vårt er at det finst godt med spor av scientistisk eller positivistisk tenking i utdanningsvitskapen, og at dette til tider er problematisk.

Som forskarar i lærarutdanninga er det viktig å kjenne vitskapshistoria og reflektere over i kva grad restar av positivisme framleis lever innanfor dagens utdanningsforskning, og kva vi tenkjer om det. I det nærverande ønskjer vi å stille til skode nokre slike fragment og kva desse har å seie for lærargjerna.

Samanhengen mellom positivisme og sosialkonstruktivisme

Positivisme utviklar seg som ein kritikk av svulstige metafysiske forklaringar på kva som går føre seg i verkelegheita. Opphavsmannen August Comte (1798–1857) var kritisk til religiøse og metafysiske konstruksjonar og ønskte å utvikle ein samfunnsvitskap som avstod frå slike forklaringar. Bakom synspunktet låg Kant sin filosofi, som hadde i seg same kritiske distanse til metafysisk spekulasjon, og som



framheva avstanden mellom verkelegheita og det erkjennande subjektet. Dette førte til at metafysikken etter kvart blei forsøkt fjerna frå alle former for kunnskap og tenking. Konsekvensen er ei overdriven tru på menneske som kritisk tenkjande vesen og analysen som metodisk reiskap. Dette blir reflektert i ei aukande oppdeling av verkelegheita, eit problematisk skilje mellom subjekt og objekt, og ei stadig sterkare spesialisering av arbeidsoppgåver innanfor ulike fagpraksisar.

I dag er sosialkonstruktivismen den vitskapsideologien som mest reindyrka tilbakeviser alle former for metafysiske perspektiv, og som sterkast held på skiljet mellom røynda og det erkjennande subjektet. Det konstruktivistiske kunnskapssynet legg stor vekt på verbalspråket som styrande for menneskeleg åtferd og tenking. Konsekvensen er ei ombyting av relasjonen mellom verkelegheit og kunnskap. Med dette blir det menneskelege konstruksjonar av kunnskap som primært konstruerer verkelegheita (Hellesnes 2001). Såleis blir vitskap ein metodisk produksjonsaktivitet (von Wright 2009). Bruken av vitskaplege metodar får einerett på å bestemme kunnskap. Mennesket blir på dette viset plassert utanfor verda og ikkje sett som ein del av verda sjølv.

Konsekvensen er ei meir eller mindre fordekt tilinkjering av *erfaringa* si rolle når vi dannar oss kunnskap. Om verkelegheita utelukkande er resultat av aktøren eller forskaren sin eigen konstruksjon, gir det heller ikkje meining å tilrekne erfaring noka vekt i tilgangen vår til denne verkelegheita (Porpora 2006). Berre forskarmetodar gjev reell kunnskap, og andre formar for erfaring blir, innanfor dette utbreidde tankemønsteret, rekna som tilfellelege, private, affektive og som vanar som må forbetrast ved hjelp av forskning (Æsøy 2017). I lærarutdanninga kan denne forma

for sosialkonstruktivisme seiast å vere ein dominerande trend (Æsøy 2017). Dette meiner vi er problematisk.

Positivistisk gjeldsbyrde i utdanningsforskninga

Innanfor det dominerande tankemønsteret i lærarutdanninga blir vitskapleg kunnskap som seier noko om objektive saksforhold, presentert som sjølv *det* som skal gjere lærarutdanninga forskingsbasert (Æsøy 2017). Dette treng ikkje vere noko problem. Problemet oppstår når heile breidda av erkenningsformer blir sett på éin formel og forsøkt vurdert ved hjelp av metodar som primært er retta mot å etablere sanning kring objektiverte saksforhold.

Ei einsetting av kunnskapserkjenninga inneber ei inn-snevring av kva kunnskap er, og kva metodar og kjelder som kan gje oss kunnskap. For å snakke i Habermas sine termar står vi andsynes ein problematisk verkelegheitsreduksjon når det gjeld kva spørsmål som retteleg kan reknast innanfor fornufta sin sfære:

Den vesterlandske dyrkelse av logos reduserer fornuften til det, som sproget kan yde inden for én af sine dimensjoner: forestillingen af sagsforhold. Det eneste som til sidst er rationelt er den metodiske bearbejdning af sandhedsspørmålet, mens spørgsmålet om ret og smag samt spørgsmålet om en sandfærdig selvfremsstilling udelukkes fra fornuftens sfære. (Habermas 1987, s. 56)

Hovudpoenget til Habermas er at vi må sjå spørsmålet om rett (etikk) og spørsmålet om smak (estetikk) som del av fornufta sin eigen sfære, og som sider ved verkelegheita som vi faktisk også kan ha kunnskap om. Om vi føyer til det nyaste verket til Habermas, kan vi, med Rune Slagstad, seie at metafysiske og religiøse spørsmål

også høyrer til som ein integrert del av fornufta sin sfære (Slagstad, 2019).

Habermas sitt sitat tar utgangspunkt i skiljet mellom det som er logisk sant, etisk rett og estetisk tiltalande. Vi kan føye til ideen om at noko er praktisk brukbart eller metafysisk rimeleg. Alle desse erkjenningsskjemaene høyrer til verkelegheita, dei svarer til det menneskelege erfaringsregisteret og har heimstavn i fornufta sin sfære. Men desse erkjenningsskjemaene lar seg ikkje fange inn ved éin, samla universalmetode. Desse ulike kunnskapsdimensjonane kan heller ikkje skiljast endeleg frå kvarandre i praksis.

Konsekvensar for lærergjeringa

Innanfor klasserommet sine veggar vil ei slik einsretting i syn føre til at det som er logisk sant, også er det som normativt bør gjennomførast i klasserommet. Allereie i 1974 var Lars Løvlie kritisk til ei slik utvikling av undervisningspraksisen: «[...], det er ofte betenkelig å la begrunnelser og rettferdiggjøring flyte sammen, slik at det som f.eks. er vitenskapelig sant også blir moralsk rett» (Løvlie 1974, s. 24). Løvlie hevdar, i tråd med Habermas, at uavhengig av om vitenskapen seier at noko fungerer, må læraren sjølv vurdere om det er brukbart og rettvisst å gjere dette. Poenget er at vi treng *ulike* erkjenningsskjemaer for å oppnå kunnskap om ulike sider av røynda. Det er i dag fleire forsøk på å undersøkje danning og etikk gjennom empirisk forskning. Om vi ikkje er merksame, endar dette som ein strategi primært styrt av den problematiske logosentrismen Habermas og fleire åtvarar mot.

Det andre problemet er avstanden mellom forskar og verkelegheita. Forståinga av det å vere forskar handlar i dette verdssynet om å gjennomføre riktige vitenskaplege metodar. Utlegginga av eigen metode eller framgangsmåte endar som ein immuniseringsstrategi for eiga forskning. Dette skeivsynet kan gjelde metodefiksering innanfor kvalitativ så vel som kvantitativ forskning. I verste fall endar vi med at vitenskapleg vurdering blir eit spørsmål om kor mange referansar som er presenterte, eller kor gjennomskinnleg framgangsmåten er skildra i metodekapittelet.

Den norske sosiologen og filosofen Jon Elster understrekar at kvalitativ forskning ikkje lar seg etterprøve eller teste på same vis som laboratoriets eksperimentelle kunnskap (Arnesen 2020). Han kallar sistnemnde måte å tenkje på for ei matematisering av mennesket. Ut frå dette er det underleg at kvalitativ forskning i utdanningsvitenskapen legg så stor vekt på metode og etterprøving. Omgrep som transparens, validitet, reliabilitet, analyse og systematisk gjennomføring trekkjer arbeidet i retning av positivistisk tenking og krav

om etterprøvarheit. Omgrepet systematisk kan i metodiske samanhengar stort sett omskrivast til instrumentell.

Det er viktig at eit positivistisk tankemønster ikkje uforvarande får dominere det som går føre seg i klasserommet. Her må læraren bli utstyrt med eit reiskapsskrin som er innhaldsrikt nok til både å fortolke den verda elevane er ein del av, og gjere elevane sjølv i stand til å endre og orientere seg på *fornuftig* vis i henne.

I Løvlie si drøfting av erkjenningsskjemaer står etisk vurdering og filosofisk teoridrøfting over vitenskapen sine sanningar om saksforhold. Dette blei kalla for den praktiserande læraren sitt P3-nivå. Bakteppet for denne modellen er ein kritikk av einsrettinga av vitenskapssynet innanfor universitetspedagogikken (Løvlie 1972). Løvlie sin modell er vidareført i lærarutdanninga i mellom anna praksisteorien til Handal og Lauvås. Utover på 1990-talet vart omgrepet praksisteori del av det regulære arbeidsspråket i lærarutdanninga (Lauvås og Handal 1998, s. 10). I våre dagar er omgrepet P3 blitt tatt i bruk for å gjere læraren til ein forskar som kritisk kan vurdere eigen praksis ved bruk av vitenskaplege metodar (Christensen og Thorsen 2016). Paradoksalt nok kan Løvlie sin modell med dette enda som eit forsvar for ei einsporing han sjølv opphavleg kritiserte.

Ideen om å gjere læraren til forskar har trekk som minner om det positivistiske grunnperspektivet. Underforstått er det berre bruken av vitenskaplege metodar som kan gje læraren reell kunnskap om eigen praksis (Æsøy 2017). Det etiske og filosofiske perspektivet er svekka på P3-nivået, og i staden er vitenskapleg forskingsmetode gjort til høgste form for vurderingskriterium av eigen praksis. Vitenskaplege metodar og sanningar om saksforhold går såleis føre og står over etiske vurderingar eller filosofisk drøfting av erkjenningsskjemaer. Når den etiske og praktiske læraren ikkje vil underleggje seg vitenskapens sanningar, blir den vitenskaplege tenkinga forsøkt innført som læraren sin bestemmande metode.

Vår posisjon

Vi treng eit mangfald av erkjenningsskjemaer som tek høgde for alle delar av fornufta sin sfære. Vi kan ikkje redusere ulike erkjenningsskjemaer ved å tilpasse dei til éin vitenskapleg metode som berre tek føre seg sanningsskriterium knytte til saksforhold. Her er det avgjerande at forskning i utdanningsvitenskap ikkje endar som først og fremst eit metodisk arbeid. Metode er viktig, men kan ikkje vere altbestemmande for kva som er meningsfull vitenskap eller ikkje. For den praktiserande læraren er det avgjerande at han får høve til å erkjenne klasserommet som menneske og ikkje som

LITTERATUR

ALVESSON, M., GABRIEL, Y. & PAULSEN, R. (2017). *Return to Meaning: A Social Science With Something To Say*. Oxford, Oxford University Press.

ARNESEN, M. (2020 22.februar) Professor Jon Elster fyller 80 år: Dette mener han om norsk akademia Henta frå <<https://khrono.no/professor-jon-elster-fyller-80-ar-dette-mener-han-om-norsk-akademia/461746>>

CHRISTENSEN, H. & THORSEN, K. (2016). *Jeg skal bli lærer! – utvikling av profesjonskompetanse*. Oslo, Universitetsforlaget.

HABERMAS, J. (2019). *Auch eine Geschichte der Philosophie*. Berlin, Suhrkamp

HABERMAS, J. (1987). *Samtalens fornuft: Historiebevidsthed og posttraditionel identitet: Efter metafysikken*. Charlottenlund, Rosinante.

HANDAL, G. & LAUVÅS, P. (1983). *På egne vilkår – en strategi for veiledning med lærere*. Otta, J.W. Cappelens Forlag.

HELLESNES, J. (2001). Sosial konstruktivisme i vitenskapsteorien, I: *Nytt norsk tidsskrift* Vol. 18 Nr. 2. Henta frå <<https://www.nb.no/items/c9842b41ea63d9c2eed5ec3877edee22?page=0&searchText=Sosial%20konstruktivisme%20i%20vitenskapsteorien>>

HØIBRAATEN, H. (2020 11. februar). Moraliseren av det hellige og kommunikativ fornuft. Henta frå <[https://www.facebook.com/VitenskapsteoretiskForumNTNU/videos/868743340222393/?q=vitenskapsteoretisk%20forum%20\(vitforum\)%20C%20ntnu&epa=SEARCH_BOX](https://www.facebook.com/VitenskapsteoretiskForumNTNU/videos/868743340222393/?q=vitenskapsteoretisk%20forum%20(vitforum)%20C%20ntnu&epa=SEARCH_BOX)>

LAUVÅS, P. & HANDAL, G. (1998) *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Gjøvik: J.W. Cappelens Forlag (8. opplag)

LØVLIE, L. (1972) Universitetspedagogikk – eller debatten som ble vekk i *Etablet pedagogikk - makt eller avmakt?* (s. 29-35) Oslo: Gyldendal. Henta frå <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2012041108065>

LØVLIE, L. (1974) Pedagogisk filosofi for praktiserende lærere. i *Pedagogen*, 22, nr. 1, s. 19-36.

PORPORA, D.V. (2006) Methodological Atheism, Methodological Agnosticism and Religious Experience. I *Journal for the Theory of Social Behaviour* nr. 1, s. 57-75.

SLAGSTAD, R. (2019, 19 desember) Habermas' nye verk kommer til å bli diskutert i årevis framover. Henta frå <<https://reportasje.vl.no/artikkel/1247-habermas-nye-verk-kommer-til-a-bli-diskutert-i-arevis-framover>>

VON WRIGHT, G.H. (2009) *Vitenskapen og fornuften – forsøk på en orientering*. Oslo: Bokklubbens kulturbibliotek.

ÆSØY, K.O. (2017) Profesjon og vitenskap: Ein samanliknande studie av tankemønster i nyare grunnleggande litteratur for grunnskulelærer- og sjukepleiarutdanninga. ISBN: 978-82-326-2069-2. NTNU: Institutt for filosofi og religionsvitenskap.

forskar. Eit kvart menneske har eit P3-nivå med etisk og metafysisk erkjenning som integrert del av sin praksis, noko som bør kommuniserast og sjåast som ein prioritert del av vår vitenskaplege praksis i fornufta sin sfære. Det er ikkje slik

at verkelegheita berre følgjer vitenskapen, og det er heller ikkje slik at vitenskapen avdekkjer verkelegheit. Vitenskapen er *del* av ei meningsfull verkelegheit, om enn berre éin del.

ANNONSE



»»» **Knut Ove Æsøy** er førsteamanuensis i pedagogisk filosofi ved Grunnskulelærerutdanninga, OsloMet – storbyuniversitetet. Han har i si avhandling og seinare arbeida spesielt med å utfordre ein del av det dominerande tankemønsteret i grunnskulelærerutdanninga, til dømes tanken om ein

dikotomi mellom forskingskunnskap og erfaringskunnskap, og om korleis vitenskapleg verksemd kan vere med på å redusere læraren sin sjølvtilitt.



Øystein Brekke er professor i religion, livssyn og etikk ved Fakultet for lærarutdanning, OsloMet. Brekke har skrive ei doktoravhandling om den franske filosofen Paul Ricoeur og har vore med i utviklinga av obligatorisk felleskurs i vitenskapsfilosofi for barnehagelærarstudenter.

For tida arbeider han særleg med relasjonen mellom vitenskapsfilosofi og religionsteori og forståinga av kunnskapsfeltet i RLE-faget i skulen.

Knut Ove Æsøy og Øystein Brekke arbeidar saman med fleire i ph.d. -kurset «Hermeneutikk og humanistisk forskning» som vil gå våren 2021 ved OsloMet.



Disseksjoner

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

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

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

Utvikling av skrivekompetanse i engelsk

»»» Av Annie Karoline Olafsrud og Lisbeth M. Brevik

En av skolens viktigste oppgaver er å utvikle elevenes skrivekompetanse, noe elevene trenger for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv. En videostudie har undersøkt hva som kjennetegner skriveundervisning i engelsk på ungdomstrinnet.

Utvikling av skrivekompetanse knyttes ofte til norskfaget, men i den nye læreplanen har elevers skrivekompetanse i større grad fått betydning også i engelskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019). For eksempel forventes det at elevene kan skrive sammenhengende tekster allerede fra mellomtrinnet. Dette viser en at man er blitt mer oppmerksom på skriving, både som grunnleggende ferdighet og kompetanse og som noe elevene bør få større mulighet til å utvikle i klasserommet. Læreplanens overordnede del fastslår at skolen skal støtte elevenes utvikling av skriving i alle fag, og «utvikling av faglig kompetanse skal derfor skje i samspill med utviklingen av grunnleggende ferdigheter i faget slik det er beskrevet i læreplanene for fagene» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 12).

I denne artikkelen diskuterer vi funnene fra en masterstudie av Annie Karoline Olafsrud (2019). Studien viser at elever sjelden får muligheter til å skrive i engelsktimene, og at når de gjør det, prioriteres korte skriveoppgaver fremfor skriving av lengre sammenhengende tekster. I artikkelen bygger vi på gode eksempler fra undervisningen Olafsrud observerte, og spør hvordan lærere kan prioritere sammenhengende skriving i klasserommet for å utvikle elevenes skrivekompetanse i engelsk. Vi ser på hvordan lærere og

deres elever jobber med skriving i engelsktimer, hva som kjennetegner lengre skriveoppgaver, og hvordan slike oppgaver støttes i form av modellering og modelltekster, skrivestrategier og tilbakemeldinger. Vi presenterer også seks skrive diskurser som belyser lærernes skriveundervisning.

Effektiv skriveundervisning – hva skal til?

Som lærer er det ikke alltid enkelt å få gjennomført effektiv skriveundervisning i klasserommet, og det å gi elevene muligheter til å skrive resulterer ikke nødvendigvis i at elevene utvikler seg som skrivere. Graham mfl. (2016) nevner blant annet følgende punkter som kjennetegn på *effektiv* skriveundervisning:

- sammenhengende skriving, med et klart formål
- modellering og modelltekster
- skrivestrategier
- læringsfremmende tilbakemeldinger

For å kunne utvikle seg som skrivere er elever helt avhengige av jevnlig å bli gitt anledning til å skrive sammenhengende – i et støttende skrivemiljø – med rom for modellering, strategier og tilbakemeldinger. Først når elever får muligheter til sammenhengende skriving, kan de trene seg



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

på å planlegge, utforme og revidere tekster. Slik skrivekompetanse utvikles ikke gjennom korte skriveoppgaver alene, selv om de kan være nyttige for å øve på spesifikke ferdigheter. Samtidig er det viktig å understreke at lengre skriveoppgaver ikke utelukkende handler om å øke tiden elevene får til å skrive, og heller ikke bare om å gi elevene flere anledninger til å skrive. En lengre skriveoppgave må være presis og gi klare føringer for hva som forventes av teksten, hvem den skrives til, og hvorfor (Bak, Brok, & Korsgaard, 2015).

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

Hensikten med modellering og modelltekster er ikke bare å støtte elevene i å fullføre den spesifikke skriveoppgaven, men å sette dem i stand til å kunne bruke modellene selvstendig i fremtidige skriveoppgaver. Målet er at elevene etter hvert

skal klare å skrive lengre tekster uten å være avhengig av lærer og modelltekst. For å kunne gjøre det er de avhengige av at lærerne dekonstruerer modellene og synliggjør de ulike delene, for eksempel hva som kjennetegner et argument, eller hva som skiller et personlig brev fra et formelt brev. Det å gi elevene modeller i skrivearbeidet er med andre ord ikke det samme som å støtte elevene i arbeidet. De må lære hvordan de kan *bruke* modellen (Olafsrud, 2019). Dette er spesielt relevant ettersom den nye læreplanen legger vekt på at elevene skal lære å lære – de skal kunne bruke det de har lært, selvstendig i stadig nye situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Skrivestrategier kan beskrives som bevisste måter å skrive på, noe som elevene velger å bruke og som kan overføres til andre skriveoppgaver. Graham mfl. (2016) understreker betydningen av undervisning av skrivestrategier for å utvikle elevers skrivekompetanse. Slike strategier bør eksplisitt

modelleres av læreren, og elevene må få muligheten til å prøve ut strategiene med veiledning fra lærer for at de skal ha effekt. Det er viktig å presisere at eksplisitt undervisning i skrivestrategier bør kombineres med gradvis overføring av ansvar fra lærer til elev.

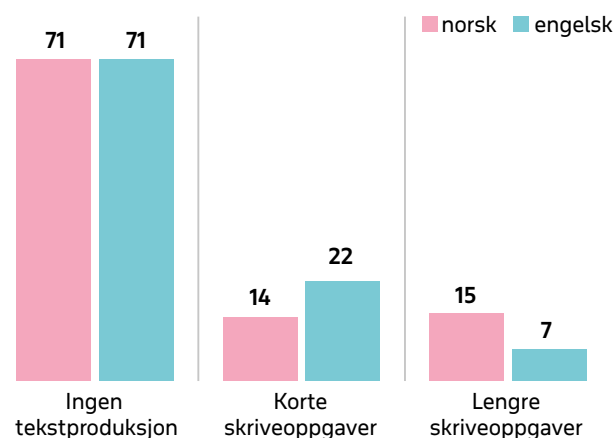
Læreres tilbakemeldinger er, ifølge Graham mfl. (2016), sentralt for at elever skal utvikle sin skrivekompetanse. Det handler om at lærere og medelever gir spesifikke tilbakemeldinger på hva elevene får til i tekstene sine, med konkrete forslag til hvordan de kan utvikle tekstene videre. Med noen få unntak (se Beiler, 2020a, 2020b) har vi visst svært lite om hvilke muligheter elever faktisk har for effektiv skriveundervisning i engelsktimer på ungdomstrinnet.

Sammenhengende skiving – hva innebærer det?

I sin masterstudie undersøkte Olafsrud (2019) hva som kjennetegnet skriveundervisningen når engelsklærere ga muligheter for sammenhengende skiving i engelsktimer på ungdomstrinnet. Utvalget besto av totalt åtte undervisningstimer fra fire klasser og var hentet fra prosjektet *Linking Instruction and Student Experiences* (LISE) ved Universitetet i Oslo, designet av Kirsti Klette og ledet av Lisbeth M. Brevik. LISE-prosjektet filmet fire til seks påfølgende engelsktimer hvert skoleår i sju klasser som ble fulgt gjennom 9. og 10. trinn (2015–17). Lengden på timene varierte fra 45 til 70 minutter. Prosjektet bruker to faste kameraer plassert på veggen i hver ende av klasserommet og mikrofoner som fanger lyd fra både lærere og elever. I analysene brukte hun ferdig kodet videodata fra de til sammen 60 engelsktimene, og analysearbeidet besto av å identifisere hva som kjennetegnet de åtte timene som var kodet for sammenhengende skiving, med utgangspunkt i teori om effektiv skriveundervisning og ulike skivediskurser. Olafsrud (2019) undersøkte alle videoopptakene av engelsklærerne som ga elevene muligheter for sammenhengende skiving. Hun analyserte deres tilnærminger til skriveundervisning, inkludert hva slags tekster elevene skrev, hvordan skriveaktivitetene var rammet inn, og hvilke støttestrukturer lærerne ga både før og underveis i skriveprosessen.

I figur 1 har vi sammenlignet funnene fra Olafsrud (2019) med en tilsvarende studie i norskfaget (Blikstad-Balas mfl., 2018). I sammenligningen av mulighetene elevene fikk til å skrive i de to fagene, skiller vi mellom undervisning der ingen tekstproduksjon forekommer, samt undervisning hvor elevene deltar i korte og lengre skriveoppgaver. Et interessant funn er at selv om elevene fikk muligheter til å skrive i begge fag, var det få eksempler på lange skriveoppgaver. Det gjaldt både for norsk- og engelsktimene.

SKRIVING I NORSK OG ENGELSK (%)



Figur 1. Oversikt over mulighetene elevene fikk til skiving i norsk- og engelsktimer.

Ingen tekstproduksjon (71 %) betyr at timene har annet fokus enn skiving. Når elevene jobber med korte skriveoppgaver, skriver de i minst tre minutter, og de skriver hovedsakelig usammenhengende tekst i form av korte svar på en oppgave. Til sammenligning handler lengre skriveoppgaver om at elevene får skrive uavbrutt i minst sju minutter, og de skriver da sammenhengende tekster, for eksempel minst ett avsnitt eller én strofe i et dikt. Skillet mellom korte og lengre skriveoppgaver bygger blant annet på skriveforskning, der man understreker hvor viktig det er at elevene får mulighet til å skrive også sammenhengende tekster der ulike delferdigheter må koordineres (Graham mfl., 2016).

Figur 1 viser at selv om elevene fikk like stor mulighet for skiving i begge fag (29 %), var det relativt begrensede muligheter til å skrive i klasserommet, det være seg korte eller lengre skriveoppgaver. Det er likevel en tydelig forskjell mellom fagene, ved at elevene skriver flere lengre tekster i norsk (15 %) enn i engelsk (7 %). Det kan kanskje fremstå som naturlig at elevene skriver lengre tekster i norskfaget enn i engelskfaget, som jo er et andrespråk i norsk skole. Det er likevel viktig å påpeke at det i læreplanen for engelsk ligger en forventning om at elever på 9. og 10. trinn skal være i stand til å skrive lengre tekster (Utdanningsdirektoratet, 2019). Når elevene da får skriveoppgaver i engelsk, kan man undre seg hvorfor man velger å prioritere korte skriveoppgaver fremfor lengre.

Sammenhengende skiving, med et klart formål

Til tross for at vi identifiserte få muligheter for sammenhengende skiving i disse engelsktimene, viser Olafsruds

Skole	Lærer (pseudonym)	Skriveundervisning
S02 (9. trinn)	Anette	Elevene skrev et formelt brev på vegne av en karakter i en novelle de leste. Anette minnet om skrivestrategier og henviste til en modelltekst. Elevene brukte disse i skrivingen.
S07 (10. trinn)	Michael	Elevene skrev en argumenterende tekst om det amerikanske valget. Skrivingen foregikk over flere økter. Elevene fikk et hefte med informasjon om valget og en modelltekst og ble minnet om skrivestrategier. Michael modellerte hvordan man kan sikre en rød tråd i en tekst. Elevene fikk tilbakemeldinger under hele skriveprosessen, både av læreren og medelever.
S17 (10. trinn)	Thea	Elevene skrev et personlig brev til en av karakterene i et skuespill de leste. Thea forklarte at personlige brev benytter uformelt språk og tilpasning av språket til mottaker, samt at hun underviste om skrivestrategier for å generere ideer for skriving. Elevene skrev og reviderte tekstene sine basert på lærers og medelevers muntlige tilbakemeldinger.
S50 (10. trinn)	Ragnar	Elevene skrev en tekst om hvordan de trodde neste skoleår ville bli for dem, med klare føringer for struktur. Ragnar minnet om at de primært skulle øve på å bruke futurum, samt fagspesifikke begreper. Elevene fikk tilbakemelding underveis i skriveprosessen, både av læreren og medelever.

Figur 2. Oversikt over lengre skriveoppgaver i åtte engelsktimer i fire klasser

(2019) studie at det forekommer praksiser som kjennetegner effektiv skriveundervisning i alle de fire klassene. Figur 2 viser hva som kjennetegnet denne skriveundervisningen.

Modellering og modelltekster

Et sentralt funn i de fire klassene var at engelsklærerne benyttet seg av modellering og modelltekster for å støtte elevene i skriveprosessen. Modelleringen innebar at læreren viste hvordan en tekst kunne skrives og tenkningen bak egen skriving. Modelltekster var både skriverammer som elevene kunne skrive inn i, og eksempeltekster i samme sjanger som teksten de ble bedt om å skrive. I de fire klassene fikk elevene modelltekster på formelt brev (S02), argumenterende tekst (S07) og personlig brev (S17). Disse eksemplene illustrerer hvordan lærerne trakk frem spesifikke trekk ved modelltekstene, for å vise hvordan de kunne brukes som modeller for egen skriving:

Anette (S02): Use the sample letter [hun snur arket]. You can see here how you... This, I think this [hun peker] is your own address, this [hun peker] is to the local government, the date, and you use Dear/Sir Madam, and in the end Yours faithfully.

Thea (S17): So you can see that this is a letter to a friend. There is personal language, not so much slang really, but there are abbreviations, as you can see, and you understand that these people are quite close... [Olafsrud, 2019, s. 52]

Skrivestrategier

Et annet funn var bruk av skrivestrategier, for eksempel *sitater* og *begrepsarbeid*, i flere av klassene. Dette er fleksible strategier som elevene kan bruke både i den eksisterende oppgaven og overføre til andre skriveoppgaver senere. For eksempel lærte elevene bruk av ordbok for å slå opp vanskelige og nye ord, og bruk av andre ord for å forklare et konsept som ikke så lett kunne oversettes fra norsk til engelsk:

Ragnar (S50): When you write... there will probably be some words that are difficult to translate into English, for example: studiespesialisering [...] So, maybe some of the words will be difficult to translate, so try to avoid using Norwegian words. [Olafsrud, 2019, s. 54]

En annen skrivestrategi var *sitater*, hvor elevene ble oppfordret til å bruke sitater for å komme seg videre i skrivingen sin:

Michael (S07): If you find it difficult to get started or move on, include some quotes: "I support Hillary Clinton because of her views on guns. According to blah blah blah, she has said..." So you can use quotes if that helps you get into the zone. [Olafsrud, 2019, s. 54]

Læringsfremmende tilbakemeldinger

I disse skriveoppgavene var tilbakemeldinger fra lærere og medelever en planlagt del av skriveprosessen. Tilbakemeldingene var rettet mot spesifikke aspekter ved elevenes skriftlige arbeid, med konkrete forslag for videre arbeid, som her:

Ragnar [S50]: A bit short, yes. So maybe give a few more examples? This is a bit like a list; you're listing up things. [...] Kanskje bruke litt mer tid på hver enkelt, og gi litt flere eksempler, for eksempel? For eksempel hvorfor blir det mindre fritid?

Når elevene ble bedt om å gi tilbakemelding på hverandres tekster, fikk de informasjon om spesifikke punkter de skulle vurdere. Disse var knyttet til målet med skriveoppgaven, som rettskrivning, sjangertrekk og struktur

Seks skruvediskurser

Skriving er en kompleks aktivitet, og for å lykkes med å skrive lengre og mer komplekse tekster er det ulike faktorer en må ta hensyn til. Roz Ivanič (2004) har definert seks ulike skruvediskurser, altså seks ulike måter å forstå hva skriving innebærer:

- *Ferdighetsdiskurs*: Her blir skriving forstått som en ferdighet elevene må trene på, spesielt for å mestre rettskrivning, grammatikk og struktur av tekster.
- *Kreativitetsdiskurs*: Her vektlegges skriving som et resultat av elevenes kreativitet, hvor de skal gi uttrykk for noe, fremfor formelle sider ved språket.
- *Prosessdiskurs*: Her deles elevenes skriving inn i ulike faser, og det å skrive forstås som å planlegge, utvikle og revidere en tekst.
- *Sjangerdiskurs*: Her anerkjennes det at teksters form avhenger av formålet elevene skal oppfylle, og at noen typer tekst passer spesielt godt til bestemte sjangre.
- *Sosial praksis-diskurs*: Her er formålet med skrivingen avgjørende, ved at elevene kan tilpasse seg formålet og de sosiale rammene i den konteksten de skriver innenfor.
- *Sosiopolitisk diskurs*: Her innebærer skriving at elevene adresserer for eksempel politikk, maktforhold, ideologi eller sosiale endringer.

Et hovedfunn i de fire engelsklassene (Olafsrud, 2019) var at fire av disse skruvediskursene var til stede på tvers av klasserommene, enten i skriveoppgaven eller i lærerens undervisning generelt: ferdighets-, kreativitets-,

prosess- og sjangerdiskursen. Interessant nok er dette de samme diskursene som Blikstad-Balas (2018) identifiserte i norskundervisning på ungdomstrinnet. I begge fagene dominerte sjanger- og prosessdiskursen. Så å si hver gang elevene skulle skrive en lengre tekst, ble de bedt om å skrive innenfor en spesifikk sjanger, og læreren trakk frem spesifikke sjangertrekk. Samtidig var prosessdiskursen synlig, enten ved at skriveprosessen var delt inn i ulike faser eller ved at elevene fikk tilgang til ulike modelltekster underveis i skriveprosessen. Selv om både ferdighets- og kreativitetsdiskursen var til stede i skriveundervisningen, var de ikke like fremtredende som sjanger- og prosessdiskursen.

Bredde eller dybde, eller begge deler?

Det å tilpasse skrivingen sin til situasjon, mottaker og formål er ifølge læreplanen sentrale aspekter ved skrivekompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Det at flere av skruvediskursene er synlige i et og samme klasserom, tyder på en allsidig skriveopplæring. Å lykkes med skriving handler jo ikke utelukkende om å mestre spesifikke sjangertrekk, og heller ikke kun om å mestre rettskrivning.

Likevel omfatter sosial praksis-diskursen og den sosio-politiske diskursen, som ikke ble vektlagt i disse engelsklassene, viktige aspekter ved skriving, og de bør derfor også inkluderes i skriveundervisningen. En av skolens oppgaver er å forberede og utruste elevene til å lykkes med skriveoppgavene som venter dem utenfor klasserommet, og elevene vil derfor ha nytte av å bli bevisst på den sosiale og politiske konteksten de skriver i, og hvordan den påvirker skrivingen deres, samt å øve seg på å skrive i ulike kontekster. Dette henger nok sammen med skolekonteksten. Ingen av skriveoppgavene, verken i norsk eller engelsk, var knyttet til en autentisk situasjon. Formålet med oppgavene var ikke reelt, og den sosiale og politiske konteksten skrivingen inngikk i, ble sjelden vektlagt. Det er læreren som er mottakeren, og det reelle formålet er lærerens vurdering (Blikstad-Balas, 2018; Olafsrud, 2019).

Det er viktig å understreke at én forståelse av hva skriving innebærer og hvordan det undervises, ikke er overordnet en annen. I hver av diskursene belyses et viktig aspekt ved skriving, og dersom lærere ignorerer et av dem, står elevene igjen med en mer begrenset forståelse av hva skriving innebærer.

Økte muligheter for sammenhengende skriving

De lengre skriveoppgavene som ble observert i disse klasserommene, utgjorde som nevnt 15 % av den filmede norskundervisningen og 7 % av den filmede engelskundervisningen.

Det er god grunn til å stille spørsmål ved hvorvidt dette er tilstrekkelig for å utvikle elevenes skrivekompetanse i tråd med intensjonen i læreplanen. I norskfaget utgjør 15 % av timene i snitt 1 time hver annen uke. I engelskfaget utgjør 7 % av timene i snitt 0,25 time hver annen uke. Hvis dette gjenspeiler mulighetene alle elever i ungdomsskolen får i disse to fagene hvert skoleår, er det kanskje ikke så verst å få én time dedikert til lengre skriveoppgaver i norskfaget annenhver uke, men det er utvilsomt for lite å få et kvarter til lengre skriveoppgaver annenhver uke i engelskfaget. Vi oppfordrer derfor lærerne til i tiden fremover å gi elevene større muligheter for sammenhengende skriving med klare mål.

Funnene i disse studiene (Blikstad-Balas mfl., 2018; Olafsrud, 2019) tyder på at i de tilfellene hvor skriving over tid ble prioritert i norsk- og engelskundervisningen, forekom det effektiv skriveundervisning. Lærerne delte opp skriveprosessen i faser, oppgavene var sjangerorienterte og målrettede, ulike støttestrukturer ble gitt i de ulike stadiene av skriveprosessen og kombinasjon av ulike skrivekurs ble vektlagt i et og samme klasserom. Dette indikerer helhetlig skriveundervisning. For at elever i større grad skal kunne utvikle seg som skrivere, både på norsk og engelsk, foreslår vi å prioritere følgende seks praksiser:

1. Lengre skriveoppgaver som gjennomføres i prosess, bør i større grad prioriteres.
2. Lærere bør i større grad modellere skriveferdighetene elevene er forventet å mestre.
3. Lærere bør i større grad modellere skriveoppgaven og bruk av modelltekster, slik at elevene kan bruke dem selvstendig både i den spesifikke oppgaven og fremtidige skriveoppgaver.
4. Lærere bør presentere konkrete skrivestrategier, samt modellere hvordan elevene kan bruke strategiene i skrivingen.
5. For at elevene skal ha mer nytte av tilbakemeldinger underveis i skriveprosessen, må de rettes mot spesifikke trekk ved elevenes tekster og gi tydelige forslag til videre arbeid.

Selv når norsk- og engelsklærerne er ulike personer, må vi huske at elevene er de samme. For dem er det nyttig å kunne utvikle skrivekompetansen sin på tvers av fag og få en mulighet til å overføre det de lærer i ett fag, til et annet.

LITTERATUR

- BAK, M.B., BROK, L.S., & KORSGAARD, K. (2015). *Skrivedidaktik: en vej til læring*. Århus: Forlaget Klim.
- BEILER, I.R. (2020a). Negotiating multilingual resources in English writing instruction for recent immigrants to Norway. *TESOL Quarterly*, 54(1), 5–29. <<https://doi.org/10.1002/tesq.535>>
- BEILER, I.R. (2020b). Flerspråklige strategier i engelsk skriveundervisning. *Bedre Skole*, 4, s. 26–31.
- BLIKSTAD-BALAS, M. (2018). Skrivekurs i norskfaget. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4, 42–60. <<https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1020>>
- BLIKSTAD-BALAS, M., ROE, A. KLETTE, K. (2018). Opportunities to Write: an Exploration of Student Writing During Language Arts Lessons in Norwegian Lower Secondary Classrooms. *Written Communication*, 35(2), 1–36. Sage. <<https://doi.org/10.1177/0741088317751123>>
- GRAHAM, S., HARRIS, K.R., & CHAMBERS, A.B. (2016). Evidence-Based Practice and Writing Instruction: A Review of Reviews. I: C.A., S. Graham, & J. Fitzgerald (red.), *Handbook of writing research* (s. 211–226). New York, NY: Guilford.
- IVANIČ, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3), 220–245.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2017b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Reviderte matriser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- OLAFSRUD, A.K. (2019). *Extended Writing Opportunities in English* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
- UTDANNINGSDIREKTORATET. (2019). *Læreplan i engelsk*. Fastsett som forskrift av Kunnskapsdepartementet 15.11.2019. Oslo: Utdanningsdirektoratet.



»»» **Annie Karoline Olafsrud** er lektor i engelsk og norsk ved Hartvig Nissen videregående skole. Hun har master i engelskdidaktikk fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo, hvor hun forsket på data fra LISE-prosjektet (*Linking Instruction and Student Experiences*) om skriveundervisning i engelsk på ungdomstrinnet.



»»» **Lisbeth M. Brevik** er førsteamanuensis i engelskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Hun har utviklet konseptet «medforskning», hvor masterstudenter blir med i forskningsprosjekter, blant annet i videoprojektet LISE på ungdomstrinnet og gamingprosjektet VOGUE i videregående skole. Hun har lang erfaring som lærerutdanner og engelsklærer.

Møter mellom mennesker som sammen vil utforske verden

»»» Inger Ulleberg
Kommunikasjon mellom lærer og elev

Fagbokforlaget
211 sider

AV ANNE RITA FEET
LEKTOR

«Å være lærer er å stå i kontinuerlig kommunikasjon med elever ... Vi kommuniserer med dem om faglige spørsmål og personlige hendelser, om eksistensielle temaer og om hverdagslige hendelser» [s. 16f]. Dette er utgangspunktet i Inger Ullebergs bok *Kommunikasjon mellom lærer og elev*. Forfatteren er førstelektor i pedagogikk ved OsloMet, Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, og har tidligere blant annet skrevet om klasseledelse, veiledning og kommunikasjon i klasserommet. Innholdsfortegnelsen i denne boka virker lovende: Her er både overordnede rammer, kommunikasjonsteori og samtalemetodikk. Den understreker Ullebergs hensikt: «å presentere mange vinkler for å undersøke kommunikasjonen mellom lærer og elev» [s. 13].



Deltakelse og medvirkning

«Et sentralt element i all profesjonell praksis er å skape deltagelse og medvirkning», slår forfatteren fast, og understreker at det også gjelder for lærere [s. 17]. I et eget kapittel presenterer hun overordnede rammer for skolevirksomhet

og forklarer hvordan disse påvirker kommunikasjonen mellom lærer og elev. Hun trekker frem både FNs barnekonvensjon, opplæringsloven og overordnet del i skolens læreplan. Felles for disse styringsdokumentene er at de peker på barn og unges rett til deltagelse og medvirkning i egen utdanning og skolehverdag. Ulleberg understreker at dette skal gjennomsyre arbeidet med elevene i hele skolens virksomhet. Et nøkkelspørsmål for oss lærere blir hvordan vi kan virkelig gjøre dette i en uforutsigbar, kompleks og hektisk hverdag.

Dialogiske klasserom

I boka *Kommunikasjon mellom lærer og elev* blir «dialogisk undervisning» presentert som et allroundverktøy for å lykkes i å gi elever reell mulighet til deltagelse og medvirkning.

Forfatteren viser til den brasilianske pedagogen Paulo Freire, som beskriver denne undervisningen slik: «I dialogisk undervisning møtes mennesker som sammen vil undersøke verden» [s. 28]. Ulleberg drøfter begrepet «dialogisk pedagogikk» og peker blant annet på at denne pedagogikken kjennetegnes ved at både lærere og elever er lærende, dessuten ser man på kunnskap som dialogisk og foranderlig. Hun understreker at kommunikasjon og læring er to sider av samme sak, og at lærere både kan og må legge til rette for romslige samtaler, og at det i forskjellighet ligger et læringspotensial som må utnyttes. Dette oppnår man ifølge Ulleberg ikke ved overdreven bruk av tradisjonell IRE-kommunikasjon, som mange lærere vil nikke gjenkjennende til, der læreren tar initiativ [I], elevene responderer [R] og læreren evaluerer svaret [E] [s. 27]. Heldigvis stopper ikke forfatteren med dette, men viser leserne hvordan vi konkret kan legge til rette for kommunikasjon som er interaktiv og dialogisk.

Kommunikasjon med elever

Inger Ulleberg redegjør for kommunikasjonsteorier som hun konkretiserer med eksempelfortellinger, slik at også dette blir praksisnær kunnskap. I tre kapitler presenterer hun kommunikasjonsmetodikk til bruk i klasserommet. Det første av disse dreier seg om samtaler med elever. I dette kapitlet diskuterer Ulleberg blant annet ulike samtalekategorier og normer for samtaler i klasserommet, hvilke konkretiseringsmidler som kan være nyttige i samtaler med elever og analyseredskaper, og «visuelle kart» lærere kan bruke for å kartlegge egen kommunikasjon. Hun minner oss på at når vi analyserer og drøfter egen praksis, så gir det oss mulighet til å utvide eget samtalerrepertoar. «Å stille spørsmål» har fått et eget kapittel i boka, og der får leseren både modeller og tips til hensiktsmessige måter å spørre på. Ett av metodikk-kapitlene fortjener et ekstra hurrap fordi det setter søkelys på «stillhetens pedagogikk». Ulleberg skriver, som mange av oss vel har erfart, at det i skolen har vært en tendens til å «sette likhetstegn mellom deltagelse og snakking» [s. 169]. Og hun poengterer: «... å lytte er en minst like viktig side ved de muntlige ferdighetene». Lytting krever pauser, stillhet og tid til å tenke – «wait time» og tenkeskriving kan derfor være nyttige redskaper i samtale med elever. En kombinasjon av hensiktsmessige spørsmål og aktiv lytting kan bidra til å virkeliggjøre dialog, medvirkning og deltagelse i klasserommet.

«Vi kommuniserer ved det vi gjør og sier, og ved det vi ikke gjør og ikke kommenterer. ...», skriver Inger Ulleberg innledningsvis i *Kommunikasjon mellom lærer og elev* [s. 16]. Ved hjelp av både kommunikasjonsteori, praktiske skoleerfaringer og eksempler hentet fra ulike fagfelt og livsområder, viser hun hvordan vi kan legge til rette for at elever skal oppleve mestring og deltagelse gjennom vår kommunikasjon med hver

enkelt av dem. Enkle illustrasjoner, modeller og refleksjonsspørsmål bidrar til innsikt og forståelse av fagstoffet i boka, og det samme gjør analyse- og kartleggingsverktøyene som blir presentert. Det viktigste rådet i *Kommunikasjon mellom lærer og elev* er kanskje likevel dette: Vi må utvikle en praksis der vi lytter til elevene!

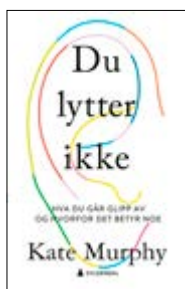
Lyttingens kunst

»» Kate Murphy
Du lytter ikke

Gyldendal
278 sider

AV ANNE BERIT NYSTAD
LEKTOR

Hva er en god lytter? Journalist Kate Murphy dro ut på en to års reise for å finne svar på det spørsmålet. Resultat ble den anekdotiske og populærvitenskapelige boken *Du lytter ikke*, oversatt til norsk av Ann Høydalsnes. Mange hun møtte, ble svar skyldig på hva en god lytter er, men kunne gjenfortelle opplevelser av å ha følt seg misforstått. Flere hadde erfaringer med at en samtalepartner snudde seg vekk og tok opp mobilen i stedet for å følge opp det sagte. Bare det at en mobil ligger på bordet under en samtale, tar fokus bort fra lyttingen. Journalisten intervjuet derfor mestere i lyttekunsten, deriblant CIA-spioner, prester, frisører, bartendere og ledere for fokusgrupper. Basert på deres erfaringer gjengir hun gode tips for å bli en bedre lytter: Man bør støtte opp under det samtalepartneren sier, og unngå å skifte samtaleemne. Å skifte tema kan



ødelegge ethvert forsøk på å få dypere kontakt. Man bør stille åpne spørsmål. Lukkede spørsmål derimot, stilt mer av nysgjerrighet enn av interesse for den andre personen, ligner mer på et forhør. Eksempelvis bør man, når barn kommer hjem fra skolen, spørre åpent: Hva var det beste ved dagen din i dag?

Lytter best med høyre øre

Boken er populærvitenskapelig. Murphy utdyper den allmenne kunnskapen om at det er forskjell på høyre og venstre hjernehalvdel. Det høyre øret har nær forbindelse til språksenteret. Det viser seg på overfylte utesteder hvor man bruker en cocktailhørsel. For å få med seg ord og sile bort bakgrunnsstøy, snur man det høyre øret i retning den man lytter til. Likeledes har man en tendens til å legge hodet på skakke, med venstre øret opp, når samtalen omhandler følelsesmessig tema. Enhver personlig opplysning øker interessen for samtalen. Å bli motsagt aktiverer derimot en «fight or flight»-respons, en ubehagelig situasjon, som kognitivt er å ligne med det å bli fysisk angrepet. I et amerikansk radioprogram *Second date update*, [tilgjengelig på YouTube] ringer personer inn og forteller om en date de har vært på, men hvor de ikke har hørt noe mer. Radioreporterer ringer under programmet opp den andre parten og spør om han eller hun opplevde innringeren som lydhør på stevnemøtet. Å lære av andres feil kan være god lærdom.

Men det er ikke bare unge på date som sliter med kommunikasjon. 55 prosent av vår lytting kommer fra andre sanser enn øret. Syn og lukt virker inn. Forhold svikter ofte fordi man blir neglisjert. Nest etter å si «Jeg elsker deg» er det vanligste i parforhold å hevde: «Du hører ikke hva jeg sier». Å være uoppmerksom kan dreie seg om alt fra det trivielle som hvor kopper og glass skal stå i kjøkken-skapet, og irritasjon over at den andre

ikke bruker samme system som en selv, til mer eksistensielle erfaringer.

Sladderens funksjon

Boken er anekdotisk. Små fortellinger fra mer eller mindre kjente personer står som en ramme rundt hvert kapittel og slår an tema. Murphy tar i et kapittel til orde for at sladder har en positiv sosial funksjon. Hun forbinder det med barndommens fortrolige samtaler med grandtanten rundt spisestuens store mahognibord. Det var trolig da interessen for journalistikk ble vekket. For all atferd er kompleks. Flere faktorer påvirker en spesifikk oppførsel på en bestemt tid og et bestemt sted. Å forstå en slik kompleksitet er utfordrende, og sladderens funksjon er å forstå «hvordan spillet kan spilles, så vi kan bedre ferdighetene våre». Vi blir sosialisert av sladder. Ved å høre på negativ sladder fra kolleger, venner eller familie vil folk føle seg bedre, ifølge Murphy. Og jo mer sjokkert man blir, desto mer kan man lære, hevder hun, og kaller det lyttingens moral.

Etter å ha lyttet til alle de forskjellige stemmene Kate Murphy lar komme til orde i boken *Du lytter ikke*, vurderer jeg at det anekdotiske først og fremst er med for å illustrere det populærvitenskapelige stoffet. Fortellingene gir boken volum, men det er innholdet om lytting som er det sentrale. For det er de nye perspektivene om lydhørhet som fikk denne leseren til å skjønne hva en god lytter er. Boken gir gode tips til lytteferdigheter man kan øve seg på.

Når spørsmålene er viktigere enn svarene

>>> Tone Sævi og Gert Biesta
[red.]

Pedagogikk, periferi og verdi.
Eksistensiell dialog om skole og samfunn

Fagbokforlaget
230 sider

AV JAN OSCAR BODØGAARD

HISTORIKER

Når man får ei fagbok mellom hendene og skal forsøke å sette seg inn i innhold og hvordan dette formidles, undres man uvegerlig litt på hvem forfatteren(e) er, deres faglige bakgrunn og tidligere arbeider. Så også med *Pedagogikk, periferi og verdi*, redigert av Tone Sævi og Gert Biesta, og hvor bidragsyterne, 15 i alt, alle har bakgrunn fra NLA Høgskolen, enten som professorer, dosenter, førstelektorer, stipendiater eller annet.

Det er godt mulig både forlag og redigererne har tatt for gitt at leserne er innforstått med hva NLA Høgskolen er, for om denne og hva NLA betyr, gis det ingen opplysninger. Når alle bidragsyterne har et yrkesmessig forhold til NLA Høgskolen, så kan kanskje *Pedagogikk, periferi og verdi* sees på som et produkt som i større eller mindre grad springer ut av og er representativ for denne høgskolens pedagogisk-filosofiske fundament?

NLA som felles utgangspunkt

NLA står for Norsk LærerAkademi, og det er en privat, kristen høgskole med studiesteder i Oslo, Kristiansand og Bergen, og hvor det sistnevnte sted gis tilbud i grunnskolelærerutdanning og

pedagogikk. NLA Høgskolen er eid av sju organisasjoner, deriblant Normisjon, Det Norske Misjonsselskap, Indremisjonsforbundet, Norsk Luthersk Misjonssamband og Søndagsskolen Norge.

Har så dette betydning når *Pedagogikk, periferi og verdi* skal gis en omtale? Kanskje, kanskje ikke, men interessant er det jo. Derfor kunne bidragsyterne i forordet ha viet skolen noen presenterende ord og avklart i hvilken grad bidragene er uttrykk for skolens pedagogiske verdigrunnlag, om det er en diskurs som er rådende ved skolen – om den da ikke er i opposisjon?

I bokas forord gis det en drøfting av bokas sentrale tema, og essensen i de enkelte kapitlene presenteres kort. Dette er ikke bare klargjørende, men også tankevekkende, som når det fastslås at tanken om at utdanning og pedagogisk virksomhet skulle handle om «problemer og løsninger», faktisk er «fremmed for pedagogikken»:

Barn og unge er ikke problemer som skal løses, men mennesker som forsøker leve sine liv på måter som kan åpne mulighet for frihet. Pedagogikk er derfor mer en oppgave, et perspektiv eller en interesse, enn en løsning eller metode. Vi er interessert i at andre mennesker skal bli voksne på en god måte.

Periferi som sentral verdi

Om forordet er grundig når det gjelder omtalen av pedagogikken, så er den tilsvarende presentasjonen av temaet «periferi» ganske snau. Hva som ligger i dette blir imidlertid klarere når vi kommer til bokas andre kapittel,

Det perifere som sentral verdi i en skole for et demokratisk samfunn.

Her tar Marit Mjøs, førsteamanuensis ved NLA Høgskolen, utgangspunkt i a) debatten hvorvidt «flyktningstrømmen over

Middelhavet» representerer en trussel mot «såkalte norske verdier», som kan forhindres ved en revurdering av Norges forhold til FNs menneskerettigheter, og b) et utsagn om at personer med Downs syndrom aldri kan leve fullverdige liv uansett hvor mye det norske samfunnet tilrettelegger, noe som er et «legitimt argument for å sortere ut uønskede embryoer».

I begge disse forholdene må det norske samfunnet gjøre valg. Ut fra både grunnlov og utdanningspolitiske føringer er det slik at mangfold er noe positivt, «noe som vel bør gjelde både på fosterstadiet og når det handler om nye landsmenn som kommer hit som flyktninger». Skolen, som i dag er både ekskluderende og taper-produserende, må ta dette på alvor ved at *annerledeshet* gis en positiv verdi.

Mjøs avslutter med å understreke at en *bærekraftig inkluderingsforståelse* må utvikles, der spesialpedagogikken kan brukes til beste for alle, også de elevene som «vi har tradisjon for å marginalisere eller ekskludere».

I *Pedagogikk, periferi og verdi* er temaene og spørsmålene mange, og bortsett fra Mjøs' bidrag rekker vi ikke her å gå nærmere inn på disse. Men som hos Mjøs går det en rød tråd gjennom også de øvrige kapitlene som, sine forskjellige tema og vinklinger til tross, viser at pedagogikk er noe mer, kanskje noe annet, enn metodikk og læringspraksis alene – at også mer eksistensielle spørsmål må tas med, og da i større grad enn hva tilfellet er i dag.

Nettopp det å stille spørsmål, ikke være snar med å trekke konklusjoner, som kanskje viser seg forhastede, synes å være grunnleggende for «NLA-pedagogikken», om en slikt uttrykk kan brukes. For, som det sies i innledningen:

Spørsmålene vil fortsette å utfordre oss. De er eksistensielle pedagogiske spørsmål. På denne måten er boken



er forsøk på å *praktisere* hvordan vi forsøker å forstå pedagogikk. Vi forsøker å fremstille spørsmålene *gjennom* skrivningen i stedet for bare å gjøre dem til tema *for* skrivningen vår.

Politisk prat på personalrommet

»» Ann Elisabeth Gunnulfson

Utdanningsledelse som mikropolitisk praksis.

Forhandling om mening, makt og posisjonering

Universitetsforlaget
216 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN

RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Fagfornyelsen har medført mye snakking mellom skoleledere og lærere. Ofte dreier snakket seg om å komme fram til en felles forstå-



else av deler av innholdet i pågående reformer av skolen. Nå for tiden kan det for eksempel gjelde dybdelæring, kjerneelementer, kompetanse, overordnet del av læreplanen, eksamensordning og vurdering. I Ann Elisabeth Gunnulfsons bok, *Utdanningsledelse som mikropolitisk praksis. Forhandling om mening, makt og posisjonering*, blir denne formen for ordveksling kalt *mikropolitikk*.

Politikk pedagoger imellom

Ansatte i skolen driver politisk virksomhet når de snakker sammen. Dette er altså forfatterens forståelse av hva som foregår når ledere og lærere utveksler meninger; meninger om hvordan skolen skal tilpasses myndighetenes bestemmelser for skolens virksomhet.

Det følgende er noen av temaene som ifølge boka kan være gjenstand for politiske diskusjoner, hentet fra overskrifter og underoverskrifter: skolens håndtering av sentral styring; sentralstyring og kvalitet i skolen; prestasjonsfokus og regnskapsplikt; rektors rolle som fasilitator og hovedforhandler; sammenhengen mellom rektors fasilitering og lærernes holdninger og praksis og ledelse som retorisk forarbeid.

Politikk på personalrommet

Hovedperspektivet i boka kan uttrykkes slik: ledelse – underveis fra nasjonal politikk til lokal praksis. Imidlertid er det mitt inntrykk at innholdet i lærernes arbeid, deres kunnskaper og erfaringer nesten blir borte når møtet mellom myndigheter, ledelse og lærere tematiseres. Lærernes deltakelse i de politiske mini-fora dreier seg ikke bare om umiddelbare responser på retningslinjer og annet som formidles ovenfra – lærere bidrar også med sine daglige erfaringer fra undervisningsarbeidet. Dette kommer lite fram i denne boka. Følgelig kan man si at perspektivet «fra praksis til politikk» mangler.

Politikk i klasserommet

«I klasserommene møtes og utøves makt og autoritet hver eneste dag i et mikropolitisk perspektiv», står det på side 27. Hva det å møtes i et mikropolitisk perspektiv betyr, er ikke lett å forstå. Men ut fra sammenhengen antar jeg at hun betrakter også lærerens virke i timene som politisk aktivitet. Dette lyder interessant, og påaktes sjelden. Dessverre behandles ikke dette synspunktet videre.

På tross av bokas interessante perspektiv på arbeidet i skolen virker teksten flere steder ordrik og distansert. Denne leseren opplever den som lite engasjerende, kanskje først og fremst fordi forfatteren ser ut til å mangle innlevelse i dynamikken og spenningene som knytter seg til temaene som blir annonsert

på bokas forside: *forhandling om mening, makt og posisjonering*.

Begrepet makt

Boka har et eget kapittel om mikropolitiske nøkkelbegreper. Politikk betegnes ofte nettopp som læren om utøvelse av makt, og begrepet makt dukker opp en rekke steder i boka. Derfor er det underlig at ikke begrepet makt blir forklart eller drøftet, verken i terminologikapitlet eller andre steder i boka. Dette er en svakhet for en bok som både på forsiden og ellers markerer politikk og makt som sentrale tema, desto mer ettersom makt kan være et kontroversielt begrep.

Boka har mange henvisninger til utenlandsk litteratur. Derimot nevnes ingen av Norges to pionérer innenfor forståelsen av maktbruk i mellommenneskelig kommunikasjon. Det gjelder Stein Bråstens teori om *modellmakt* og Berit Ås' beskrivelser av *hersketeknikker*. Deres teorier kunne med fordel vært benyttet for å komme nærmere det å beskrive, analysere og forstå maktens vesen når skoleledere og personalet drøfter hvilken praksis de skal utøve når myndighetene vil fornye skolen.

Nasjonale prøver

Kapittel 5 er bokas lengste og gjengir resultater fra intervjuer med tolv rektorer og avdelingsledere ved fire grunnskoler med elever på 8. til 10. trinn. Her vil trolig mange lærere og skoleledere kunne kjenne seg igjen. Resultatet av undersøkelsene er at disse prøvene i liten grad brukes til å forbedre skolens praksis.

Konklusjon

Bokas dokumenterer skolelederes og læreres erfaringer og reaksjoner på bruk av nasjonale prøver. Dette er interessant lesning. Men denne boka har ambisjoner som går langt ut over dette. Den vil vise hvordan politikk utspiller seg i skolens indre liv. Det gjør den på en lite engasjerende måte.

Psykisk helse og utviklingshemming

>>> Trine Lise Bakken [red]
Psykisk lidelse hos voksne personer med utviklingshemming. Forståelse og behandling [2.utg]
 Universitetsforlaget
 285 sider

AV KIRSTEN FLATEN

DOSENT VED HØGSKULEN PÅ VESTLANDET

Denne boken er en grundig og omfattende innføring i begge temaene fra titte-len, psykisk helse og utviklingshemming. Teksten trekker ofte tråder inn til autismespekterforstyrrelse [ASF], der det blir antatt at 45 prosent har en utviklingshemming i tillegg. En sammensetning av ASF og utviklingshemming gjør det krevende å også kartlegge psykisk helselidelse.



Mange av personene det gjelder, har vansker med å kommunisere til omgivelsene hvordan de har det. Men Bakken viser også til hvordan erfaring med, og forståelse for, den enkeltes kommunikasjonsmåte kan åpne for innsikt i menneskes psykiske helsetilstand.

Idiosynkrasi

Å ha kjennskap til hvordan en person uttrykker seg i idiosynkrasier, kan være nyttig i det å skjønne psykisk helsetilstand, og hva som utløser stress. Idiosynkrasi er en betegnelse som viser til en særegen og personlig bruk av ord og gester, og mange personer med ASF har denne uttrykksmåten. Her eksemplifiseres det ved en person som brukte å si *reise med trikken*, som et uttrykk for å være veldig

redd for noe. Det blir kun forståelig når man kjenner til bakgrunnshistorien og kommunikasjonsmåten til den det gjelder. For noen av kapitlene er det satt inn små narrativer som belyser innholdet på en mer praktisk måte.

Å få bidra

Bakken påpeker at det er kun de siste årene personer med utviklingshemming har fått mulighet til å bidra med informasjon i utredning av egne vansker. Her trekkes brukermedvirkning, medforskning og samvalg inn i teksten. Begrepet samvalg innebærer økt forståelse for at personen med utviklingshemming har behov for, og rett til, å bidra i beslutninger om egen helse. Å bli hørt på egne ønsker og opplevelser av egen psykisk helse gjør at man blir mer aktiv i å bidra til å bedre egen psykisk helse. Her gjelder også at det å få ta beslutninger i eget liv er en faktor som bidrar til god psykisk helse. En slik aktivt deltaking vil kreve gjensidig kommunikasjon og fordrer at personen med utviklingshemming har mennesker rundt seg som er sensitive i kommunikasjons-situasjonen.

Friskvern

En psykiatrisk diagnose er en beskrivelse av symptomer og sykdomsforløp, og hvordan den enkeltes atferd var før psykisk helse-vanskene oppsto. Her slås fast at angst og konsentrasjonsvansker forekommer ved de aller fleste former for psykiske lidelser. En person kan være syk lenge for diagnosen blir satt. Hvilke endringer det har vært i atferd frem til undersøkelsen, vil være avgjørende for om det blir satt en diagnose, og hvilken diagnose. Det vil også påvirke om og når en diagnose skal revurderes. Begrepet friskvern lanseres i kapittel 3, ført i pennen av den svenske psykiateren Nyländer, som har lang erfaring med psykisk helse og autisme. Friskvern innebærer tiltak som stimulerer til aktivt å utøve

egne helsefremmende aktiviteter og handlinger, og omhandler både fysisk og psykisk helse.

Psykisk helse

Boken beskriver godt de hyppigst forekommende psykisk helse-vansker som kan forekomme i befolkningen, og her blir de sett i sammenheng med utviklingshemming. Her beskrives blant annet utvikling av angst, depresjon, spiseforstyrrelser, OCD, bipolaritet og ADHD. En oppfatning som er kommet tydeligere fram i løpet av 2000-tallet, er at mennesker med utviklingshemming har større risiko for å utvikle psykose. Tidligere har man antatt at mennesker med utviklingshemming ikke utvikler psykose.

Boken har et livsløpsperspektiv, med et kapittel om demensutvikling hos utviklingshemmende. Dette området er det lite litteratur på, så det er bra at denne boken minner oss på at omgivelsene bør være observante med tanke på utvikling av vansker senere i livet. Her vises det til at demens ikke kan behandles i betydningen «kureres», men at det å gi riktig omsorg er viktig. Tipset om å se filmen *Marita, søstera mi!* [www.aldringoghelse.no] er herved viderefremidlet.

Lesergruppe

Boken er en god innføring i hvilke psykiske helsevansker personer med utviklingshemming kan utvikle, og hvordan man kan oppdage og håndtere disse. Teksten krever noe bakgrunn i å lese fagterminologi. I pedagogmiljø kan det virke noe distanserende at begrepet *pasient* blir brukt, men mitt råd til leseren er å ikke la seg distrahere av det. Teksten inneholder svært mye som er nyttig for personalet i en pedagogisk og miljømessig hverdag. Hvert kapittel kan leses selvstendig, og det enkelte tema er informativt også for fagfolk som ikke jobber spesifikt med personer med utviklingshemming. For ansatte som jobber

tett på mennesker med utviklingshemming, bør boken være svært interessant lesning.

Å lese med eller mot teksten

»»» Tatjana Kielland Samoilow,
Per Esben Myren-Svelstad

Kritisk teori i litteraturundervisningen

Fagbokforlaget
164 sider

AV ANNE BERIT NYSTAD
LEKTOR

Kritisk teori i litteraturundervisningen [2020] er en tynn, men rikholdig bok skrevet av Tatjana Kielland Samoilow og Per Esben Myren-Svelstad. Begge arbeider med norskdidaktikk ved NTNU. Som lærer i norsk, psykologi og religion anbefaler jeg at man bruker noen ettermiddager på å lese denne boken, fordi den gir en interessant innfallsvinkel til dybdelæring. I det nye norskfaget er kritisk tilnærming til tekst sentralt. Forfatterne redegjør for fire hovedspor i litteraturteori: marxistisk teori, kjønns-teori, postkoloniale studier og økokritikk. Ulike perspektiver muliggjør forskjellige fortolkningsrom. Med disse metodene analyser forfatterne fire ungdomsromaner. Bøkene er Cecilie Eken: *Styrke*, Lærs Mæhle: *Fuck off I love you*, Zeshan Shakar: *Tante Ulrikkes vei* og Sofia Nordin *Et sekund om gangen*.

Kritisk teori i litteraturundervisningen gjengir en analyse av fire romaner. Alle de gjengitte romanene eigner seg som utgangspunkt for litterære samtaler

i klasserommet. Boken har undervisningsopplegg om hvordan disse romanene kan bli brukt i klasserommet. Vi er mange norsklærere som ønsker å motivere elevene til å lese en hel roman i løpet av et skoleår, elever som først og fremst forbinder lesing med det å scrolle nedover en nettside. Bruk av disse fire kritikermetodene kan hjelpe elever å oppdage nye perspektiver i teksten. Romanene som blir omtalt i boken, vil derfor kunne være gode valg når man skal kjøpe inn klassesett.

Økokritikk

Kritisk teori i litteraturundervisningen er også en tekst om andre tekster. Romanen *Et sekund om gangen* av Sofia Nordin blir analysert i et økokritisk perspektiv. Analyseeksempelet legger vekt på at protagonistene er på flukt fra en sykdom som har rammet hele samfunnet og lagt det øde. Et sjangertrekk i dystopisk ungdomslitteratur er at barn overlever og må greie seg uten de voksne. Romanen kan leses som en uhyggelig parallell til vår tids koronapandemi, som også rammer eldre hardere enn barn og ungdom. De to gjenlevende protagonistene, ungdommene, opplever at de kan bli smittet når som helst, eller at smitten kan ligge latent i dem, slik personer i dag kan være smittebærere og smitte andre med koronavirus uten selv å ha symptomer.

Dagens ungdommer opplever trusler og dilemma i forbindelse med store endringer i naturen rundt dem. Litterære plenumssamtaler om økokritikk kan bidra til å styrke ungdommers livskvalitet gjennom å vise at det ikke bare finnes ett svar. Samtaler hjelper elever til selv å reflektere og finne sitt ståsted.

Feminisme og maskulinitetsteori

Læreverket tar for seg feminisme, queer-teori og maskulinitetsteori og beskriver samfunnsvitenskapelige perspektiver fra flere tiår tilbake i tid. Som leser nikker

jeg gjenkjenner til feminismen som skyllet som bølger over vestlige land og hvor franske feministe som Beauvoir og Badinter kom som interessant flaskepost. Disse bør overfor norske skoleungdommer kontrasteres med den nyutkomne Marta Breens bok *Hvordan bli [en skandinaviske] feminist*. Her oppsummeres feminismens ideer i 20 enkle regler for livet, av typen «Ta en pause fra speilet» og «Våg å være upopulær». Samtidig er mannsrollen i endring, og Queer-teori er noe mange ungdommer er opptatt av i en livsfase hvor identitet og livsmestring er viktig. Forfatterne gir derfor en kjønns-teoretisk lesning, med de ulike perspektivene, av Lærs Mæhles roman: *Fuck off I love you*. Kapitlet om feminisme, queer-teori og maskulinitetsteori er relevant for undervisning om kjønn og kjønnsroller i religion og etikkfaget.

Tungt om marxistisk teori

Kapitlet om marxistisk teori er tung lesning, med terminologi som «teknologivennlig utbyttermensalitet». En gjennomgående opphopning av sammensatte ord gir høy informasjonstetthet, men skrevet i klarspråk er det ikke. Det gjør at jeg undrer på om forfatterne i denne delen skriver for lærere i skolen eller om de her først og fremst skriver for sine egne fagfeller i humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag. For dem som allerede kjenner faguttrykkene, er dette lettfattelig.

Å lese med og lese mot

For å sette *Kritisk teori i litteraturundervisningen* i en estetisk kontekst så berører boken et interessant kunstspørsmål, nemlig hvorvidt vi bør behandle litteratur som kunst. De kritiske teoriene omtalt i boken skiller seg fra strukturalismen og nykritikken som begge har et klarere estetikkbegrep og behandler kunst i et fenomenologisk perspektiv, som en opplevelse av verden. Mange av våre elever

vil nok lese en roman nettopp som et uttrykk for en forfatters sansning av verden. Imidlertid er en tekst betinget av den kulturelle begivenheten, og slik sett er ingen tekst uten samfunnskontekst. Boken er relevant fordi den setter søkelys på hvordan samfunnskonteksten kommer til uttrykk i skjønnlitteratur. Dybdelæring i norskfaget kan skje ved at læreren underviser elever i å lese *med* teksten som kunst og *mot* teksten ved å sette den inn i en samfunnsmessig og politisk kontekst.

Dagsaktuelle pedagogiske råd fra 1803

>>> Immanuel Kant
Om pedagogikk

Aschehoug & Co.
I samarbeid med Thorleif Dahls
Kulturbibliotek 2016
146 sider

AV JAN OSCAR BODØGAARD
HISTORIKER

Med sine ikke mer enn vel 140 sider ble Immanuel Kants *Om pedagogikk* utgitt for første gang på norsk i 2016 – en svært innholdsrik og mangfoldig bok. Ikke bare får vi den tyske filosofens tekst, publisert i 1803, året før Kant døde, men også oversetter Bjarne Hansens forord, en innledning ved Lars Løvlie, professor i pedagogisk filosofi, og et etterord av professor i medie- og IT-pedagogikk Svein Østerud. Disse tre setter Kants tekst inn i en historisk-filosofisk sammenheng, samtidig som teksten drøftes og gis aktualitet når det gjelder dagens pedagogiske utfordringer.



I nærmere ti år, før han begynte sitt virke som professor i filosofi ved universitetet i Königsberg i Øst-Preussen, russisk Kaliningrad i dag, kombinerte Kant sine studier med engasjement som privatlærer. Han var i sitt arbeid genuint opptatt av spørsmål vedrørende oppdragelse og pedagogikk.

Utgangspunkt i opplysningstiden

Bjarne Hansen, som har oversatt Kants tekst til norsk, viser i sitt forord hvordan Kant og *Om pedagogikk* kan plasseres i opplysningstidens tradisjon, med sitt fokus på frihet og fremskritt, på fornuft og humanisme. Denne omfattet også et nytt syn på barneoppdragelse, og i Kants tekst er påvirkningen tydelig fra Rousseaus oppfatning av at oppdragelsen må ta utgangspunkt i barnets erfaringer og læringslyst.

Oppdragelsens paradoks

Ifølge Kant er mennesket «den eneste skapningen som må oppdras. Mennesket er intet annet enn det oppdragelsen gjør det til». Det betyr imidlertid ikke at barnet skal overbeskyttes eller skjermes bort, forklarer Hansen, og kommer inn på hva som ifølge Kant er oppdragelsens paradoks. Lars Løvlie utdyper dette: Å oppdra barnet til å bruke sin frihet på en positiv måte, noe som bare kan oppnås ved at menneskets råhet må slipes bort, og det kan kun skje ved at barnet lærer å utholde tvang.

Virker dette noe uklart, kanskje? Ifølge Løvlie ble Kants meninger om pedagogikk mye formet ut fra egne erfaringer fra latinskolen «barneslaveri». For Kant var oppdragelsens formål å oppdra barnet til et «moralisk sinnelag», og mens han på den ene side avviste bruk av autoritær tvang i oppdragelsen, så er han på den annen åpen på at barnets frihet må begrenses. Barnets «moraliske sans», forklarer Løvlie, «utvikles gjennom den voksnes omsorg og støtte».

I dette ligger motsetningen mellom det at barnets moralske oppdragelse er de voksnes ansvar, mens barnets handlinger bør være fundamentert i egne, selvstendige erfaringer og vurderinger, noe som innebærer at den moralske dannelsen må være barnets verk. Selv formulerte Kant dette paradokset slik:

Et av oppdragelsens største problemer er hvordan man kan forene underkastelsen under lovens tvang med evnen til å betjene seg av sin frihet. For tvang er nødvendig. Hvordan kultiverer jeg friheten ved tvangen? Jeg skal venne min elev til å tåle en tvang i friheten hans, og jeg skal samtidig lede ham til å bruke sin frihet på en god måte [...]

I dagens norske skole er dette en sentral utfordring som mang en lærer både utfordres av og sliter med i sitt daglige arbeid. Derfor vil så vel Kants egne refleksjoner rundt det «pedagogiske» paradoks som Løvlies drøfting være god nok grunn til å lese *Om oppdragelse*. Og Løvlies antydning om at en løsning på paradokset ligger i «det kunstneriske, i lek og arbeid» er det noe som burde styrke argumentasjonen for en sterkere prioritering av de kreative fagene i skolen.

Den fysiske og den praktiske oppdragelsen

Utenom det pedagogiske paradoks gir Kant mange tankevekkende postulat vedrørende oppdragelse, moral og frihet, og *Om oppdragelse* inneholder også deler som ble føyd til av utgiveren i 1803.

I kapittelet «Om den fysiske oppdragelsen» er Kant svært konkret i sine anbefalinger av barnets forpleining i de første leveårene. Her behandler han både amming, bruk av gåstol (noe han ikke anbefaler), om barnet kan lære å skrive på egen hånd, straff og lydighet. I «Om den praktiske oppdragelsen» drøfter Kant de mer sosiale aspektene

ved oppdragelsen, forholdet til omverdenen og andre mennesker, der religion, forholdet mellom kjønnene og sosiale forskjeller omhandles.

Avslutningsvis reflekterer Svein Østerud rundt Kants «oppdragelses- eller dannelsesprosjekt», der barnet gjennom pedagogisk arbeid i hjemmet og i skolen skal kultiveres, opparbeide dyktighet og utvikle sinnelaget, og der hver generasjon har som siktemål «at dens etterkommere skal oppdras til å forbedre verdenssituasjonen». Det er ellers interessant når Østerud ser forbindelseslinjer mellom Kants advarende ord om faren for et autoritært samfunn og dagens koranskoler og undervisning basert på kristenfundamentalisme.

Om *Om oppdragelse* i sidetall ikke er en stor bok, så er den det innholdsmessig ved at den skaper refleksjon og ettertanke, i særlig grad rundt hva som former dagens norske skole og hvordan den i sin tur former dagens unge.

Kurs og etterutdanning for lærere

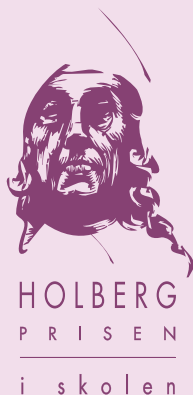
barnehage • grunnskole • videregående skole • voksenopplæring

Kurs du kan melde deg på Kurs du kan bestille

Nettkurs

Fysiske klasseromskurs

www.bro.aof.no
bro@aof.no



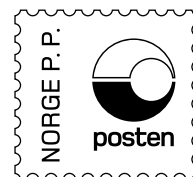
LA ELEVENE FORSKE: HOLBERGPRISEN I SKOLEN 2020/2021

Hva gjør en forsker? Hvordan bruke kilder, forskningsspørsmål og metode for å komme frem til ny kunnskap? Holbergprisen i skolen er en nasjonal forskningskonkurranse for elever i den videregående skolen innen humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag. Deltagelse er gratis, og klassen vil få oppfølging fra etablerte forskere underveis. Oppstart med lærerseminar i Bergen 4.–5. november.

facebook.com/holbergprisen

holbergprisen.no/his

his@holbergprisen.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

er en av
som melder seg
ut av Det Danske
Akademi.

DØKEN → SIDE 38



UNNTAKSLOV PÅ PRØVE
Koronakrisen har
vært en ildprøve
for rettstaten. Besto
vi den?

JURISTENE DISKUTERER → SIDE 8

D-ordet

ESSAY Alle vet at dugnad er noe
dritt, skriver Monica Isakstuen.

Dugnad er frivillig, ubetalt arbeid som blir gjort i fellesskap. Når noen sier d-ordet, vet jeg øyeblikkelig hva jeg må gjøre: rydde plass i kalenderen, finne frem arbeidsklær, mobilisere pepp og vickelyst og talde ja til oppgavene. Klipp disse buskene, mål dette gjerdet, rydd denne stranden, plukk dette flyttelasset, pass disse vinduene, plukk dette søppelet, tøm denne utdassen. Alle vet at dugnad er noe dritt. Men det hjelper ikke. Å si nei til dugnad ville være det samme som å pisse på fellesskapet. Hva slags menneske er du, egentlig? Dugnad er ikke noe man avstår fra, dugnad er noe man deltar på. Så da helset- og omsorgsminister Bent Høie skriver kronikken «Innkalling til dugnad» i VG 11. mars i år, vet han hva han gjør. Og vi forstår hva han kommer. Her er det bare å si ja. Men hvilke oppgaver skal utføres? Hvilke hendene? Ja visst. Holde mennesket? Jo da. Hoste? Unngå store forsamlinger. Droppe kollektive reisegjenger og tog? Ok. Avlyse arrangementer eller flere mennesker? Mer enn tretti mennesker? Taler uansett. Jobbe hjemme? Hvorfra skulle jeg eller

VINDEN
HAR
SNUDD

Kommunen
dramatiserte
Ti år
vindmøllene
RE

M MORGENBLADET
Morgendagens tanker i dag

Sulten på kunnskap? Vel bekomme!

Prøv Morgenbladet nå, og få inntil 50 % rabatt!

Se vårt tilbud til lesere av Bedre Skole: [Morgenbladet.no/bedreskole](https://morgenbladet.no/bedreskole)