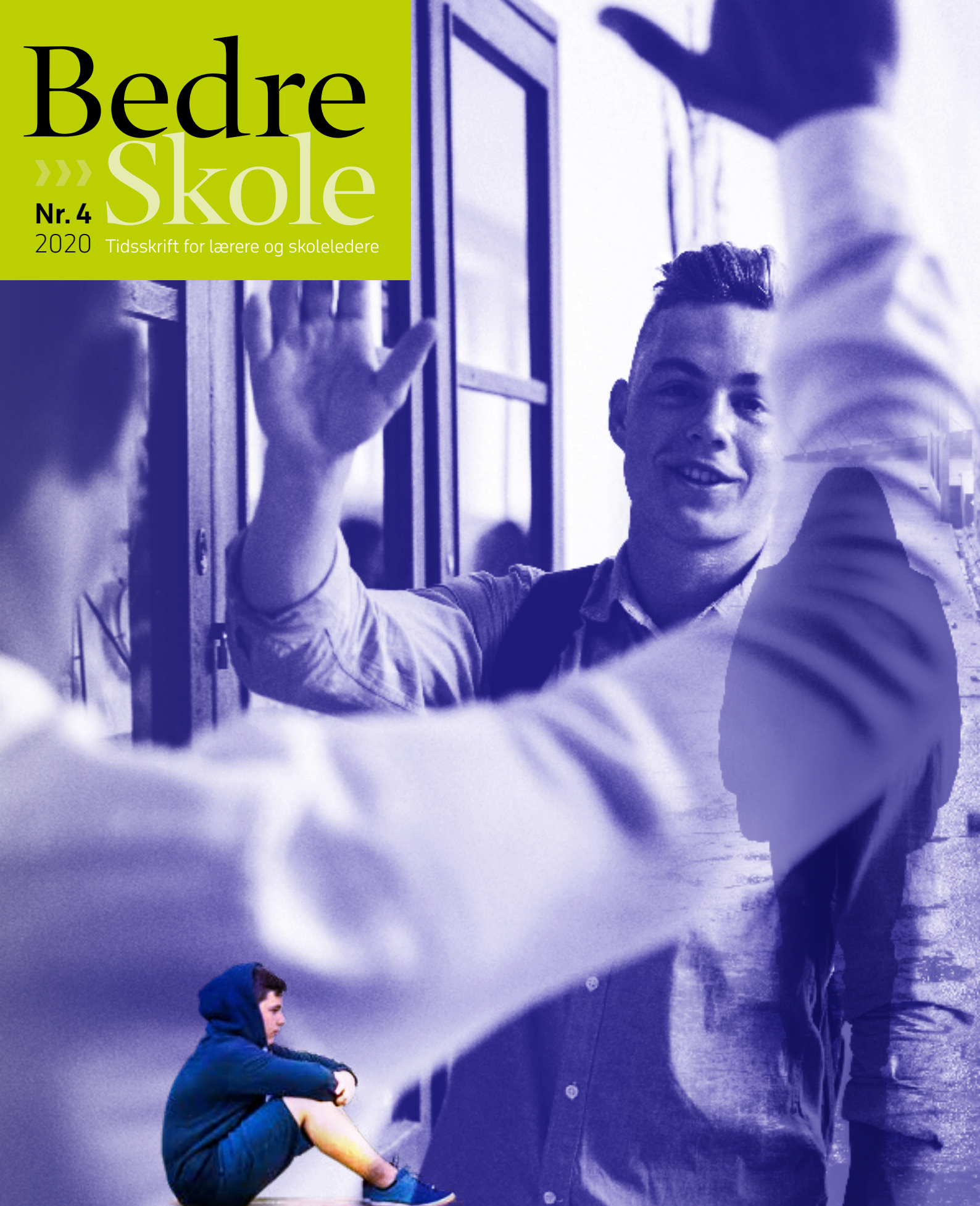


Bedre »» Skole

Nr. 4

2020 Tidsskrift for lærere og skoleledere



Tema: Profesjonsutvikling innenfra › 30-åringer › Multimodale tekster › Tema: Radikalisering og ekstremisme › Læringsfremmende tilbakemeldinger › Crossfit i kroppssøving › Kultur for læring

Lærerprofesjonens hvem, hva, hvor – og hvordan

Lytt til profesjonen har vært et godt slagord for lærerne gjennom flere år. Nå kan det se ut til at man faktisk har begynt gjøre det. Man kan få inntrykk av at både lærerorganisasjoner og myndigheter har senket garden noe, og lærere blir i stadig større grad blir tatt med på råd når det gjelder å utvikle læreplaner, og vil etter alt å dømme bli en viktigere part når det gjelder å bestemme kursen for fremtidens skole. Men ambisjonene om lærernes ansvar gjelder ikke bare det som skjer på overordnet nivå, gjennom læreplaner og dokumenter. Skolen blir formet hver dag, på en rekke nivåer, og ikke minst gjennom avgjørelser som blir tatt på den enkelte skole. Og det er på disse lavere nivåene at det å lytte til profesjonen blir spesielt interessant. For *hvem* skal man egentlig lytte til og *hvor*? Debatten på lærerværelset, representasjon i plangrupper, tillitsvalgte på ulike nivåer eller ulike fora i sosiale medier?

Men hvis det skal være verd å lytte, så må man ha noe å si. Lærerprofesjonen har ambisjoner ut over å være vaktbikkjer som skal hindre utilbørlig overstyring. Nå skal man i større grad bidra til å utvikle skolen. Men det er nok lettere å bli enige om hva man *ikke* ønsker enn om hva man ønsker. Flere av bidragsyterne i denne utgaven av Bedre Skole peker for eksempel på motsetningen mellom behovet for kreativitet og utvikling versus stabilitet og forutsigbarhet. Lærere vil sannsynligvis være godt representert i begge leire. Det kan bli utfordrende å finne en god balanse mellom ytterpunktene her. Så *hva* kan lærerprofesjonen enes om?

En ting er å bli lyttet til, en annen er å bli hørt og faktisk ha innflytelse? *Hvordan* kan vi vite at det har skjedd? Et godt tips er å holde et spesielt godt øye med vurderingsfeltet. Så langt ser det i alle fall ut til at vurderingen styrer skolen mer enn skolen får styre vurderingen. Vil man la lærerne slippe til også her? Eller er det slik at det nasjonale vurderingssystemet skal være et vernet område, også etter fagfornyelsen?

Tore Brøyn

Bedre Skole

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



Ansvarlig redaktør:
 Tore Brøyn
 tore.brøyn@udf.no
 Tlf.: 91 37 26 88

Abonnement:
 abonnement@utdanningsnytt.no

Annonser: Mona Jørgensrud
 mj@hsmmedia.no

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



TEMA: Profesjonsutvikling innenfra

- 10 **Godt arbeid med læreplaner sammen**
Marte Blikstad-Balas
- 14 **Rett til å tolke – plikt til å handle**
Jens Garbo
- 18 **Samarbeid – profesjonsfellesskapets rolle vurdering**
Henning Fjørtoft
- 22 **En lærerprofesjon i endring**
Tore Brøyn
- 24 **Den tillitsvalgte rolle i det faglige utviklingsarbeidet**
Tore Brøyn
- 26 **Fagfornyninga – i reformhistorisk perspektiv**
Peder Haug
- 30 **Lærarrolla i fagfornyninga: Å utføre – eller å skape**
Ingunn Folgerø
- 35 **Fagfornyelsen – utfordringer og muligheter for skoleledere**
Jorunn Møller
- 41 **14 år etter avsluttet ungdomsskole – slik gikk det**
Eifred Markussen og Stephan Daus
- 50 **Vurdering av elevens kompetanse uten blyant og papir – digitalt arbeid med multimodale tekster i alle fag**
Øystein Gilje og Ingunn Bremnes Stubbald

TEMA: Radikalisering og ekstremisme

- 55 **Skolens bidrag til forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme**
Claudia Lenz
- 62 **Svensk spesialistressurs mot ekstremisme**
Johan Erichs
- 64 **Aktivt samarbeid bremser ekstremismen**
Johan Erichs
- 66 **Om å forebygge utenforskap**
Tore Brøyn
- 69 **Når forsøk på inkludering blir ekskludering**
Martin Sjøen
- 76 **Læringsfremmende tilbakemeldinger i engelsktimer**
Mette Brenno Hvalstad og Lisbeth M. Brevik
- 82 **Crossfit i kroppsøvningsfaget**
Arild Boge og Hilde Stokvold Gundersen
- 87 **Hva skjedde med ideen om en kultur for læring i skolen?**
Christine R. Stenersen og Tine S. Prøitz
- 93 **Debatt**
- 95 **Bokomtaler**



10

Lærernes profesjonsutvikling er tema i denne utgaven.



41

Nesten 10 000 ungdommer er blitt fulgt, fra ungdomsskolen til de fyller 30 år.



69

Forsøk på å forebygge radikalisering kan lett føre til ekskludering.

87

Hva skjedde med ideen om en kultur for læring i skolen?





Vil kartlegge elevenes science-kapital

Danske elever skyr realfagene, de søker seg ikke til dem. Nå skal elevenes science-kapital kartlegges, for om mulig å endre elevene, melder gymnasieskolen.dk.

Gjennom et stort nasjonalt forskningsprosjekt vil danske utdanningsmyndigheter finne ut hvorfor elevene lar være å velge realfag, når de velger høyere utdanning – eller mer presist de såkalte STEM-fagene: *Science, Technology, Engineering, Mathematics*. For å finne ut av det skal elevenes såkalte science-kapital undersøkes. Science-kapital vil si hvilke *science-relaterte ressurser* barn og unge får med seg i ryggsekken gjennom livet i og utenfor skolen, for å referere gymnasieskolen.dk.

Jentene skyr visstnok realfagene i særlig grad, men for både jentenes og guttenes del vil prosjektet forsøke å finne eventuelle eksklusjonsmekanismer.

Den kvalitative delen av prosjektet vil bli ivaretatt av Institut for Naturfagenes Didaktik, Københavns Professionshøjskole og VIA University College, mens den kvantitative skal VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd stå for. □

Avskaff høstferien

Årets høstferie er overstått, men spørsmålet er om årets burde bli den siste. Det antyder forskning ved Lunds universitet i Sverige.

Svenske forskere har funnet ut at elever som fikk mindre ferie og mer skoletid, oppnådde et høyere lønnsnivå som voksne, ifølge nettsiden forskning.no.

Forskerne ved Lunds universitet har undersøkt hva flere timer på skolen betyr for elevene når de blir voksne. De har sett på lønnen til de som ble født på 1940-tallet, og de som ble født på 1950-tallet, da de begynte å jobbe et par tiår senere. De har sammenlignet to grupper. Den ene fikk ett

ekstra skoleår da elevene var 13 år. Den andre fikk flere undervisningstimer spredt ut over alle årene i grunnskolen, og også kortere ferier. Da elevene i den sistnevnte gruppen ble voksne, hadde de lettere for å få seg jobb, og de oppnådde et høyere lønnsnivå.

Forsker og økonom Therese Nilsson ved Lunds universitet mener mer tid i skolen gjør elevene flinkere i lesing, skriving og regning.

Et ekstra skoleår utgjorde

ingen effekt for disse elevene, ifølge undersøkelsen, mens elevene som fikk flere undervisningstimer, tjente på det i voksen alder. Nilsson og kollegene mener at om alle elever får mer undervisning, vil flere elever lykkes bedre.

Norske grunnskoleelever har for tiden færre skoletimer enn danske, men flere enn svenske. Svenskene diskuterer for tiden om elevene bør være mer på skolen, ifølge forskning.no. □





Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Liechtenstein på topp i lønnsnivå

Rapporten «Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe 2018/19» foreligger, og det er Liechtenstein, Sveits og Luxembourg som har de høyeste topplønnene i skolen.

Rapporten, utarbeidet av EUs utdanningsnettverk Eurydice, og offentliggjort på blant annet Lärarnas Riksförbunds nettsider Skolvärlden 5. oktober, omfatter 46 EU- og EØS-land. Det er lærernes gjennomsnittlige topplønner som

offentliggjøres, og Skolvärldens tall skiller ikke mellom lærere og skoleledere. Her er listen, med årslønner i euro:

Liechtenstein 145 316 €, Sveits 139 069 €, Luxembourg 133 579 €, Tyskland 82 027 €, Danmark 81 489 €, Østerrike

79 958 €, Nederland 77 507 €, Island 73 368 €, Belgia 72 230 €, Norge på tiende plass med 64 054 € – og noe lenger ned på listen Sverige med 49 801 €.

Skolvärlden opplyser at noen tall er gjennomsnittet av faktisk utbetalt lønn, mens andre er de lovbestemte lønnene. Grunnen til at det forholder seg slik, skyldes de ulike landenes måter å innrapportere på. □

Lærers høye forventninger er viktig for motivasjonen

Lærers høye, men realistiske forventninger er viktig for elevene. For lave forventninger kan virke ødeleggende for elevene.

«Elevenes opplevelse av mestring forutsetter en viss standard på egne prestasjoner. Dersom lærere kommuniserer lave forventninger til elevene, opplever de at omgivelsene ikke forventer at de skal mestre», skriver professor Åge Diseth ved Universitetet i Bergen i en kronikk på forskersonen.no. I kronikken redegjør Diseth for en studie av 3203 elever fordelt på 8. og 10. trinn i ungdomsskolen og 1. trinn i videregående skole.

Ifølge Diseth vil lave forventninger faktisk være spesielt negativt for elever som i utgangspunktet presterer dårlig.

Dette fordi en kombinasjon av dårlige prestasjoner og lave forventninger er ødeleggende for elevenes motivasjon. Derfor er det ifølge Diseth viktig at lærere kommuniserer høye, men også realistiske forventninger til alle elever.

Utgangspunktet hans er at forskjellen mellom såkalt indre og ytre motivasjon for læring ikke bør overdrives. Elevene er uansett mest interessert i gode karakterer og anerkjennelse for sine prestasjoner, og disse prestasjonene er i stor grad betinget av lærers forventninger til den enkelte. □



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Den lille røde

For 50 år siden ga Pax Forlag ut Den lille røde bok for skoleelever, til sterke reaksjoner både i skolen og på Stortinget.



Nei, det var ikke Mao som var forfatteren, men derimot to danske lærere. Boken inneholdt blant annet 18 sider om sex og abort og 24 sider om narkotika, diverse kjemiske stimulanser og andre rusmidler.

Den lille røde ble forbudt i flere land. Den ble først utgitt i Storbritannia i sensurert utgave etter å ha vært innom Den europeiske menneskerettighetsdomstol, melder *Aftenposten Historie* (nr. 9-2020). Og den ble altså utgitt i Norge i 1970, men daværende kirke- og undervisningsminister Kjell Bondevik [ikke dagens Kjell Magne] kunngjorde at den var et makkverk. Boken måtte imidlertid tas på alvor fordi den varslet en kamp om barneoppdragelsen, og den kunne skade skakkjorte og umodne elever.

Burde den sensureres? Venstres Hans Hammond Rossbach advarte mot det, ut fra ytringsfrihetsprinsippet. Arbeiderpartiets Einar Førde gikk lenger, idet han mente bokens siktepunkt var å skape en demokratisk skole uten autoritetsdyrking.

Den lille røde ble ellers ingen salgssuksess i målgruppen, grunnskoleelevene. Dette fikk Høyre-representanten Kjeld Langeland til å uttale: – De unge har vist langt større dømmekraft og modenhet enn forfatterne og utgiveren. □

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock



Heller brødskive enn varm suppe

Åtte kommuner i Trøndelag kunne i fjor søke om midler til skolemåltider. I valget mellom varmlunsj med suppe og brød og brødskivebuffet foretrakk elevene brødskivene.

Flere elever spiste imidlertid lunsj når de fikk den servert på skolen, ifølge en undersøkelse ved Høgskulen på Vestlandet (HVL). Førsteamanuensene Bodil Bjørndal og Elin Kristin Aadland, og professor Eldbjørg Fossgard, alle fra HVL, undersøkte virkningene av et prøveprosjekt i regi av Fylkesmannen i Trøndelag. De valgte ut en ungdomsskole med varmlunsj en dag i uken og brødskivebuffet en annen dag.

Brødskivene falt mest i smak, men noe av grunnen til dette kan være den noe upraktiske organiseringen av måltidet med varm suppe. Den medførte blant annet mye køståing før servering. Totalt spiste elevene likevel mer når de fikk mat servert på skolen enn de ellers

ville gjort. Elevene spiste dessuten mer frukt og grønt enn de ellers ville gjort.

– På generell basis var elevene positive til å få skolemat, sier Fossgard på HVLS nettsider. Hun mener undersøkelsen viser betydningen av organiserte skolemåltider.

Fossgard mener viljen til å innføre skolemåltider er til stede i mange kommuner, og interessen er stor i Helsedirektoratet og i Folkehelseinstituttet, sier hun.

En undersøkelse referert i tidsskriftet *skolen* i 2017 antyder at 60 prosent av befolkningen er for skolemat. På Stortinget går skillelinjen langs den tradisjonelle rødgrønne versus blå aksene – der de rødgrønne er for skolemat, de blå imot. □

Vil ha pakkeforløp for elever med dysleksi

For å sikre elever med dysleksi likeverdige tilbud av høy kvalitet vil professor Monica Melby-Lervåg ved UiO ha nasjonale standardiserte forløp, såkalte pakkeforløp.

Forskning viser at elever med dysleksi hjelpes mest effektivt når de er 1.- og 2.-klassinger. PPT utreder imidlertid ofte ikke dysleksi før de er 4.- og 5.-klassinger, noe Monica Melby-Lervåg, professor ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, finner meget alvorlig.

Lærerne har i dag metodefrihet når det gjelder elever med dysleksi og andre former for lærevansker. Ifølge Melby-Lervåg gir dette uforutsigbare tjenester og tiltak preget av tilfeldigheter for de aktuelle elevene. Noen lærere har en viss kompetanse, andre har ingen.

Melby-Lervåg sier på UiOs nettsider at et såkalt pakkeforløp, gitt av pedagogisk personell med dokumentert kompetanse, for elever med lese- og skrivevansker, vil være til stor hjelp for disse.

Et pakkeforløp i helsevesenet er nasjonale standardiserte forløp der målet er å bidra til rask utredning og igangsetting av forskningsbaserte tiltak, uten unødvendig ventetid. Det finnes pakkeforløp for en rekke medisinske tilstander, men ikke for dysleksi. □



Illustrasjon: © Adobe Stock

ANNONSE

HVORFOR STREVER TEO MED Å LESE?

Logos er det mest pålitelige verktøyet for identifisering og utredning av lesevansker og dysleksi.

Kvalitet er viktig. Logos bygger derfor på et bredt og solid statistisk grunnlag og alle testledere blir individuelt sertifisert av oss.

Logos brukes nå av mer enn 4200 spesialpedagoger, pedagoger i skolen, logopeder og psykologer. Bli en av dem du også.

Sats på kvalitet. Bruk Logos til kartlegging og diagnostisering.



Logometrlca™



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Leseferdighet i matematikk

Elever med gode leseferdigheter vil ha bedre forutsetninger for å lykkes i matematikk, sier førsteamanuensis Jannike Ohrem Bakke ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN).

Matematikkoppgavene elevene på de første grunnskoletrinnene får, inneholder ofte mye tekst og bruk av symboler, noe som gjør at mange elever ikke klarer å konsentrere seg tilstrekkelig.

– Mange kaller matematikktekstene for de langsomme tekstene, sier Jannike Ohrem Bakke, førsteamanuensis i norsk didaktikk ved USN. Hun arbeider mye med å omsette teori til praktisk

handling i klasserommet. Som forsker arbeider hun mye med grunnleggende ferdigheter som lesing og skriving.

Bakke sier at det kan ta tid å avkode og forstå en brøk og en ligning, og at det å ha gode leseferdigheter er en klar fordel. Hun råder derfor elevene til å lese matematikktekstene grundig, og gjerne høyt for seg selv, for å sjekke at de har forstått teksten. □

Vil gi selvstyre til folkeskolene

Statsminister Mette Frederiksen lovte 6. oktober folkeskolene i kommunene Esbjerg på Jylland og Holbæk på Sjælland fullt indre selvstyre, melder folkeskolen.dk.

Socialdemokratene i Danmark vil som et forsøk gi sju kommuner rett til å løsrive blant annet folkeskolene (grunnskolene) fra all statlig styring, med full frihet for skolene til å regulere en rekke forhold på egen hånd. 6. oktober tyvstartet statsminister Mette Frederiksen forsøket ved fra Folketingets talerstol å love at i kommunene Esbjerg og Holbæk skulle folkeskolene få full indre frihet.

Løftet innebærer at folkeskolene i de to kommunene selv får bestemme over minimumstimetall, læreplaner, nasjonale tester og mye mer.

Frederiksen sa i Folketinget at det ikke er noe feil ved den statlige skolelovgivningen, men at det likevel er på tide å legge ansvaret for folkeskolene lokalt. Ifølge statsministeren må de enkelte institusjonene, skoleledelsene, øvrige medarbeidere, foreldrene og andre pårørende nå få denne friheten.

Foreløpig ser det ut til, ut fra oppslaget på nettsiden til folkeskolen.dk, at i alle fall Socialistisk Folkeparti (SF) støtter Socialdemokratenes initiativ. □



TEMA: PROFESJONSUTVIKLING INNENFRA

Profesjonsutvikling innenfra er hovedtemaet i denne utgaven av Bedre Skole. I den anledning vil vi takke Naomi Aass Girardeau, Bjørg Eva Aaslid og Einar Ove Standal fra Utdanningsforbundet, som alle har bidratt til å finne fram til bidragsyttere og kvalitetssikre innholdet. [Red.]

Godt arbeid med læreplaner



Fagfornyelsen innebærer en ambisjon om mer sammenheng og høyere overføringsverdi fra time til time. Det kommer kanskje aller tydeligst frem i et nytt og svært ambisiøst kompetansebegrep.

»»» Av Marte Blikstad-Balas

En læreplan er en helt spesiell tekst som utfører tre ulike handlinger samtidig: Den er et løfte, en ordre og en definisjon (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020; Gedde-Dahl, 2002). Gjennom læreplanverket blir det gitt et løfte til samfunnet om hva vi kan forvente at barn får ut av grunnopplæringen. Politikere, arbeidsgivere, interesserte borgere, lærere, foreldre og barn selv kan lese om hva som er skolens formål og skolens ansvar.

En læreplan forplikter, den viser alle som vil lese den, hva ambisjonene for norsk skole er – både når det gjelder konkrete kompetansemål for enkeltfag og mer overordnede verdier og prinsipper for opplæringen. Det er nettopp derfor det å lage nye læreplaner engasjerer så bredt, noe vi kan se i alle kronikkene og debattene om læreplanene til enhver tid, men også i den enorme mengden høringsvar fra en rekke ulike instanser som ble sendt inn både til utformingen av overordnet del og i forbindelse med fagplanene (Udir, 2018).

Planen er også en ordre, da den eksplisitt pålegger skolen en rekke oppgaver som skal utføres av skoleledelsen og lærerne. Rent språklig er det enda tydeligere enn før at læreplanen gir ordre. I den nye overordnede delen av planen,

der verdier og prinsipper beskrives, finner vi direktivet «skolen skal» 33 ganger, for eksempel i formuleringer som: «Skolen skal sørge for at menneskeverdet og de verdiene som støtter opp om det, legges til grunn for opplæringen og hele virksomheten». Dette er svært ambisiøse direktiver, som viser en enorm tiltro til skolens folk.

En læreplan er også, som Tine Gedde-Dahl understreker, det styringsdokumentet som til enhver tid definerer den norske skolens virkelighet – altså hva den norske skolen «er».

Læreplanen skaper forventninger om hva slags opplæring elevene skal få, den legger føringer om hvordan dette arbeidet skal skje, og den sier noe om hva slags skole den norske skolen skal være. Men vi vet alle at det kan være lang vei fra plan til virkelighet. I denne teksten skal jeg derfor komme inn på noen aspekter ved læreplanarbeid som jeg tror er helt avgjørende for å lykkes med implementering av fagfornyelsen – og som skoleledelsen og profesjonsfellesskapene bør vurdere å jobbe systematisk med: hvordan en læreplan kan leses, hva det nye kompetansebegrepet i fagfornyelsen innebærer og behovet for at skoleledelsen og

lærerne sammen sikrer sammenhengene mellom overordnet del, kjerneelementer og kompetansemål.

Hvordan skal læreplaner leses?

Det kan virke rart å stille spørsmål om hvordan en plan skal leses, spesielt siden vi faktisk har hatt kompetansebaserte læreplaner siden innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Likevel tror jeg det er viktig å erkjenne at læreplaner forutsetter, eller antar, bestemte lesemåter. Overgangen til Kunnskapsløftet i 2006 innebar at vi gikk fra å beskrive innhold elevene skulle møte i undervisningen, til å beskrive utbytte av undervisningen, altså hva elevene selv skal kunne vise kompetanse i på ulike trinn (Blikstad-Balas & Solbu, 2019). Dette er et viktig skille, fordi det å planlegge primært ut ifra elevenes utbytte, ofte innebærer noe annet enn å planlegge primært ut ifra hva slags faglig innhold læreren selv skal formidle. Det er stor forskjell på å planlegge undervisningen ut ifra aktiviteter som er relevante for temaet i kompetansemålet (for eksempel hva slags sider elevene skal lese i læreboka, hvilke oppgaver de skal gjøre, gruppearbeid, osv.), og det å planlegge for kompetanse, der en hele tiden må vurdere hva *eleven* skal kunne vise av kompetanse. Da må en ta stilling til hva slags kompetanse det er snakk om, hvordan denne kan utvikles, og ikke minst – hva som vil være tegn på at eleven faktisk har den aktuelle kompetansen.

Det kan virke selvsagt at lærere må forholde seg til hva kompetansemålene i faget beskriver, når de planlegger undervisning. Vi kan nesten anta at all undervisning som foregår i skolen, er relevant for ett eller flere kompetansemål, for kompetansemålene er brede og lærerens handlingsrom er, heldigvis, stort. Dersom jeg som norsklærer for eksempel har veldig lyst til at mine elever skal lese *Gul bok* av Zeshan Shakar de neste ukene, og bruke tid i timene på å diskutere den, er det ikke vanskelig for meg å finne kompetansemål som åpner for en undervisning der lesing av denne romanen kan inngå. På samme måte er det mange av lærernes opplegg, ressurser og ideer som de har samlet over flere år, som selvsagt ikke må skrotes august 2020 fordi det er da «fagfornyelsen begynner».

Men det at undervisningen kan bidra til å utvikle et bestemt kompetansemål eller er tematisk relevant for et kompetansemål, er likevel noe ganske annet enn at kompetansemålene danner grunnlag for lærerens planlegging av undervisning. I en undersøkelse om hvordan lærere bruker læreplaner og veiledningsmaterieell til læreplanene, fant Rødnes og de Lange (2011) at lærere i liten grad planla det som skulle skje i timene, med utgangspunkt i læreplaner. Lærerne i denne studien uttrykte at de i stor grad la opp

undervisningen i takt med lærebøkene og lærerveiledningenes løp. Ikke slik å forstå at det er noe galt i å bruke lærebøker i undervisningen, poenget her er bare å få frem at det som er laget nettopp for å være et verktøy for planlegging av undervisning – kompetansemålene – i liten grad er det lærerne faktisk bruker i den daglige planleggingen av timer. Og her kommer utfordringen: Hvis et gitt kompetansemål er noe eleven kun møter i begynnelsen av et nytt tema, og så igjen mange uker senere på for eksempel en prøve, har målet da kunnet fungere som ... et mål?

Et premiss med kompetansebaserte læreplaner er å gjøre det som skal læres, mer eksplisitt og tydelig for både skoleledere, lærere, elever og foreldre. Den kompetansen elevene skal utvikle, skal både være tydelig og henge sammen med det som skjer i undervisningen. Et spørsmål det kan være verdt å dvele ved, nå som de fornyede læreplanene trer i kraft, er om det har vært tydelig nok for elevene hva som forventes at de selv skal kunne vise av kompetanse. I den store norske videostudien LISA (Linking Instruction and Student Achievement), der vi blant annet har analysert 178 norsktimer fra åttende trinn, fant vi at lærerne i stor grad vektla hva elevene skulle gjøre hver enkelt time, og i mindre grad hva slags kompetanse de skulle utvikle og hvorfor. Et viktig funn i denne studien er rett og slett at formålet med det elevene skal gjøre, ofte er uklart, fordi lærerne i liten grad vektla *hvorfor* noe skal gjøres (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Klette, Blikstad-Balas & Roe, 2017). Vi er helt overbeviste om at lærerne hadde tydelige ambisjoner om hva elevene skulle lære. Utfordringen er at elevene nok ikke alltid ser sammenhengen mellom for eksempel én skriveoppgave og den neste, dersom ingen helt eksplisitt påpeker at den sammenhengen finnes, og for eksempel utfordrer elevene på hvilke skrivestrategier og arbeidsmåter som er relevante i begge skrivesituasjonene. Fagfornyelsen innebærer en ambisjon om mer sammenheng og høyere overføringsverdi fra time til time. Det kommer kanskje aller tydeligst frem i det nye kompetansebegrepet, som vi nå skal se litt nærmere på.

Kompetansebegrepet i fagfornyelsen

Det er et svært bredt og ambisiøst kompetansebegrep som ligger til grunn for kompetansemålene i de ulike fagene og for arbeidet med tverrfaglige temaer:

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.

Det er flere ting vi kan merke oss med dette kompetansebegrepet. For det første omfatter det mer enn det mange nok forbinder med læring og skole: kunnskaper. Kunnskaper om for eksempel hva et primtall er, sentrale historiske hendelser, bakgrunnen for at vi har to målformer i Norge, eller hva fotosyntese er, er selvfølgelig en del av det elevene skal lære på skolen – dette skal de *kunne*. I en kort video om hva dette fornyede kompetansebegrepet innebærer, sier Udir følgende: «Kunnskaper er en del av kompetansen, men ikke alt». Kunnskapene skal nemlig alltid sees i sammenheng med ferdigheter, som å *lage og vurdere* i matematikk, *beskrive og reflektere* i engelsk, å *drøfte* i mat og helse, eller å *utforske* i norsk, for å nevne noe.

Elevene vil, med de nye kompetansemålene, ofte bli bedt om å bruke kunnskap på en bestemt måte, for eksempel skal de etter sjuende trinn i samfunnsfag være i stand til å «gi dømpe på kva lover, reglar og normer er og kva slags funksjon dei har i samfunn, og reflektere over konsekvensar av å bryte de». Dette forutsetter kunnskaper om hva lover, regler og normer er. En elev som ikke vet hva disse tre begrepene referer til, og noe om forskjellen mellom dem, vil ha problemer med å gi gode eksempler på hva lover, regler og normer er, samt å si noe om funksjonene de har i samfunnet. Men det er heller ikke nok med bare kunnskap om definisjonene og eksempler på betydningen de har. Eleven skal jo også, ifølge dette samme kompetansemålet, reflektere over konsekvensene ved å bryte lover, normer og regler. Å reflektere er en viktig del av kompetansemålet og en ferdighet som går utover det å gjengi det en for eksempel har lest i læreboka i samfunnsfag. Ifølge den digitale støttefunksjonen til læreplanene, der alle verbene beskrives, er det å reflektere

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

En viktig øvelse for profesjonsfelleskapet er å vurdere hva slags undervisning som vil fremme den kompetansen de ulike læreplanene beskriver. Med kompetansemålet over vil dette være undervisning som både gir elevene tilstrekkelige kunnskaper om lover, regler og normer og deres funksjoner i samfunnet, og som gir elevene anledning til å utvikle innsikt og forståelse gjennom undersøkende refleksjon.

Et annet viktig trekk ved kompetansebegrepet er at det er langsiktig. Det beskriver en kompetanse som kan brukes til å mestre både kjente og ukjente situasjoner, noe som

forutsetter at elevene evner å overføre det de lærer, fra en situasjon til en annen. I tillegg skal de reflektere og tenke kritisk, noe vi vet at mange elever synes er krevende, og blir utfordret lite på i skolen (Roe, Ryen & Weyergang, 2018). Vi må nok også erkjenne at dette er et mye bredere kompetansebegrep enn det de fleste aktiviteter og vurderings-situasjoner i skolen, grovt sett, tidligere har dreid seg om. Et stort og viktig spørsmål for samtlige profesjonsfelleskap bør derfor være: «Det vi vurderer på denne skolen, på dette trinnet, i dette faget – det vi helt konkret legger opp til av fredagsprøver, hjemmelekser, gruppeoppgaver, fremføringer, fagsamtaler eller helt andre ting – i hvor stor grad harmonerer det med dette brede kompetansebegrepet?» Eller, for å si det enklere: «I hvor stor grad måler vi noe mer enn evnen til å gjengi spesifikke kunnskaper?».

Å tolke hele planverket i profesjonsfelleskapet

En viktig ting å gjøre sammen, i profesjonsfelleskapet, er å gå systematisk igjennom hvilke verb kompetansemålene har, og sammen komme frem til hva kompetansemålet faktisk innebærer for elevene. Hva er det egentlig eleven blir bedt om å gjøre? Undervisning der eleven skal *utforske* språklig variasjon, må vel innebære noe annet enn undervisning der eleven kun skal *gjøre rede* for språklig variasjon? Selv om mange av temaene i enkelte fag ligner temaer som har vært med i tidligere læreplaner (noe annet hadde vært ganske rart), kan det likevel være store endringer i ambisjonene for hva slags kompetanse vi forventer at eleven skal vise.

Hvordan eleven best kan vise den aktuelle kompetansen, må også vurderes nøye – og her kan det tenkes at ulike elever i større grad bør få vise kompetanse på ulike måter. Kompetansemålene sier sjelden om den aktuelle kompetansen skal vises for eksempel skriftlig, muntlig eller på andre måter. Vi vet at ikke alle elever viser kompetansen sin best gjennom for eksempel en skriftlig prøve, og gjennom overordnet del fremheves det at elevene skal ha medbestemmelse på beslutninger som angår dem. Jeg tror vi med fordel kan utfordre elevene mer på hvordan de selv best kan vise sin kompetanse i ulike fag – noe som er helt i tråd med ambisjonene i overordnet del om en mer aktiv elevrolle.

Det er skolens ansvar å sikre at den røde tråden fra overordnet del og ned i hvert enkelt fag hele tiden ivaretas i opplæringen. Her vil jeg hevde at skolelederne har et særskilt ansvar, fordi vi vet at både læreverk og vurderings-situasjoner (som eksamen) i stor grad konsentrerer seg om enkeltmål. I en svært hektisk hverdag som preges av økte dokumentasjonskrav, er det ikke rart om lærerne trenger at skoleledelsen løfter blikket opp til de mer overordnede

verdiene og prinsippene som skal prege skolegangen. Alt som skal skje utover enkeltfagene, enten det er snakk om de tverrfaglige temaene eller bestemte deler av verdigrunnlaget, forutsetter at lærerne får tid og rom til å diskutere hvordan de tolker planene, og å planlegge konkrete måter å løse utfordringer på.

Det å gi lærerne reelle, forpliktende anledninger til å bruke tid på hvordan de hver dag skal innfri det løftet til



»»» **Marte Blikstad-Balas** er professor ved Universitetet i Oslo og professor II ved Universitetet i Stavanger. Hun er nestleder for det nordiske senteret for fremragende forskning QUINT – Quality in Nordic Teaching. Blikstad-Balas var medlem i den tverrfaglige lærerplangruppa i arbeidet med fagfornyelsen. Hun har også vært med i Eksamensgruppa, nedsatt av Kunnskapsdepartementet for å utrede et helhetlig eksamensordningssystem for fagene som omfattes av fagfornyelsen. Blikstad-Balas har utgitt en rekke fagbøker og artikler.

hele samfunnet som læreplanen faktisk innebærer, må være noe av det viktigste skoleledelsen kan bidra med i innføringen av fagfornyelsen.

LITTERATUR

BLIKSTAD-BALAS, M. & SOLBU, K.R. (2019). Det (nye) nye norskfaget. Bergen: Fagbokforlaget

BLIKSTAD-BALAS, M. & ROE, A. (2020) *Hva foregår i norsktimene. Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget.

BLIKSTAD-BALAS, M. & TØNNESSEN, J.L. (2020). *Inn i sakens prosa*. Oslo: Universitetsforlaget

RØDNES, K.A. & DE LANGE, T. (2011). Veiledning til Kunnskapsløftet – En kartlegging av læreres bruk av veiledninger til læreplaner for fag og veiledning i lokalt læreplanarbeid. Rapport. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UiO.

GEDDE-DAHL, T. (2002). Å lese læreplaner. I: J.L. Tønnesson (red). *Den flerstemmige sakprosaen: nye tekstanalyser* (s. 190–217). Bergen: Fagbokforlaget

UDIR. (2018). Oppsummering av 7000 innspill til lærerplanskisser. Hentet fra: <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/oppsummeringer-av-7000-innspill-til-lareplanskissene/>>

UDIR. (2020): Film – Kompetansebegrepet. Hentet fra: <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-kompetansebegrepet/>>

ANNONSE

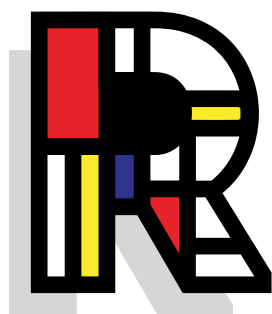
Nyheter fra

Universitetsforlaget

UNIVERSITETSFORLAGET

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

UNIVERSITETSFORLAGET.NO



ett til å tolke – plikt til å handle

Den praksis som etablerer seg i Skole-Norge i forbindelse med fagfornyelsen, vil være med på å forme den framtidige oppfatningen av hva som er god og forsvarlig yrkesutøvelse for lærere.

>>> Av Jens Garbo

Den beste garantien mot politisk overstyring er en sterk profesjon. Om lag dette budskapet ble formulert av daværende kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen for en del år siden. Jeg er sikker på at han har rett. Men hvordan kommer vi dit? Skal alle tendenser til politisk overstyring først avvikes, slik at profesjonen så å si kan rykke motstandslost inn på arenaen? Eller må profesjonen selv ta grep og styrke sin myndighet, for at politikere skal akseptere å få en noe mindre nærgående rolle?

Profesjonen har ansvaret

Utdanningen i utdanningsfeltet de siste 30 årene bør ha lært oss at profesjonen selv må ta et hovedansvar for å styrke sin posisjon og innflytelse over yrkesutøvelsen. Dette kan vi bare lykkes med ved å opptre i fellesskap. Verdigrunnlaget som er formulert i overordnet del, kan etter mitt syn leses som en oppfordring til nettopp dette – som en marsjordre for lærerprofesjonalisering.

Utdanningsforbundet har i mange år arbeidet for å styrke lærernes profesjonsfellesskap. Seinest på landsmøtet i 2019 gikk forbundet inn for «å bygge sterke profesjonsfellesskap der ledere, lærere og støttesystem sammen tar et ansvar for egen faglig utvikling og profesjonalisering».

Fagfornyelsen kommer nærmest som bestilt for å videreutvikle dette arbeidet. I denne artikkelen prøver jeg å drøfte hva *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* bør innebære for lærernes rolleforståelse og praksis og for hvordan de bruker sitt profesjonsfellesskap. Artikkelen drøfter hvordan forventningene til lærerrollen

uttrykkes i overordnet del, på hvilken måte dette bygger på forslag fra Ekspertutvalget om lærerrollen (2016) og hvordan de samme perspektivene gjenfinnes i *NOU 2019: 23 Ny opplæringslov*. Et sentralt aspekt i drøftingen er at både fagfornyelsen og utkastet til ny opplæringslov legitimerer en aktiv og premissleggende profesjonsrolle, men likevel slik at lærerprofesjonen selv må ta stort medansvar for både å etablere og å skape respekt for sitt handlingsrom.

Både lærerne og lederne tilhører profesjonsfellesskapet. De sistnevnte har som sitt hovedoppdrag å lede dette fellesskapets arbeid med å styrke profesjonsutøvelsen. Lærerne, gjennom sine tillitsvalgte, må gjøre det de kan for å medvirke til at skoleledere over hele landet lykkes best mulig i dette oppdraget. Det bør være en selvsagt del av det løpende partssamarbeidet, og sannsynligvis er det også en forutsetning for å lykkes med å bygge sterke profesjonsfellesskap.

Profesjonskollektivet skal redusere risiko

Lærergjerningen er etter mitt syn beheftet med en usikkerhet som aldri lar seg fullstendig oppheve.¹ Et sentralt aspekt ved profesjonskollektivets arbeid er derfor å bidra til å redusere risikoen ved enkeltlæreres yrkesutøvelse. Å gi lærere rom for skjønnsutøvelse, samtidig som de samme lærerne forpliktes til å reflektere over denne skjønnsutøvelsen i sitt profesjonsfellesskap, er rett og slett det beste samfunnet kan gjøre for å bidra til at flest mulig elever får det tilbudet opplæringsloven legger opp til. Å utstede presise metodiske anvisninger for hva lærere skal gjøre,

basert på en overbevisning om at dette er det som virker, er adskillig mer risikabelt. Da svekkes kanskje den viktigste funksjonen profesjonsfellesskapet har, nemlig hele tiden å reflektere kritisk og undersøkende over praksiserfaringene. Lærere som tror de har funnet *svaret*, vil kunne slutte å stille spørsmål. Jeg tror at elevene er de som taper mest på det.

Usikkerhet som ressurs

I artikkelen «Læreren og læring; mellom usikkerhet og skråsikkerhet» (*Norsk pedagogisk tidsskrift* 06/2005, s. 431–445), tar professor Elaine Munthe som sitt utgangspunkt at «læreryrket er et yrke som preges av usikkerhet». Ifølge Munthe er usikkerheten særlig knyttet til at lærergjerningen innebærer kontinuerlige avgjørelser. Lærere må hele tiden foreta valg, og disse valgene får alle konsekvenser som ikke fullt ut kan forutsies. Yrkesutøvelsen innebærer derfor risiko. Etter å ha konstatert dette peker Munthe på at usikkerhet både kan vurderes som en mangeltilstand og som en forutsetning for læring. Blir vi *for* sikre, vil det rett og slett kunne motvirke gode forhold for ytterligere vekst og læring hos den enkelte læreren og i profesjonsfellesskapet.

Nettopp dette er etter mitt syn en helt sentral og nødvendig erkjennelse for alle som ønsker å bli en god lærer. Alle profesjonsutøvere må tenke gjennom usikkerhetsmomentene i yrket. Av hensyn til elevene bør de velge en tilnærming der usikkerheten endrer karakter, fra å være en slags mangelvare til å bli en ressurs eller en drivkraft i søkingen etter stadig bedre svar. Da trenger vi en profesjonskultur der det å utfordre og stille kritiske spørsmål er en overordnet verdi – også når det som utfordres, er vel etablerte forståelsesmåter og praksiser. Dette er krevende, fordi det rokker ved bildet som mange av oss kanskje bærer på, av at den dyktige profesjonsutøver har en tillitvekkende autoritet nettopp fordi hun vet og kan og er *sikker* i sin yrkesutøvelse.

Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen tar tak i dette perspektivet på læreryrket. Det omtales i pkt. 3.5 Profesjonsfellesskap og skoleutvikling. Hele punktet er, slik jeg leser det, en formaning til landets lærere om å ta i bruk sitt eget profesjonsfellesskap til et kritisk refleksjonsarbeid med sikte på å utvikle ny kunnskap om og bedre begrunnelser for egen yrkesutøvelse. Et sted sies det slik:

Kompliserte pedagogiske spørsmål har sjelden sikre svar. De ansatte i skolen må derfor ha aksept og rom for å bruke sin vurderingsevne i yrkesutøvelsen. Lærere må tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og

danning. Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis. (s. 17)

Elever er ulike

De følgende to setningene er de siste i overordnet del:

Alle elever er ulike, og hva som er elevens beste, er et kjer-
nespørsmål i all opplæring. Dette spørsmålet må besvares
på nytt hver dag av alle som jobber i skolen. (s. 18)

Her formuleres det et kjernebudskap. Det er vår plikt å anstrenge oss for å se hvem vi har med å gjøre, hvilken situasjon disse elevene befinner seg i, og å resonnerer oss fram til hva vi mener er i deres beste interesse – hver dag.

Dette tolkningsarbeidet kan bare ivaretas fullt ut av dem som selv står i den pedagogiske situasjonen. Nettopp derfor understreker overordnet del at de ansatte må ha «aksept og rom» for å bruke sin vurderingsevne i yrkesutøvelsen. Hva menes med det? Både undervisningen og det felles arbeidet i profesjonsfellesskapet tilhører lærernes yrkesutøvelse. Dette må derfor leses slik at det både handler om selve undervisningen og om de situasjonene der profesjonsfellesskapet vurderer og reflekterer over praksiserfaringene. Å sikre både aksept og rom for begge deler er et administrativt og ledelsesmessig ansvar. Vi skal senere se at denne forståelsesmåten også legges til grunn i forarbeidene til ny opplæringslov.

Også rapporten fra Ekspertutvalget om lærerrollen (Fagbokforlaget 2016) omtaler lærernes behov for å bruke sin vurderingsevne i yrkesutøvelsen. Utvalget siterer Freidson (2016) og påpeker at «utøvelse av skjønn kan beskrives som kjernen i profesjonelt arbeid». Deretter beskriver utvalget, på en måte jeg er sikker på at lærere kjenner seg godt igjen i, hvorfor dette er så viktig:

Lærerne har vært og er kjennetegnet ved at yrket i stor grad formes gjennom møtet med elevene og elevenes læring. Det er gjennomgående i det materialet vi har sett på, fra internasjonale undersøkelser til forskning på norske lærere og vår egen studie av utvalgte lærere, at det er det som skjer i undervisningen, som preger lærerne mest, og som de regner som viktigst. Å håndtere relasjonen til elevene er noe lærere, uansett bakgrunn eller hvor de arbeider, legger avgjørende vekt på. (s. 208)

Ekspertutvalget om lærerrollen er her utvilsomt opptatt av kompleksiteten i lærergjerningen. Utvalget drøfter den

handlingstvingen lærerne til daglig befinner seg i når de, med sin faglige og didaktiske kompetanse, skal treffe elevene best mulig med sin undervisning. Det særegne ved læreres profesjonalitet handler om, som utvalget peker på, å aktivere et samspill mellom det faglige og det relasjonelle. Selvsagt er dette komplekse samspillet risikabelt.

Nettopp derfor handler de første, og etter mitt syn viktigste, forslagene ekspertutvalget fremmer, om å styrke profesjonsfellesskapene som arenaer for fagfellekritikk, tilbakemeldinger og faglig utvikling. «Det må arbeides for at slike profesjonsfellesskap styrkes», slår utvalget fast. (s. 209)

Overstyring for fall?

Overordnet del har tatt oppfordringen om å styrke profesjonsfellesskapene på alvor. Ambisjonen om sterke profesjonsfellesskap er dermed politisk behandlet og forskriftsfestet. I dette ligger etter mitt syn en interessant og viktig erkjennelse, som også må sies å være både gledelig og løfterik. Vi har vært gjennom noen tiår der det har vært klare tendenser til hva jeg vil kalle en politisk og administrativ overstyring av lærerprofesjonen, så å si «i den gode hensikt». Basert på bestemte sett av indikatorer og en antakelse om at man gjennom resultatmåling på en sannferdig måte kunne skille god fra dårlig pedagogisk praksis, vokste det fram en tiltro til det man mente å vite at virket. Spørsmålene trengte ikke besvares på nytt hver dag om man bare holdt seg til disse fremgangsmåtene og prosedyrene.

Jeg har snakket med mange lærere som forteller om sitt møte med ulike former for overstyring. Flere av dem har pekt på det ubehagelige ved å bli oppfattet som for lite opptatt av læringsresultater når de har ytret seg kritisk. De har ikke hatt noe håndfast *alternativ*. Deres argumenter om å respektere et situasjonstilpasset profesjonsskjønn, der også deres egne erfaringer og elevkunnskap spiller en sentral rolle, har blitt oppfattet som anekdotiske og til dels uvitenskapelige.

Fagfornyelsen bygger på et verdisett som jeg mener kan lede fram til bedre faglige prosesser i lærerkollegiene, der enkeltlæreres kunnskap og erfaring får en viktigere rolle. Men dette kommer ikke på plass uten at anledningen brukes.

Samfunnsmessig innsyn og krav om begrunnelse

Det er 43 år siden jeg var ferdig utdannet lærer. Den gangen var ordskiftet om utdanning og lærerrolle helt annerledes. Man opplevde ikke noe akutt behov for å argumentere mot politisk og administrativ overstyring. Skolene og lærerne hadde relativt godt handlingsrom. Vi ble i svært liten grad utfordret på våre begrunnelser for praksis. Jeg har tidvis

møtt kolleger som tenker tilbake på denne tiden med lengsel. Til dem har jeg hatt liten trøst. Vi skal ikke tilbake dit. Den langt større etterspørselen etter hvordan lærere og skoler vil redegjøre for å begrunne sin praksis, er kommet for å bli.² Samfunnet er opptatt av det, politikere vil høre om det, og foreldre melder sin interesse og stiller spørsmål. Og vi har elever som, med læreplanen i hånd, forventer medvirkning når undervisningen skal planlegges.

I dag er lærernes og skolenes innsats for å møte denne etterspørselen avgjørende for den tilliten de opparbeider seg. Derfor er det nettopp ved å påta oss dette ansvaret og bruke våre egne profesjonsfellesskap til å synliggjøre vår kunnskap og våre begrunnelser at vi kan etablere oss som tillitvekkende premissleggere for egen yrkesutøvelse. Og dette må vel sies å være målet for alle profesjoner. Den tid er ugjenkallelig forbi da hver enkelt lærer kunne husholdere med disse prosessene på egen hånd, nærmest uten å bli utfordret av noen.

Jeg vil betegne det som et bekreftende frampek at også opplæringslovutvalget tenkte i de samme baner, da de la fram sin utredning NOU 2019: 23 Ny opplæringslov:

Å gi handlingsrom er ikke det samme som å gi frihet til å gjøre vurderinger som man ikke må stå til ansvar for. Tvert imot innebærer et handlingsrom for profesjonelt skjønn et krav om å kunne redegjøre for og å begrunne sine vurderinger og handlinger ut fra et profesjonelt kunnskapsgrunnlag. Hvor stort handlingsrom som bør gis, vil blant annet avhenge av hvor stor tillit det er grunnlag for å ha til profesjonsutøvelsen, og hvordan profesjonsfellesskapet både lokalt og nasjonalt bidrar til å styrke skjønnsutøvelsen. (s. 147)

Igen kan vi se en klar forventning til lærernes profesjonsfellesskap. Der skal begrunnelsene utvikles, i et kritisk fellesskap med tung fagkompetanse. Erfaringene som gjøres med dette, vil bestemme hvor stort lærernes og skolenes handlingsrom for profesjonelt skjønn blir i tiden som kommer. Det er naturlig at det må være slik, og det burde spore lærerne og skolene til å satse.

Tre viktige råd for et sterkt profesjonsfellesskap

Den praksis som nå etablerer seg i Skole-Norge, blir på sett og vis rettssskapende. Den vil være med på å forme oppfatningen her til lands om hva som er god og forsvarlig yrkesutøvelse for lærere. Den vil bli lagt til grunn for fremtidige administrative og politiske beslutninger, og den vil bli tillagt vekt i rettsapparatet de ganger skole spørsmål håndteres der. Alt dette ligger i potten når fagfornyelsen nå

iverksettes og lærerne og lederne skal finne sine svar på de profesjonsforventninger som tilkjennegis i overordnet del.

Det fins ingen allmenngyldig oppskrift på nøyaktig hvordan ledere, tillitsvalgte og lærere sammen skal håndtere utvikling av et sterkt profesjonsfellesskap. Blant de råd Ekspertutvalget om lærerrollen gir, vil jeg løfte fram tre, som jeg tror kommer til å få stor betydning.

For det første understreker utvalget at fellestiden i skolen i større grad bør brukes på «arbeid som er ment å styrke kvaliteten på lærernes undervisning». Dette er en svært klok og betimelig oppfordring. Det vil ikke være tilstrekkelig om *ledelsen* definerer hva dette innebærer. Lærerne selv må bidra til at fellestiden får en slik innretning. Det er kanskje en av hovedårsakene til at partssamarbeidet om profesjonaliseringsprosessene blir så viktig. Nettopp i dialogen mellom ledelse og tillitsvalgte kan man sikre at lærernes perspektiver blir tillagt vekt.

For det andre foreslår utvalget å «styrke teamene på skolen». Dette er et grep som kan sikre at fellestid blir forankret i nærhet til kollegaer og/eller fag. Og det vil mange steder forutsette en desentralisering av oppgaver og myndighet til teamene.

Det tredje forslaget jeg vil løfte fram, er at «skoleledere bør i større grad enn det tilfellet er i dag, være faglige/pedagogiske ledere og ha et klarere ansvar for å styrke skolens profesjonsfellesskap». Dette må om nødvendig prioriteres opp på bekostning av det ekspertutvalget omtaler som «kommunale og andre byråkratiske kontrollfunksjoner».

Disse tre rådene bør bli tunge premiss for de lokale prosessene med fagfornyelsen.

NAV-skandalen som pedagogisk tankevekker

For en som i mange år har vært opptatt av profesjonell skjønnsutøvelse som et virkemiddel nettopp for å bidra til at befolkningen får *best mulige* utdanningstjenester, har det vært interessant å følge med på opprullingen av NAV-skandalen. NAV er en etat med en rekke profesjonsutdannede medarbeidere og med et helt sentralt oppdrag som handler om å sikre befolkningen viktige velferdstjenester. I nettopp dette ligger en åpenbar parallell til skoleverket. Som et direkte resultat av beslutninger i NAV har enkeltmennesker urettmessig fått stanset ytelser, fått krav om tilbakebetaling av trygd, blitt stemplet som trygdemisbrukere, og også blitt idømt fengselsstraff på feilaktig grunnlag. Det har pågått i årevis, også etter at noen av de feilaktige beslutningene ble problematisert internt. Hvordan kunne dette skje, i en virksomhet med så mange medarbeidere med et særskilt profesjonsansvar?

I sommer ble rapporten *NOU 2020: 9 Blindsonen — Gransking av feilpraktiseringen av folketrygdlovens oppholds-krav ved reiser i EØS-området* lagt fram. Den bekreftet noe av det jeg fryktet mest. To sitater (fra sammendraget) kan illustrere dette:

Nav har vært preget av en forvaltningskultur med klare svakheter. Det har ikke vært tradisjon for å stille spørsmål ved etablerte sannheter eller si fra om problemstillinger som ikke er ens eget ansvar. (s. 22)

Fravær av kritisk tenkning, god organisering, og opptreden i samsvar med det ansvar de ulike organer har, har medført at EØS-rettens betydning har befunnet seg i blindsonen til nær sagt alle involverte. (s. 24)

Dette er et utvetydig budskap om at ansatte i Nav ikke har levd opp til sitt profesjonsansvar. Her illustreres hvor galt det kan gå når skjønnsutøvere handler på rutine og svikter sin plikt til alltid å stille kritiske spørsmål.

Alle med et profesjonsoppdrag på vegne av samfunnet bør merke seg dette. Ikke minst vi lærere. Elevene, som skal dra nytte av våre tjenester, er avhengige av at vi utvikler og tar vare på en organisasjonskultur der den kritiske tanke og det å stille spørsmål ved etablerte sannheter er en profesjonsetisk forpliktelse. Hvordan fungerer vårt faglige undervisningstilbud, hvordan lykkes vi i vårt arbeid med elevvurdering, og hva oppnår vi i vårt arbeid med læringsmiljø og mobbing? Dette er klassiske utfordringer for alle lærere og skoler.

Det er slike spørsmål overordnet del formaner lærernes profesjonsfellesskap til å ta tak i. Barnets beste står på spill. Så kjære lærere, benytt anledningen!

NOTER

- 1 Gert J. Biesta skriver om dette i boken *Beautiful Risk of Education*, Taylor & Francis Ltd.
- 2 Se for eksempel Andy Hargreaves & Dennis Shirley's *Den fjerde vei*, Gyldendal Akademisk.



»»» **Jens Garbo** er ansatt i Utdanningsforbundet, der han arbeider med profesjonsspørsmål og utdanningsledelse. Han har tidligere vært lærer og rektor i grunnskolen og arbeidet som skoleansvarlig på kommunenivå. Garbo er mye brukt foredragsholder innenfor profesjonsspørsmål og har sammen med Vidar Raugland skrevet boken *Den brysomme profesjonaliteten* [2017].



Samarbeid om vurdering

– profesjonsfellesskapets rolle

>>> Av Henning Fjørtoft

God vurderingspraksis krever samarbeid mellom lærere. De må klargjøre hvordan de forstår vurdering, og hvilke konsekvenser denne forståelsen har, gjennom praktiske handlinger.

Samarbeid om skoleutvikling er en viktig del av en skoles virksomhet. Det er ikke lenger et spørsmål *om* lærere skal samarbeide, men *hvordan*, sier Hargreaves og O'Connor (2018, s. 4) i boken *Collaborative Professionalism*. En profesjonaliseringsprosess må imidlertid være mer enn spredte forsøk på samtaler, deling og refleksjon; det handler om krevende diskusjoner, bruk av ulike former for informasjon, grundig planlegging, konstruktive tilbakemeldinger og en stadig undersøkende holdning. En slik holdning innebærer at lærere ikke forhaster seg i å finne løsninger, og at sterke individer med mye kunnskap kan samarbeide om sentrale oppgaver som planlegging, undervisning og vurdering av elevenes arbeid (Hargreaves & O'Connor, 2018, s. 4). Profesjonalisering kan derfor komme både «nedenfra» (fra lærere, ikke fra myndigheter eller ledere) og «innenfra» (den er drevet av skolens behov og ikke påtvunget i form av eksternt definerte kurs eller satsinger). Den enkelte skole må forholde seg til nye retningslinjer, men arbeidet med å skape mening og raffinere praksis må skje lokalt.

Vurdering i skolen er et godt eksempel på et område som krever både fagdidaktisk utvikling og samarbeid på tvers. For noen år tilbake undersøkte vi ved NTNU utviklingen i norsk vurderingskultur. Oppdraget var gitt av Utdanningsdirektoratet. I prosjektet fant vi at mange skoler hadde utviklet en kollektiv forståelse av begreper som «vurdering for læring» og «underveisvurdering». Men det var store variasjoner mellom skoleslag. Rene barneskoler og ungdomsskoler lyktes ofte med å etablere

felles forståelse. 1–10-skoler og videregående skoler hadde derimot større utfordringer. Årsaken var trolig at det store spennet i elevenes alder på 1–10-skole, samt fagmangfoldet i videregående, gjorde samarbeidet utfordrende (Sandvik & Buland, 2014). Profesjonsfellesskapet spiller derfor en viktig rolle i utviklingen av skolen: Felles forståelse må bygges både innenfor undervisningsfagene, på ulike skoletrinn og i hele skolen som organisasjon.

Nyere forskningsoversikter viser at vurderingskompetanse er et svært komplekst fenomen; den omfatter fagkunnskap og fagdidaktikk, etiske og juridiske perspektiver, konkrete vurderingspraksiser og teoretiske spørsmål, samt spørsmål om hva slags «vurderer» den enkelte lærer er (Xu & Brown, 2016). Noen lærere er primært mestringsorienterte og fokuserer på elevenes vekstmuligheter, mens andre kan være primært teknisk-byråkratiske i sin vurderingspraksis, påpeker den newzealandske forskeren Helen Dixon (2011). Ulike lærere har derfor ulikt syn på vurdering: Mens de mestringsorienterte lærerne kan anse det som vanskelig å lage gode mål og kriterier, vil de teknisk-byråkratiske ofte hevde at dette ikke er spesielt komplisert, ifølge Dixon. Kompetanseutviklingsprosjekter må derfor ta hensyn til forskjeller mellom lærere.

Vurdering etter barnetrinnet er for eksempel preget av dilemma. Lærere må balansere mellom oppmuntring og rangering – de må gi elever håp om forbedring, men samtidig gi tydelig informasjon om hvor de står faglig. Læreren er elevenes nærmeste i skolen, men også den som skal sette

karakterer og sørge for god dokumentasjon i tilfelle klagesaker. Det er få sentralt gitte føringer for standpunktvrdering i Norge. Norske lærere har stort handlingsrom, men også et stort ansvar. Det er derfor behov for å profesjonalisere vurdering «nedenfra», slik at vurderingen holder høy kvalitet og oppfyller de mange formålene i regelverket.

SKUV-prosjektet i Trøndelag fylkeskommune

I Trøndelag har 19 videregående skoler deltatt i SKUV-prosjektet (Skolebasert kompetanseutvikling i vurdering), som drives av forskergruppen PLAC ved NTNU (se faktaboks). Prosjektet har hatt som mål å styrke lærernes vurderingskompetanse, samt å utvikle modeller for kompetanseutvikling som er egnet for videregående skole spesielt. Gjennom samarbeidet med skoler og skoleeier (Trøndelag fylkeskommune) har vi lært mye om hvordan profesjonaliseringsprosesser fungerer i videregående opplæring. Skolene hadde relativt ulikt utgangspunkt: Noen skoler har sterk kultur for samarbeid om utvikling, mens andre har mer individualisert praksis. Fellesprosjekter som engasjerer alle ansatte, kan virke samlende for noen og påtvunget for andre. Der noen blir glade for enhver mulighet til å fordype seg sammen med kolleger, har andre mange års erfaring med dårlig gjennomtenkte skoleutviklingsprosesser. Sistnevnte har for lengst mistet håpet om at nye tiltak skal gi mening eller føre til endring. Tett involvering fra skoleledelsen har derfor vært avgjørende. Lederne må kontinuerlig etterstrebe en balanse mellom frihet og tilitt på den ene siden, og oppfølging gjennom utfordrende spørsmål på den andre.

Vi har sett i prosjektet at profesjonalisering ikke handler om å «forstyrre» eksisterende praksis. Mange lærere ønsket riktignok å omorganisere noe som ikke fungerer som de ønsker, for eksempel fagsamtaler, elevmedvirkning eller egenvurderingen. Men flere så ikke umiddelbare forbedringsområder. Da kan det være klokt å velge en «verdsettende» tilnærming (*appreciative inquiry*) der lærerne samarbeidet om å forstå mer om hvorfor noe fungerer godt. Denne arbeidsformen har røtter i organisasjonsutvikling

og vektlegger at deltakerne skal klargjøre og se verdien i eksisterende praksis (Bushe, 2012; Stavros et al., 2015). I vårt tilfelle kunne lærere se sin undervisning med nye øyne og få bedre innsikt i hvordan den påvirket elevenes læring og skolemiljø. En verdsettende tilnærming kan bli en øvelse i å få bekreftet egne fordommer. Men lærerne kom ofte til nye og viktige innsikter, som i sin tur ga økt forståelse for helheten i undervisningssituasjonen.

For å videreutvikle lærernes vurderingskompetanse har vi lagt tre konkrete momenter til grunn

1. Lærere må reflektere over sammenhengen mellom praktiske vurderingshandlinger og hvem de er som vurderere
2. Lærerne må delta i praktiske aktiviteter som synliggjør deres forståelse av vurdering gjennom praktisk handling
3. Lærerne må videreutvikle sitt kunnskapsgrunnlag for vurdering ved å belyse samspillet mellom lærerens forståelse av vurdering og vurderingspraksis. (Fjørtoft & Sandvik, 2016; Xu & Brown, 2016)

Det overordnede målet i denne prosessen er ikke primært å endre vurderingspraksis, men å tilrettelegge for at lærerne kan rekonstruere sitt kunnskapsgrunnlag og den dypere forståelsen for hvem de er som vurderere. Er de mestringsorientert eller mer byråkratisk orientert? Hvilke personlige egenskaper tar de med seg inn i sin vurderingspraksis?

Nøkkelen til å strukturere slike prosesser er en undersøkende holdning der deltakerne formulerer spørsmål til egen praksis, undersøker den og gjør eventuelle endringer, samler inn data, tolker dem sammen og samarbeider om å finne svar på spørsmålene. Dette kan minne om en holdning til praksisutøvelse slik vi kjenner det fra Schöns tanke om den reflekterte praktiker (1983, 1995): Profesjonsutøvere kan ikke basere seg på ferdige prosedyrer og innlærte regler for god praksis. De må i stedet bruke refleksjon som verktøy i hverdagen for å improvisere frem løsninger på problemene de møter, for å forstå sine handlinger.

Men undersøkende skoleutviklingsprosesser handler også om å bygge opp strukturer for samarbeid slik at hele organisasjonen styrkes, og slik at refleksjonen er tuftet på noe mer enn bare personlige erfaringer. I SKUV-prosjektet så vi at lærere formulerte spørsmål som krevde at de innhentet data fra elever, foreldre, bedrifter, pedagogisk-psykologisk tjeneste og andre aktører. Profesjonalisering innebar altså et samarbeid med alle som ble berørt av skolens virksomhet, ikke minst med elevene selv.

FORSKERGRUPPEN PLAC

Forskergruppen PLAC [Professional Learning in Assessment Communities] ved NTNU undersøker hvordan ansatte i skolesystemet arbeider sammen for å utvikle gode vurderingskulturer. Gruppen ledes av professor Lise Vikan Sandvik [NTNU].

Hjemmeside: <<https://www.ntnu.edu/ilu/plac>>

Erfaringene fra SKUV-prosjektet viser at

- skoleledere må være aktivt involvert i utviklingsprosesser over tid
- kompetanseutvikling må anerkjenne og bygge videre på læreres eksisterende kompetanse
- formell videreutdanning (gjerne på masternivå) styrker læringen, fordi den teoretiske og praktiske kunnskapen blir sterkere integrert
- godt samarbeid bør bygge på tillitsfulle relasjoner mellom alle aktører
- kompetanseutvikling handler om å få ny kunnskap, men også om å avdekke spenninger mellom eksisterende antakelser, lærertyper eller ideer
- tillitsvalgte spiller en viktig rolle i forankringen og gjennomføringen av prosjektet

Profesjonsfellesskapets bidrag til utviklingsprosesser

Profesjonaliseringsprosesser kan gjøre læreryrket *mer attraktivt for nyansatte*. Lærere bruker for eksempel mye tid på vurdering, spesielt i ungdomsskole og videregående. Samtidig kan dette arbeidet oppleves utfordrende, spesielt for uerfarne lærere. Arbeidet foregår gjerne i ensomhet, bøydd over bunker med elevbesvarelser eller prøver, eller innlogget i en læringsplattform. Vi vet at nyutdannede lærere som får veiledning, opplever mestring, støtte og selvstendighet i profesjonsutøvelsen. Dette kan gjøre at de blir værende i jobben, og at de selv kan få utviklingsrelaterte roller i organisasjonen (Holm et al., 2015). Veiledning som en kilde til en undersøkende tilnærming i læreryrket blir også understreket av Utdanningsdirektoratet (2019). Slik profesjonalisering bygger både på kunnskap, engasjement og utholdenhet i lærergjærningen.

Profesjonalisering innenfra er en prosess som har *felles konstruksjon av lokal kunnskap som mål* (Cochran-Smith & Lytle, 2009, s. 2). I SKUV-prosjektet har vi sett mange eksempler på dette. Videregående opplæring har mange emner, og det er umulig å utvikle nasjonale ressurser for alle. Å profesjonalisere vurdering har derfor betydd at lærerne har jobbet sammen for å finne svar på spørsmål om organiseringen av vurderingen, og de har funnet praktiske løsninger som fungerte for elevene. For eksempel erfarte flere yrkesfaglærere at skriftlig dokumentasjon fungerte dårlig som grunnlag for vurdering i praktiske ferdigheter. Flere grupper testet ut digitale løsninger som lot elevene dokumentere både kunnskaper og ferdigheter med lyd og bilde. Løsningene som de utviklet, var på ingen måte teknologisk revolusjonerende: Det handlet ofte om enkle

virkemidler som å filme med mobiltelefonen eller innfylling av tekst og bilde i en OneNote-notatblokk. Men løsningene var uttrykk for ny felles lokal kunnskap som løste konkrete problemer på skolene.

En undersøkende holdning *bør ikke lede til standardisering av praksis*. «Nå skal vi endelig få felles praksis!» utbrøt en leder i løpet av prosjektet. Vi er ikke enige i at det er godt mål å arbeide etter. På noen områder kan det riktignok være klokt å sikre lik behandling og like rettigheter, spesielt på vurderingsfeltet. Men store deler av læreryrket handler om å tilpasse ord og handling til behovene i hvert enkelt klasserom. Det er trolig viktigere å arbeide for et stort og sprikende forråd av felles kunnskap (Fjørtoft, 2018; Lai & McNaughton, 2016).

Profesjonalisering av vurdering i Fagfornyelsen krever at lærere og ledere *stiller gode spørsmål og finner kvalifiserte svar*. I dag har de aller fleste lærere i ungdomsskole og videregående opplæring ansvar for å sette standpunktkarakterer. Noen lærere har dessuten ansvar for å utforme oppgaver til lokalt gitt skriftlig eksamen. Vi vet ikke hvilke endringer som vil komme i eksamenssystemet, men det foreligger forslag om større variasjonsbredde i eksamenssystemet, for eksempel kombinert skriftlig-muntlig eksamen eller muntlig-praktisk eksamen (*Vurderinger og anbefalinger om fremtidens eksamen*, 2020). Dette vil kreve en undersøkende og utprøvende holdning i hele skolesystemet.

Gode profesjonaliseringsprosesser

Gjennom SKUV-prosjektet har vi gjort oss en del erfaringer rundt hva som kan bidra til gode profesjonaliseringsprosesser. Her er våre råd:

Unngå suksesshistorier i oppstarten

Lærere kan være allergiske mot forenklete suksessfortellinger om revolusjonerende prosjekter fra andre skoler. Virkelighetsnære historier om typiske dilemmaer i praksis kan derimot skape både engasjement og empati. I SKUV-prosjektet spilte tillitsvalgte en viktig rolle på mange skoler. Mange av lederteamene var bevisste på å trekke inn fagforeningen i forarbeidet, slik at prosjektet ble utviklet ut fra flere perspektiver. Den som skal lede skoleutvikling innenfra, må være derfor oppmerksom på spenningene mellom store visjoner og hverdagens utfordringer.

Praksis først, teori senere

Ny teoretisk innsikt kan være meningsfylt, men trengs ofte først når lærere og ledere støter på vanskelige spørsmål. Noen lærere i SKUV forsøkte å involvere elevene mer i

vurdering, men møtte motstand i klassene. Hvorfor? Var det for arbeidskrevende? Stolte de ikke nok på hverandre? Var det meningsløst for elevene? Konkurrerer elevene om å komme inn på samme studium etter videregående? Data fra elevene (observasjoner, intervjuer, svar på spørreskjema o.l.) ga svar på spørsmålene, men resulterte også i nye spørsmål. Teoretisk innsikt kunne belyse dette fra ulike vinkler slik at situasjonen ble forståelig. Noen grupper konkluderte med at de hadde stilt feil spørsmål innledningsvis, og måtte samle inn andre data før de kunne gå videre.

Profesjonsfellesskapet styrkes av konstruktiv uenighet

Vi vet mer enn vi klarer å sette ord på, og derfor er det vanskelig å snakke om undervisning og læring. Et profesjonsfellesskap er en gruppe mennesker som har *funnet konstruktive måter å være profesjonelt uenige på*. Denne innsikten er spesielt viktig siden lærere ikke har mange muligheter til å observere hverandres undervisning, og siden undervisning påvirkes av den enkelte lærers tause kunnskap.

All kompetanseheving må ses i sammenheng

Etterutdanning (uten studiepoeng) og videreutdanning (med studiepoeng) er ofte adskilte virksomheter. Det kan lede til fragmentering og manglende motivasjon. Formell videreutdanning og lokale utviklingsprosjekter er derfor en fruktbar kombinasjon. Det krever imidlertid langsiktig planlegging og koordinering mellom skoleledere, skoleeier og høyere utdanning.

Ikke all profesjonalisering må være problemfokustert

Det er lov til å være fornøyd med dagens praksis, men alle kan lære av å *forstå* den bedre.

Utviklingsprosesser har opp- og nedturer

Involvering av tillitsvalgte kan sikre at de ansattes stemmer blir tydelig hørt gjennom prosessen, særlig når dagene er travle og mange ting skal gjøres på én gang.

Planlegg hvordan prosessen skal slutte

Altfor ofte avsluttes utviklingsprosesser når energien tar slutt, og uten at nye innsikter eller arbeidsmåter forankres i skolens virksomhet. Ledere og lærere bør planlegge hvordan den nye kunnskapen skal lagres, deles og iverksettes, slik at alle orienterer seg mot et felles sluttpunkt – en verdig finale for en god prosess!

LITTERATUR

- BUSHE, G.R. (2012). Appreciative Inquiry: Theory and Critique. I: D. Boje, B. Burnes, & J. Hassard (red.), *The Routledge Companion To Organizational Change*. Routledge.
- COCHRAN-SMITH, M., & LYTL, S.L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- DIXON, H. (2011). The problem of enactment: The influence of teachers' self-efficacy beliefs on their uptake and implementation of feedback-related ideas and practices. *Assessment Matters*, 3. Hentet fra: <<https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=515793205793379;res=IELHSS>>
- FJØRTOFT, H. (2018). Å tenke sammen om leseundervisning. Utvikling av en intervensjon for læreres læring. *Acta Didactica Norge*, 12(3), 11. <https://doi.org/10.5617/adno.5867>
- FJØRTOFT, H., & SANDVIK, L.V. (2016). Innledning. Vurdering og vurderingskompetanse. I: H. Fjørtoft & L.V. Sandvik (Red.), *Vurderingskompetanse i skolen. Praksis, læring og utvikling*. Universitetsforlaget.
- HARGREAVES, A., & O'CONNOR, M.T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all* (First edition). Corwin.
- HOLM, Ø.N., HELLE, M., KAVLI, H., RÅHOLT, M.G., & ØDEGÅRD, K.S. (2015). *Evalueringsordningen for nyutdannede pedagoger i barnehage og skole*. Rambøll. Hentet fra: <<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/ny-delrapport-evaluering-av-veiledningsordningen-for-nyutdannede-pedagoger-i-barnehage-og-skole-vedlegg-inkl.pdf>>
- LAI, M.K., & MCNAUGHTON, S. (2016). The impact of data use on professional development on student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 60, 434–443. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.005>
- SANDVIK, L.V., & BULAND, T. (2014). *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap*. NTNU/SINTEF.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- SCHÖN, D.A. (1995). Knowing-In-Action: The New Scholarship Requires a New Epistemology. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 27–34. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544673>
- STAVROS, J.M., GODWIN, L.N., & COOPERRIDER, D.L. (2015). Appreciative Inquiry: Organization Development and the Strengths Revolution. I: W.J. Rothwell, J. Stavros, & R.L. Sullivan (red.), *Practicing Organization Development* (s. 96–116). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119176626.ch6>
- UTDANNINGSDIREKTORATET. (2019). *Veiledning av nyutdannede – hvordan kan det gjennomføres?* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/hvordan-kan-det-gjennomfores/#146870>
- VURDERINGER OG ANBEFALINGER OM FREMTIDENS EKSAMEN. (2020). Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/vurderinger-og-anbefalinger-fremtidens-eksamen/#>>
- XU, Y., & BROWN, G.T.L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>

Foto: Elin Nørsten



»»» Henning Fjørtoft er professor i norsk fagdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning, NTNU. Han arbeider spesielt med vurdering, leseundervisning og skoleutvikling.

En lærerprofesjon i endring

>>> Tekst og foto: Tore Brøyn

Lærerne har mer støtte enn på lenge for at de skal være med å prege den faglige og pedagogiske utviklingen i skolen. Dette er en sjanse vi må gripe, sier leder i Utdanningsforbundet, Steffen Handal.

Nye læreplaner og samfunnsutviklingen bidrar til at lærere hele tiden må fornye seg. Hvem skal sørge for at det skjer? Hvordan skal det skje?

– Dette er først og fremst et arbeidsgiveransvar. Men også en forpliktelse som hviler på den enkelte lærer. Jeg tror nok at kommuner og skoleeier må ta sitt ansvar for å legge til rette, først og fremst for de viktige prosessene som skal foregå i profesjonsfellesskapet, men også for etterutdannings og videreutdanningstiltak. Og så har lærerne et ansvar for å benytte disse arenaene. Jeg mener, som leder at Utdanningsforbundet, at det er viktig at man bruker partssamarbeidet for å lykkes med å legge til rette for gode prosesser.

Den tillitsvalgtes rolle

Når du sier partssamarbeid, hvilken rolle skal Utdanningsforbundets tillitsvalgte spille i den faglige utviklingen på skolene?

– De skal først og fremst samarbeide og ha medansvar for å finne gode prosesser lokalt og legge til rette for at profesjonsfellesskapet kan arbeide godt og utvikle seg. Og så tror jeg de tillitsvalgte har en viktig oppgave i å identifisere hva slags etterutdannings- og

videreutdanningstilbud lærerne på skolen trenger. Hvis man får til de to tingene, så tror jeg vi kan komme langt.

Tror du de tillitsvalgte tenker på at de har en rolle når det gjelder å bidra til lærernes faglige utvikling – i tillegg til det som går på lønn og arbeidsvilkår?

– Jeg tror det varierer, men at utviklingen går i den retning at de får og tar et stadig større ansvar for den faglige og pedagogiske utviklingen. Lærerprofesjonen er i endring, og Utdanningsforbundet som organisasjon endrer seg også. I forbindelse med fagfornyelsen har stortingspolitikere sagt at de ønsker at lærerprofesjonen skal ta et større ansvar. Det er nå vi må melde oss på, hvis vi vil være med å styre utviklingen.

Kreativitet eller stabilitet

For noen lærere innebærer gode arbeidsbetingelser å ha et stort rom for kreativitet og eksperimentering, som jo fagfornyelsen forutsetter. Men for andre vil gode arbeidsbetingelser først og fremst bety en opplevelse av stabilitet og forutsigbarhet. Vet du egentlig hvordan dine medlemmer tenker om dette?

– Det du beskriver her, stemmer godt med min egen erfaring som

lærer. Lærere kan både lengte etter kreativitet og eksperimentering, og på den andre siden stabilitet og forutsigbarhet, men ingen skoler bør velge bare ett av disse standpunktene. Jeg tror mange lærere trives med en balanse mellom de to. Og så tror jeg vi lærere kan dele oss litt når det gjelder hva som er viktigst for vår egen trivsel, og at noen er mer avhengige av stabilitet enn andre.

Av og til handler det om på hvilke felter og i hvilke situasjoner man føler seg trygg. Etter det nylige drapet på en lærer Paris har en del lærere sagt at de er usikre på hvordan de skal håndtere sitt samfunnsmandat og ønsker seg retningslinjer. Men retningslinjene man får er ofte overordnet, og passer ikke godt til den situasjonen man står i.

Vet du hvordan lærere fordeler seg på dette, er det noe Utdanningsforbundet bør undersøke?

– Selvfølgelig ville dette være interessant å grave i for forskere. Men noe av dette som vi nå berører, dreier seg om metodeansvaret. Og det handler ikke bare om hva lærerne vil, men også om hva som er bra for elevenes utdanning, og det er at det gjøres skjønnsmessige vurderinger nærmest mulig elevene og den situasjonen de står i. Spørsmålet ditt antyder at vi kjemper for metodeansvar fordi lærerne vil ha det fordi det oppleves som mer komfortabelt for dem. Men det er det motsatte som er tilfelle. De fleste



Steffen Handal forventer en heftig debatt rundt bruk av læremidler i tiden framover, med utgangspunkt i hvordan kommersielle aktører fra inn- og utland påvirker de valgene lærerne gjør.

lærere syns nok at metodeansvaret er ganske slitsomt, og mange skulle sikkert av og til ønske at noen kunne si «gjør sånn og sånn». Men det ville ikke være bra. Standardisering er fristende, men svært ofte uheldig. Vi kjemper for metodeansvar fordi det er best for elevene. For oss lærere kan det være vanskelig, men nødvendig, å stå i.

Fagfornyelsens bruk av begreper

Evalueringen fra innføringen av Kunnskapsløftet viste at retningslinjene fra nasjonale myndigheter var uklare, og mange skoleiere var i tvil om hvilket ansvar de hadde i arbeidet med å innføre det nye læreplanverket. Er retningslinjene klarere og begrepene definert godt nok i fagfornyelsen?

– Jeg er ganske sikker på at det vil oppstå usikkerhet også denne gangen, blant annet fordi det er nye begreper og elementer som blir introdusert. Samtidig har lærerorganisasjonene aldri tidligere vært så involvert i forarbeidene til en reform som denne gangen.

Det er sagt at fagfornyelsen er en praksisreform og at det er skolen og lærerne som skal arbeide med et nytt og annerledes verdiorientert læreplanverk. Jeg er ganske sikker på at den beste måten å lykkes på, vil være om man klarer å etablere disse aktive og engasjerende profesjonsfelleskapene der lærerne erfarer at det som foregår, har stor relevans for deres egen undervisning og fører til endringer i organisasjonen.

Forventer debatt om læremiddelsituasjonen

Vi står nå i en situasjon der lærebøkene har problem med å følge med og oppdatere seg, men der det kommer en mengde med digitale ressurser fra ulike leverandører som tolker læreplanene og lager ferdige opplegg når det for eksempel gjelder dybdelæring og tverrfaglige tema. Hvordan tror du dette påvirker skolens arbeid med fagfornyelsen?

– Jeg syns dette blir et svært interessant spørsmål framover, og jeg tror ingen egentlig vet hvordan dette kommer til å gå. Men jeg håper dette blir tematisert i den følgeforskningen som skal se på fagfornyelsen. Det er grunn til å se til både fordeler og ulemper ved hvordan lærebøkene eller de nye digitale læremidlene påvirker tolkningsarbeidet. Man kan jo tenke seg at man får et bredere spekter å velge ut fra, og at det vil kunne bidra til et større mangfold og variasjon. Men det betinger også at lærerne og skolene har god bestillerkompetanse, og at lærernes stemme faktisk høres og lyttes til når man skal drive innkjøp av læremidler.

Noe annet jeg er spent på, er hvordan lærerne kommer til å benytte seg av det materiellet Utdanningsdirektoratet har laget som inspirasjons- og støttetiltak, og hvor førende dette blir. Blir det en slags «soft styring» eller blir det en veldig god støtte og hjelp for lærerne? Vår plikt til selvstendig tolkning av læreplanen oppheves ikke. Hvordan klarer vi å ta ansvar for de valgene som tas? Jeg forventer faktisk at vi får en ganske heftig debatt når det gjelder læremiddelsituasjonen i skolen framover, fordi vi ser at kommersielle aktører, og også multinasjonale aktører, får større innvirkning på de valgene lærerne gjør. Vi må være på vakt mot dette, og spørre oss om hva dette vil ha å si for utdanningen til barn og unge.

Den tillitsvalgtes rolle i det faglige utviklingsarbeidet

>>> Tekst og foto: Tore Brøyn

Den tillitsvalgte har et med-ansvar, ikke bare for lønns- og arbeidsvilkår, men også for det faglige utviklingsarbeidet på arbeidsplassen. Men hvordan dette ansvaret skal utøves i offentlig sektor, er uklart.

Lytt til profesjonen, er et mye brukt slagord i vår tid. Det er ikke vanskelig å være enige i at lærernes stemme bør høres og spille en viktig rolle i fremtidens skole. Men hva vil det egentlig si å lytte til profesjonen? Er det å plukke ut en tilfeldig representant, er det å lytte til de som roper høyest, eller er det den tillitsvalgte som skal representere fagfeltet også her?

Arnhild Bie-Drivdal arbeider med en doktorgrad der hun sammenligner tre ulike fagforeninger, Legeforeningen, Utdanningsforbundet og Fagforbundet, for å undersøke hvordan de setter ord på dette med representativ deltagelse og faglig utviklingsarbeid.

– De fagforeningene jeg har sett på, har ulik grad av profesjonsorientering. Jeg har valgt å sette dem på en skala der Legeforeningen er den sterkeste profesjonsorganisasjonen. Utdanningsforbundet er også en profesjonsorganisasjon, men med en tydeligere fagforeningsprofil. Fagforbundet vil jeg kalle en «generell fagforening», det vil



Arnhild Bie-Drivdal er doktorgradsstipendiat ved Senter for Profesjonsstudier (SPS), ved Oslomet – storbyuniversitetet og har sammenlignet tre ulike fagforeninger, Legeforeningen, Utdanningsforbundet og Fagforbundet, for å undersøke hvordan de setter ord på dette med representativ deltagelse og faglig utviklingsarbeid. Bie-Drivdal arbeider til vanlig som seniorrådgiver i Utdanningsforbundet.

si at man først og fremst konsentrerer seg om medlemmenes lønns- og arbeidsvilkår, sier hun.

Ulike former for deltagelse

Arbeidslivsforskningen har tidligere vært opptatt av å skille mellom direkte

og representativ deltagelse fra ansatte. Et av Bie-Drivdals funn er at når det gjelder profesjonsorganisasjoner som Utdanningsforbundet og Legeforeningen, så vil det være hensiktsmessig å snakke om tre ulike virkemidler for deltagelse.

– På den ene siden har vi den direkte deltakelsen fra den enkelte profesjonsutøver, på den andre siden har vi den tillitsvalgte representative deltakelse i ulike fora. Men så kan vi skille ut en tredje form, den kollektive innflytelsen i form av «profesjonsfellesskapet», som det kanskje snakkes mest om for tiden innenfor profesjonsstudier. Noe av det jeg ønsker å peke på, er at verken Utdanningsforbundet eller Legeforeningen gjør noe for å bidra til en avklaring av forholdet mellom den representative deltakelsen og den kollektive deltakelsen. En konsekvens av dette kan være uklare tillitsvalgtroller og ubrukte muligheter for faglig innflytelse, sier hun.

Hun er likevel rask til å presisere at Utdanningsforbundet utmerker seg ved å tydelig hevde at arbeidsplassstillitsvalgte både representerer medlemmene i profesjonsfaglige spørsmål og i spørsmål knyttet til lønn og arbeidsvilkår. En slik dobbel rolle beskrives ikke i Legeforeningens tillitsvalgthåndbok eller politikkdokumenter. Tillitsvalgte i Legeforeningen uttrykker likevel, ifølge Bie-Drivdal, en sterkere forventning om å bli involvert i faglige spørsmål på arbeidsplassen.

Liten støtte i håndbøker

Utdanningsforbundet har etter hvert blitt en viktig aktør i utviklingen av læreplaner og skolens fremtidige organisering på nasjonalt nivå, og hovedtillitsvalgte i kommunen forventes å øve innflytelse på faglige spørsmål. Paradokset er, ifølge Bie-Drivdal, at når man kommer helt ned på den enkelte skole, så har den tillitsvalgte svært lite å støtte seg til når det gjelder å finne sin rolle innenfor profesjonsfaglige spørsmål.

– Koblingen mellom representativ deltakelse og faglig utviklingsarbeid er nesten fraværende på

arbeidsplassnivå, både i tillitsvalgt-håndbøkene og i politikkdokumentene. Jeg tror det både handler om mangel på ideer og at man mangler et språk som kan bidra til å heve presisjonsnivået. Når profesjonsfaglige spørsmål nevnes i håndbøker for tillitsvalgte, så handler det først og fremst om å stoppe og begrense tiltak som anses som profesjonelt uforsvarlige. Altså mer om å si nei enn å ta initiativ og foreslå nye løsninger og bruke profesjonsfellesskapet på arbeidsplassen til å fremme utvikling, sier hun.

Er ikke med der det skjer

Når Bie-Drivdal intervjuer arbeidsplassstillitsvalgte i Utdanningsforbundet, bekrefter de dette inntrykket.

– De opplever ikke at det er meningen at de skal ha en faglig rolle. Det som slår meg, er hvordan de i praksis er marginalisert fra alle arenaer der faglig utvikling skjer. På skolene jeg besøkte var dette organisert i plangrupper der de tillitsvalgte ikke hadde noen automatisk plass. Den ene informanten min hadde tilfeldigvis begge roller, både tillitsvalgt og medlem i plangruppe, og sa selv at det å kunne ha begge disse hattene på, var svært viktig når det gjaldt mulighet til forankring og sikring av prosesser, sier hun.

Skal ikke spille rollen som ekspert

Men Bie-Drivdal mener ikke at den tillitsvalgte først og fremst skal spille rollen som ekspert innenfor alle de ulike fagene.

– Den faglige utviklingen vil skje på mange måter, den kan komme ovenfra og innenfra. Det kan være dyktige enkeltpersoner, plangrupper, ledergrupper eller arbeidsgrupper av ulike slag – ja også gjennom ulike kanaler fra det noe uklare «profesjonsfellesskapet». Mitt poeng er at blant alle

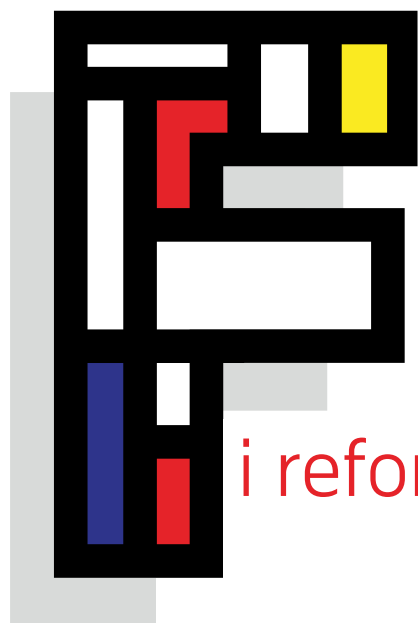
disse så har også den tillitsvalgte en viktig rolle å spille, som én av flere. Den tillitsvalgte er viktig fordi den representative posisjonen gir tilgang på en rekke fora der mer overordnede og viktige beslutninger blir tatt. Men denne rollen må defineres og språksettes. Når det gjelder lærerne, så er Utdanningsforbundet i en unik posisjon til å gjøre dette, sier hun.

Tre måter å bidra på

Bie-Drivdal mener den tillitsvalgte, som representant for lærerne, først og fremst kan bidra gjennom å utvikle en struktur og kultur for profesjonsfaglig innflytelse og utvikling på arbeidsplassen. Hun ser for seg tre måter dette kan skje på:

- Den tillitsvalgte kan være med på å sikre involvering av relevante fagpersoner eller spesialister når beslutninger skal fattes.
- Den tillitsvalgte kan initiere eller fasilitere diskusjoner rundt faglige spørsmål på arbeidsplassen. Klubben er her svært aktuell som forum.
- Den tillitsvalgte kan fylle rollen som talsperson på vegne av profesjonsfellesskapet.

– Utdanningsforbundet sier at man skal lytte til profesjonen, men sier nesten aldri: «Vi har tillitsvalgte, lytt til dem!». Kanskje de tillitsvalgte ikke er klare ennå til å ta en slik rolle. Et annet spørsmål er om de øvrige medlemmene på arbeidsplassen er bevisst at det er en slik talsperson de utpeker når de velger seg en tillitsvalgt representant. For Utdanningsforbundet kan det være mye å hente på å tydeliggjøre forventninger til (og mandat for) de arbeidsplassstillitsvalgte. De kan utgjøre en betydelig ressurs i arbeidet med profesjonalisering innenfra, sier Arnhild Bie-Drivdal.



fagfornyninga

i reformhistorisk perspektiv

Arbeidet med fagfornyninga har vore grundig, men korleis ho vil påverke sjølve arbeidet i klasseromma, vil avhenge av det vidare utviklingsarbeidet. Utfordringa med den overordna delen er å gjere lærarane kjende med og forplikta av innhaldet. Utfordringa med planane for faga er å få det heile til å henge saman.

>>> Av Peder Haug

Med jamne mellomrom kjem det nye læreplanar i grunnskulen. Dei siste femti åra har det vore fem omfattande læreplanrevisjonar. Dei kom i 1974 (mellombels utg. 1971), 1987 (mellombels utg. 1985), 1996, 2006 og 2019. Samfunnet og politikken er under kontinuerleg endring, og det gir skulen nye rammer og oppgåver. I tillegg skaper det behov for nye læreplanar. Språkbruken i læreplanrevisjonane slår oftast fast at behovet for endring er særst stort, og at den nye planen vil vere langt betre og meir tilpassa krava i samtida og framtida enn eksisterande plan. Valet av omgrepet *fagfornyning* for prosessen fram til ny læreplan i 2020 er eit godt reformstrategisk signal. Det inneheld lovnader om omfattande endringar. Dilemmaet er at praksisen i klasseromma kan vere ganske forskjellig frå ambisjonane i læreplanane. Nye læreplanar har oftast hatt lite å seie for det som skjer i klasseromma, i alle fall på kort sikt (Levin, 2008). Evalueringar i Noreg har vist at vedtekne planar ikkje er gjennomførte som det var tenkt, (t.d. Haug, 2003; Karseth, Møller, & Aasen, 2013).

Ein læreplanstudie kan ifølgje Lundgren (1979) delast i tre. Del éin er å finne ut kva for grunnleggjande idear som har vore førande for konstruksjonen av læreplanen. Del to er å studere sjølve prosessen i arbeidet fram imot ein ferdig læreplan. Og den siste delen er å studere korleis denne

læreplanen faktisk fungerer i praksis. Det siste elementet avgjer i realiteten kva kvalitetar ein læreplan faktisk har. Difor vil ei drøfting av ein læreplan som knappast er teken i bruk, kunne kaste lys på nokre viktige delar av han, men ikkje korleis planen påverkar praksisen i skulen og i klasseromma.

Proessen fram til ny læreplan

Proessen fram til ny læreplan følgjer vanlegvis ulike og faste fasar i dei nyare læreplanendringane i landet vårt. Dei krev ein omfattande innsats frå svært mange personar og institusjonar – og over lang tid. Det gjeld også i fagfornyninga, den læreplanen som har fått namnet «Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Grunnskolen» (Utdanningsdirektoratet, 2019). At omgrepet *fagfornyninga* ikkje er med i tittelen, signaliserer at nytt læreplanverk i 2020 er ei vidareføring av Kunnskapsløftet, ikkje ei ny reform. Det er truleg mest politiske grunnar for å velje bort reformomgrepet. Reform tyder som oftast planlagd og gjennomført endring (Røvik, 2014, s. 15). I det perspektivet kan ein forsvare å nytte reformordet også om fagfornyninga frå 2020 av. Kunnskapsløftet held fram, men i endra form, og fagfornyninga er ei vidareføring av Kunnskapsløftet 2006. Regjeringa framstilte i 2004 Kunnskapsløftet som eit systemskifte,

der nasjonale mål, registrering av resultat og stor lokal handlefridom var sentrale element:

For at skolen skal kunne møte utfordringene fra et mer kunnskapsdrevet samfunn, trengs et systemskifte, der styringen i større grad er basert på klare nasjonale mål, tydelig ansvarsplassering og økt lokal handlefrihet. (Det kongelige utdannings- og kunnskapsdepartement, 2004, s. 8-9).

Læreplanen for Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) skil seg frå alle tidlegare læreplanar ved at han definerer kompetansane elevane skal ha nådd, ikkje innhaldet i læringa. Omgrepet kompetanse erstattar omgrep som kunnskap og læringsinnhald (hovudtema i L97). Det vart opp til skulane og lærarane å bestemme det innhaldet elevane skulle arbeide med for å nå kompetansemåla. Omlegginga er ei tilpassing til tilrådingar om mål og resultatstyring frå OECD, og blir vidareført i den reviderte læreplanen. OECD evaluerte systema for evaluering og vurdering i norsk skule i 2011, og gav råd om å spisse prosessen med mål og resultatstyring (Nusche, Earl, Maxwell, & Shewbridge, 2012).

Resultata frå evalueringa av Kunnskapsløftet er det første formelle steget i fagfornyinga (Karseth et al., 2013). Mange av ambisjonane i reforma vart innfridde på overraskande kort tid. Skulane hadde ei god tilnærming til dei nye læreplanane og til arbeidet med kompetansemål. Den mest sentrale utfordringa i denne reforma synest likevel å ha vore overgangen frå ein innhaldsbasert til ein kompetansebasert læreplan. Konkretiseringa av innhaldet for å nå læringsmåla vart gjort nokså forskjellig, og med ulik kvalitet. Resultatet kan også ha vore påverka av ulik presisjonsgrad i kompetansemåla. Denne ulikskapen kan forklare kvifor staten har gripe inn på enkelte område og gitt detaljerte styringssignal. Evalueringa av Kunnskapsløftet fann dessutan små endringar i det konkrete undervisningsarbeidet i skulen under den nye læreplanen.

Det neste steget var Ludvigsenutvalet, etter leiaren Sten Ludvigsen, oppnemnt av regjeringa Stoltenberg i juni 2013. Det skulle vurdere faga i grunnopplæringa opp mot krava til kompetanse i eit framtidig samfunns- og arbeidsliv. Utvalet skulle vurdere om faga i skulen dekkjer det framtidige behovet for kompetanse og grunnleggjande ferdigheiter, kva endringar som eventuelt bør gjerast, og om fagstrukturen er tenleg. Utvalet leverte to rapportar, (NOU 2014:7, 2014; NOU 2015:8, 2015), dei vart sende på høyring, og interessa var stor. Utvalet heldt på ein kompetansebasert læreplan. Etter mitt syn er dei tre mest sentrale elementa 1) forslaga

om å innføre djupnelæring, 2) krav om fleksibilitet og forenkling i faga og 3) eit breitt kompetanseomgrep der sosiale og emosjonelle kompetansar står ved sidan av dei kognitive. Desse kan oppfattast som *masterideane*, idear som for ei tid får særleg stor legitimitet og utbreiing (Røvik & Pettersen, 2014). Masterideane er oftast internasjonale, og er tilrådde av til dømes OECD.

Stortingsmeldinga

Så kom ei melding til Stortinget i 2016 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Der legg regjeringa fram sitt forslag til korleis innhaldet i grunnskulen og den vidaregåande opplæringa skal fornyast for at barn og unge skal få gode vilkår for å utvikle verdiar, kunnskapar og haldningar som har mykje å seie for liva deira. Dei tre elementa frå Ludvigsenutvalet omtala ovanfor vart førte vidare, men berre delvis. Det vide kompetanseomgrepet frå Ludvigsenutvalet er ikkje med. Meldinga vart debattert i Stortinget 11. oktober 2016. Regjeringa fekk støtte til hovudpunkta i meldinga.

Utvikling av læreplanen

Med det starta arbeidet med å utvikle læreplanen. Det følgde to spor, å skrive ei ny innleiing til læreplanen, omtala som overordna del av læreplanverket og å utvikle læreplanane for faga. Den overordna delen av læreplanen er ny og skriven i departementet. Han vart presentert på fleire høyringskonferansar og send på offentlig høyring før han vart fastsett i september 2017. Planen frå 2006 nytta den generelle delen i planane for Reform 94 og Reform 97.

Arbeidet med fagplanane var todelt. Første steget var å utvikle kjerne-elementa i faga. Det er det viktigaste elevane skal mestre i kvart fag, og kan vere kunnskapsområde, metodar, omgrep, tenkemåtar og uttrykksformer. Arbeidet tok til hausten 2017, og Kunnskapsdepartementet fastsette kjerne-elementa i juni 2018. Lærarar, pedagogar og andre fagfolk deltok saman med Utdanningsdirektoratet. Arbeidet var ope, og det kom inn over 6000 kommentarar. Neste fase var å utvikle fagplanane. Den tok til hausten 2018 og vart avslutta i november 2019. I det arbeidet deltok lærarar, pedagogar og andre fagfolk saman med Utdanningsdirektoratet. Arbeidet var ope, og det kom inn meir enn 14 000 innspel i høyringsrunden. Det endelege resultatet låg føre hausten 2019.

Det er liten tvil om at arbeidet med dette læreplanverket har vore grundig, og det har truleg vore meir transparent og ope enn det som har vore vanleg. I kva grad den opne tilnærminga har påverka innhaldet i planane, er derimot uvisst. Det er ikkje nokon nødvendig samanheng mellom det

å opne for å ta i mot synspunkt, og det å gje dei rom. Som eit tema for forskning for framtida er den saka svært interessant.

Det ligg no føre ein godkjent læreplan. Han har ein overordna del og ein fagdel. Her presenterer eg hovudtrekka ved dei to delane og samanliknar dei med planane frå Reform 97 og Kunnskapsløftet 2006.

Overordna del

Reform 97 og Kunnskapsløftet 2006 hadde den same innleiinga til fagplanane, omtala som generell del. Han er meir «spenstig» enn tilsvarende delar i tidlegare planar (Engelsen, 2020), med meir litterært preg og illustrert med bilete frå kjende norske og utanlandske kunstnarar. Koritzinsky (2000, s. 89) meiner denne delen av læreplanen er eineståande i norsk læreplanhistorie, i all hovudsak skriven av statsråden sjølv og med sju dimensjonar ved menneske som hovudoverskrifter (det meiningsseekjande, skapande, arbeidande, allmenndannande, samarbeidande, miljømessige og integrerte mennesket). Mellom den generelle delen og fagdelen i 1996-planen var «Brua», som handla om prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskulen. I planen frå 2006 utgjer læringsplakaten og seinare prinsipp og retningslinjer den tilsvarende overgangen.

Den nye overordna delen av planen har vorte kortare enn den tidlegare generelle delen. Han er tredelt, med heilt andre overskrifter: 1) verdigrunnlaget, 2) prinsipp for læring, utvikling og danning og 3) prinsipp for praksisen i skulen. I innhald og språkføring ligg han langt nærare «Prinsipp for opplæring» i dei to tidlegare planane. Språkleg er han meir formell, med mange påbod (skal-formuleringar). Overordna del presenterer ei rekkje sentrale og viktige omgrep og påbod som skal gjelde for arbeidet i skulen, til dømes menneskeverd, mangfald, kritisk tenking, demokrati, kompetanse, medbestemming, å lære å lære, inkludering, tilpassa opplæring og profesjonsfellesskap, med fleire.

Utfordringa er, som Engelsen (2020) peikar på, i kva grad denne overordna delen blir sett i samband med resten av læreplanen. Ho meiner det er lite forskning på kva funksjon denne delen av læreplanen har hatt. Det vesle ho viser til, tyder på at dei overordna delane ikkje har hatt særleg mykje å seie for lærarane sitt arbeid i skulen (Engelsen, 2020). I eit intervju i *Bedre Skole* går Tom Are Trippestad eit steg lenger når han hevdar at overordna del er grå og kjedeleg. Problemet er at han ikkje vil verke, vi kan like gjerne klare oss utan, held han fram (Brøyn, 2017). Påstanden hans er at planen dobbeltkommuniserer. Planen hyllar læraren som førebilete og sjølvstendig aktør, samtidig som målstyringsregimet gir læraren svært lite spelerom. Vi har

gått frå eit nasjonalt tyranni og over til eit lokalt tyranni i styringa av skulen, meiner Trippestad.

Utfordringa

Overordna del av læreplanen gir etter mi vurdering viktige og tydelege overordna styringssignal for arbeidet i skulen. Føresetnaden for at dei skal få konsekvens for opplæringa, er at lærarkollektivet på kvar skule er vel kjende med og forplikta både teoretisk og praktisk av innhaldet i desse omgrepa, og det langt ut over den presentasjonen som er gitt i læreplanen.

Faga

Planane for faga følgjer eit felles oppsett, som er nokså likt planen frå 2006. Først kjem ei generell innleiing om faget. Så følgjer ein omtale av kjerneelementa som erstattar hovudområda i planen frå 2006. Omtalen av faget sin plass i dei obligatoriske tverrfaglege temaa er nytt. Faget og grunnleggjande ferdigheiter er det neste punktet, som i planen frå 2006. Til slutt kjem temaa kompetansemål for faget og vurdering, også som i 2006. Det er diskutabelt om og i kva grad læreplanen representerer ei omfattande fagleg fornying, sjølv om det er intensjonen. Kjerne-elementa i dei ulike faga er godt kjende frå før, og mange av kompetanseformuleringane kan vi nikke gjenkjennande til.

Den største overordna praktiske utfordringa i bruken av denne planen er å skape ein heilskap ut av alle dei forskjellige tilnærmingane til det faglege innhaldet. Dei ulike delane i fagplanane skal fungere saman vertikalt og horisontalt, og vere prega av overordna del. Den horisontale utfordringa er å syte for at arbeidet på kvart årssteg heng fagleg og pedagogisk godt saman på tvers av fag og aktivitetar, slik at delane i det daglege arbeidet best mogleg støttar kvarandre. Den vertikale utfordringa er å syte for samanhengen mellom innhald og arbeid mellom årsstega. Det som til dømes skjer på første årssteget, må bygge opp under det som skal skje seinare, både innom og mellom fag. Det elevane i tiande året held på med, må vere vel førebudd gjennom alle dei andre klassetrinna.

Desse utfordringane føreset ei omfattande innsikt i undervisningsfaga, og ulike arbeidsformer for å kunne sikre ein klar samanheng og progresjon, der også dei tverrfaglege temaa og dei grunnleggjande ferdigheitene er med. Og det krev at det ved skulane er høg kompetanse i å sjå dei ulike faga og arbeidsområda i høve til kvarandre. Skal ein lukkast, må heile lærarkollektivet på kvar skule delta aktivt i å skape desse samanhengane, vere forplikta av dei og meistre dei praktiske konsekvensane. For å få dette til vil det mange stader vere aktuelt at skular arbeider saman.

Nytt er kravet om å redusere omfanget av innhald i faga ut frå behovet for djupnelæring og utvikling av høg kompetanse. Elevane skal få høve til å utvikle forståing av sentrale element og samanhengar i eit fag, og slik at dei lærer å bruke fagleg kunnskap og ferdigheiter i kjende og ukjende samanhengar (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 14). Difor må det faglege omfanget ned. I evalueringa av Reform 97 var fagtrengselen ei utfordring lærarane sleit med (Haug, 2003). Ludvigsenutvalet peikar på at det same gjeld for Kunnskapsløftet 2006 (NOU 2014:7). Talet på utbyteformuleringar i faga har no gått monaleg ned, men samtidig har formuleringane vorte meir generelle og overordna. Det gir grunnlag for omfattande og vide tolkingar og operasjonaliseringar. Faren er at færre og meir generelle målformuleringar gir fleire delmål. Og då er ein like langt. Korleis dette vil verte, er også heilt avhengig av vurderingsordningane som bli valde, og dei er endå ikkje klare.

Det kan vere skapt eit inntrykk av at djupnelæring ikkje har vore ei sak tidlegare. Det er sjølvsagt ikkje tilfellet, men ein nytta ikkje dette omgrepet. Eit døme hentar eg frå førearbeida til Normalplanen av 1939. Då var ein opptekne av at elevane ikkje sat att med den kunnskapen det var forventningar om, og det måtte rettast opp (Ribsskog & Aall, 1936). «Fagfornyning» då var å leggje vekt på elevaktiv undervisning, individualisering og tilpassing. Alle seinare læreplanar har hatt sine tilnærmingar til å møte tilsvarende krav om kvalitet i opplæringa. I den pedagogiske teorien er omgrepet eksemplarisk læring nytta om djupnelæring (Klafki, 2001). Poenget er at ein skal arbeide i djupna på avgrensa felt for å nå høg kompetanse, og så kan det vere modell for arbeid på områda ein ikkje har fått gått gjennom.

Utfordringa

Redusert omfang av fagleg innhald, kjerneelement, tverrfagleg orientering, grunnleggjande ferdigheiter og djupnelæring i kombinasjon med overordna perspektiv må utgjere ein heilskap dersom den nye læreplanen skal fungere etter intensjonen. Elementa som skal henge saman, er framstilte kvar for seg, og dei heng ikkje nødvendigvis tekstleg godt saman. Om ein vil lukkast i å nå målet om betre kompetanse, er det avhengig av kvaliteten på det utviklingsarbeidet som må gjerast ved den einskilde skulen for å fremje samanhengane og forplikte kvar og ein i personalet. Det illustrerer godt at nye læreplanar i dag ikkje berre er ei individuell utfordring for kvar einskild lærar, men ei utfordring for skulen som kollegakollektiv, organisasjon og system.

LITTERATUR

- BROYN, T. (2017). Læreplanens overordnede del. Greit at overordnet del er kjedelig og grå, problemet er at den ikke vil virke. *Bedre skole* (3), 9–11.
- DET KONGELIGE UTDANNINGS- OG KUNNSKAPSDEPARTEMENT. (2004). *St.meld. nr. 30 (2003–2004), Kultur for læring*. Oslo.
- ENGELSEN, B.U. (2020). Læreplanens generelle del – et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(2), 206–217.
- HAUG, P. (2003). *Evaluering av Reform 97*. Oslo: Noregs forskingsråd.
- KARSETH, B., MØLLER, J., & AASEN, P. (RED.) (2013). *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KLAFKI, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier*. Århus: Klim.
- KORITZINSKY, L. (2000). *Pedagogikk og politikk i L97. Læreplanens innhold og beslutningsprosessen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet. Meld. St. 28 (2015–2016)*. Oslo.
- LEVIN, B. (2008). Curriculum policy and the politics of what should be learned in schools. I: F.M. Connelly (red.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (s. 7–24). Los Angeles: Sage Publications.
- LUNDGREN, U.P. (1979). *Att organisera omvärlden*. Stockholm: Liber.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NUSCHE, D., EARL, L., MAXWELL, W., & SHEWBRIDGE, C. (2012). *OECDs gjennomgang av evaluering og vurdering innen utdanning. Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- RIBSSKOG, B., & AALL, A. (1936). *Undervisningsplanene i folkeskolen*. Oslo: Gyldendal.
- RØVIK, K.A. (2014). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I: K.A. Røvik, T.V. Eilertsen, & E.M. Furu (red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 13–50). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- RØVIK, K.A., & PETERSEN, H.M. (2014). Masterideer. I: K.A. Røvik, T.V. Eilertsen, & F. Moksnes (red.), *Reformideen i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. (s. 53–86.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- UTDANNINGSDIREKTORATET. (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Grunnskolen*. Oslo: Pedlex.



»»» Peder Haug er professor emeritus, tidlegare tilsett som professor i pedagogikk ved Høgskulen i Volda. Han har hatt lengre engasjement ved Møreforskning i Volda, Norsk senter for barneforskning, NTNU i Trondheim, Noregs forskingsråd, Universitetet i Stavanger, Uppsala Universitet og det svenske Skolverket og Vetenskapsrådet. Han har leia ei rekkje forskingsprosjekt og gitt ut bøker og artiklar med tema frå barnehage, skule, lærarutdanning og spesialundervisning.

Lærarrolla i fagfornyinga:

Å utføre — eller å skape

>>> Av Ingunn Folgerø

Om Fagfornyinga skal bli ein suksess, vil avhenge av om teksten er presis nok i ordlyden til å føre til intendert praksis. Tidlegare satsingar viser at lærarar risikerer å bli skulda for å ikkje gjere det dei skulle, når det i realiteten viste seg at sjølve teksten i styringsdokumenta var for abstrakt og uklår til å bli forstått på ein spesifikk måte.

Frå og med hausten 2020 skal opplæringa fornyast. Me har gjort oss kjende med læreplanar, kompetansepakkar og Stortingsmelding 28 og skal vere skodde for å innføre djupnelæring og gi elevane ein ny type kompetanse. Om ikkje lenge får me rapportar frå forskarmiljøa som fortel oss om me har lukkast med oppdraget eller ikkje. Med sluttrapporten (NIFU 2019) til *Ungdomstrinn i utvikling* (UiU) friskt i minne bør me vere årvakne for korleis me kan lukkast betre med fagfornyinga enn kva me gjorde med ungdomstrinnssatsinga.

750 millionar kroner vart nytta til UiU, og rapporten påpeiker vanskar med å måle effekt. Vidare seier rapporten at «når ulike aktører ikke tar det ansvaret de er gitt, etableres det heller ikke tillit i systemet, og utviklingsprosessene blir ikke bærekraftige i det lange løp». Denne konklusjonen støttar Thomas Nordahls ståstad om at skulesystemet ikkje manglar kunnskap om kva som gjer skulen betre, men at lærar og skuleleiar ikkje nyttar den forskingsbaserte kunnskapen (Sunnevåg & Andersen 2012, side 3).

Frå rektorståstad vil eg undersøke vilkåra for å forstå og gjennomføre forbetringar i skulen. Mi erfaring er at lærarane er positive til fagfornyinga. Men sjølv om det å vere motivert for eit arbeid er ein god føresetnad for å ta fatt på arbeidet, kan det ikkje garantere eit godt resultat. Mange lærarar ønskte UiU velkomen, men rapporten viste i etterkant ei variabel tilfredsheit med satsinga.

Domitrovich og andre implementeringsforskarar held fram mange ulike årsaker til at implementeringa av ein policy ikkje får ønskt resultat (Domitrovich 2008). I denne artikkelen vil eg samanlikne styringsdokumenta i UiU og fagfornyinga. Eg vil vurdere korleis ordlyden i styringsdokumenta kan få konsekvensar for gjennomføringa, og kva me bør vere årvakne for i fagfornyinga for å lukkast betre enn i UiU.

Korleis påverkar styringsdokumenta gjennomføringa av fagfornyinga?

Fagfornyng, djupnelæring og det nye kompetanseomgrepet

PHD-stipendiat Stenersen og professor Tine S. Prøitz løftar fram ei interessant problemstilling knytt til såkalla buzzwords i utdanningspolicyar.

Buzzwords er omgrep eller frasar som vert nytta i kortare periodar. Omgrepa er abstrakte og kan vere vanskelege å definere presist. Det er ofte praktikarane som må gjere det kompliserte arbeidet med å konkretisere kva policyoppdraget eigentleg skal innebere (Stenersen & Prøitz 2020, mi omsetjing).

Buzzword kan omsetjast til moteord, men den engelske termen vert nytta også i norsk dagleg tale, så det vil eg også gjere her.

Ved oppstart av skuleåret 2020–21 går me inn i iverksettingsfasen av fagfornyinga. No skal læreplanane dei har forhandla fram, takast i bruk og realisere det nye kompetanseomgrepet, overordna del og djupnelæringa i faga. Intensjonen skal bli verkeleg. Er me budde for oppdraget? Veit me kva som skal kjenneteikne verkelegheita me skal realisere, og korleis me skal gjere arbeidet?

I artikkelen «Kvar er kjernen i djupna» skriv professor i lesevitenskap, Bjørn Kvalsvik Nicolaisen, at den nye læreplanen er den mest forvirrende læreplanen som er komen til dags dato, og at forvirringa vil medføre at forlaga atter ein gong vil vere dei som tolkar kva fagfornyinga skal vere. Han stiller vidare spørsmål ved korleis ein kan måle ein kjernekomponent, til dømes kritisk tenking, i djupna (Nicolaisen 2019). Skuleforskar Michael Fullan hevdar at djupnelæring vert oppnådd gjennom seks spesifikke kompetansar (Fullan 2016). Udir har sine definisjonar og andre skuleaktørar sine. Variasjonane i forståing og tilnærming kan indikere at element i fagfornyinga vert buzzwords meir enn konkrete objekt. Stenersen viser også til at buzzwords endrar karakter etter kvart som dei vert tekne i bruk. Djupnelæring kan difor få ei anna meaning i 2024 enn i 2020. Dersom Stenersens definisjon gjer seg gjeldande i fagfornyinga, kan det innebere at omgrep som djupnelæring og det nye kompetanseomgrepet, fordi dei er abstrakte, også vil forståast ulikt over tid. Arbeidet med kompetansemåla kan seiest å ha hatt ei slik utvikling. Lærarar arbeide i fleire år med å bryte ned kompetansemåla til læringsmål i tråd med råd frå ulike kompetansemiljø. Somme gjorde seg erfaringar med at læringsmåla etter kvart levde sine egne liv og ikkje samsvarte med kompetansemåla. Det lærarane gjorde dei første åra, vert no rekna som meir eller mindre feilslått. Denne erfaringa ligg til grunn for at fleire tek til orde for at kompetansemåla i fagfornyinga ikkje skal brytast ned (Lode 2019).

Når utbyttet ikkje samsvarer med intensjonen

Det var særleg etter at OECD evaluerte utdanningssystemet i 23 land, at satsinga på evaluering vart skjerpa. Norske utdanningsstyresmakter fekk beskjed om å fullføre Nasjonalt Kvalitetsvurderingssystem (NKVS). Eit betre evaluerings- og vurderingsrammeverk skulle forbetre praksis i norsk skule (OECD 2011, s. 34). Tydelege forventingar og mål måtte inn i styringa av skulen (Kunnskapsdepartementet 2012, s. 3).

Forventingane vart uttrykte i UiU-strategien, men sluttrapporten frå 2019 held likevel fram at dette er eit område som bør betrast i framtidig skuleutvikling. Har forfattarane av fagfornyinga klart å vere tydelegare på forventingane, slik at oppdraget vert noko meir enn det Stenersen & Prøitz (2020) refererer til som ein laust definert policy message? Når aktørane vert skulda for ikkje å ha gjort som dei skulle, kan det tenkast at ordlyden har vore uklår? Manglande resultat treng ikkje skuldast illojalitet. For å studere om ordlyden har fremja forståinga, går eg via Faircloughs diskursanalyse.

Frå tekst via praksis til ny type læring

Både vitskaps-, språk- og organisasjonsfilosofar undersøker kva som innverkar på eit subjekts handlingsrom. Eg nyttar språkvitaren Norman Fairclough sin kritiske diskursanalyse (CDA). Tekst i denne samanheng er styringsdokumenta og nettressursane som er knytte til fagfornyinga. Det er ikkje ei uttømande tekstanalyse, men døme på tekstuttrykk som kan forklare kvifor lærarar utøver oppdraget slik dei gjer. Analysen vert samanlikna med funn frå ein analyse av ungdomstrinnsatsinga.

Fairclough kategoriserer samhandling i tre delar: sosial hending, sosial praksis og sosial struktur. Teksten, i vårt tilfelle styringsdokument og nettressursar, er sosial hending. Teksten kan fortolkast og formidlast gjennom sosial praksis. Sosial praksis er kontekstar der aktørane gjennomfører oppdraget. Aktørane sin språkbruk, stil, etablerte sjangrar og andre kulturelle komponentar vil påverke korleis dei forstår teksten og eventuelt omset praksis til ny sosial struktur innan utdanning. Sosial struktur er makroforhold, som til dømes økonomiske og byråkratiske strukturar, som over tid påverkar liva våre til dagleg (Fairclough 2013 side 74). Fagfornyinga skal skape ein ny sosial struktur i norsk skule. Eit resultat av fagfornyinga skal vere at elevane får ein annleis kompetanse enn før. Det nye kompetanseomgrepet er ifølge strategidokumentet avgjerande for at elevane skal utvikle og meistre arbeids- og samfunnslivet i framtida (Kunnskapsdepartementet 2017).

Når Nordahl hevdar at kunnskap ikkje vert teken i bruk, kan det reflektere eit syn på lærarar som utførarar eller undersøttar av forskarar. Nordahl forklarar at lærarar opplever forskinga utilgjengeleg, og at det gjer det vanskeleg å nytte skuleforskinga (Sunnevåg & Andersen 2012, side 3). Likevel ser Nordahl ut til å forvente at lærarar baserer profesjonsutøvinga si på forskning. Policyforfattarar legg også forsking til grunn for sine tekstar.



Fairclough har vore oppteken av korleis samfunnsaktørar med makt kan innskrenke handlingsrommet andre har til å tenke og handle sjølv. Han ser føre seg eit samspel mellom tekst, sosial praksis og sosial struktur. Måten aktørane i den sosiale praksisen tolkar teksten på, kan påverke og endre den sosiale strukturen på sikt. I fagfornyinga kan til dømes alle skular nytte kompetansepakkar i utviklingsarbeidet. Dersom fagfornyingsoppdraget er formulert i konkrete direktiv og lærarane kjenner seg forplikta til å utføre direktiva, kan me vente oss at dei ulike lærarkollegia tolkar og handlar samsvarande. I neste omgang kan endringa i sosiale praksisar føre til endra struktur i norsk utdannings-system, der elevar og lærarar har ein ny type kompetanse og djupare og felles forståing av fag.

Skal me tru Hofstedes analysar av ulike lands demokrati- og hierarkistrukturar, talar den flate arbeidslivsstrukturen i Noreg for at arbeidstakarar har handlingsrom og påverknad. Norsk arbeidstakarar er vane med større handlingsrom enn britiske og kinesiske arbeidstakarar.¹ Sjølv om aktørane skulle ha handla i råd med arbeidsgjevars instruks, måtte dei forstått oppdraget nokolunde likt. Lite tyder på at så har skjedd i tidlegare satsingar.

Dersom innhaldet i teksten er abstrakt formulert, kan sams praksis bli utfordra. Store tolkingsrom i teksten gjer at dei sosiale praksisane i lærarkollegium eller læreplangrupper kan forstå og utvikle fagfornyinga divergerande. Kontekst vil påverke korleis me les oppdraget. Samstundes kan eit generelt abstraksjonsnivå gjere at det er vanskeleg å få

auge på kva oppdraget faktisk er. Djupnelæring eksisterer som idé, men kva det konkret inneber, er uklårt, slik Nicolaisen illustrerer når han spør kva det vil seie å finne kjernen i djupna. Dersom faggrupper, rektorar og ulike lærarkollegium forstår styringsdokumenta ulikt, kan me ikkje forvente ein ny klår sosial struktur. Me kan rekne med ein kultur som femnar om ei rekke måtar å løyse oppdraget på, men ikkje som den nye måten med dei nye kjenneteikna.

Sosial praksis og sosial struktur i styringsdokumentet

Strategidokumentet i fagfornyinga tildeler ansvar til partane i referansegruppa. Desse partane er mange av dei same aktørane som fekk roller i UiU-satsinga, men som no i fagfornyinga vert refererte til som éi gruppe. I UiU fekk dei derimot spesifikke oppdrag knyt til å vere til dømes KS, fagforeining, lærar eller elev. Når aktørane i fagfornyinga vert refererte til som éi gruppe med felles ansvar, kan det vere eit uttrykk for at tekstforfattar forventar at gruppa har konsolidert seg som ein sosial praksis der aktørane samhandlar godt på tvers av profesjon. Om partane lukkast, kan me tru at aktørane har arbeidd seg inn i, forstått og gjennomført oppdraget saman. Dersom dei ikkje lukkast, er eg spent på om alle eller berre einskilte aktørar vert skulda for feilslått arbeid. Skal me tru Nordahl, er det oftast lærarane som ikkje lever opp til forventingane.

I overgangen mellom UiU og fagfornyinga, i 2017, inngjekk arbeidsgjevar KS og fagforeiningane avtalen

Fase 3 Forberede og ta i bruk nytt læreplanverk	
Hva?	Hvem er involvert?
Dialog om eventuelle utfordringer og sikre god implementering	Partene i referansegruppen
Dele erfaringer om bruken av det nye læreplanverket, inkludert kunnskap fra evalueringen og dialog om eventuelle behov for justeringer	Partene i referansegruppen

Tabell 1: Forberede og ta i bruk læreplanverket, tabell 3 i Strategi for fagfornying.

«Sammen om profesjonsutvikling i skole og barnehage».² Avtalen forpliktar både arbeidsgjevar og arbeidstakar til å kome fram til gode løysingar gjennom gode samskappingsprosessar i profesjonsutvikling. Innspelsprosessen i læreplanarbeidet dei siste to åra kan tyde på at slik samhandling har funne stad. Sjølv om partane sat kvar for seg, fungerte innspelsprosessane meir som ei samskriving av læreplanar enn som ei overlevering av ferdig produkt som lærarane skulle gjennomføre. No, hausten 2020, står gjennomføringa av dei samskapte læreplanane for tur. Oppdraget står å lese i tabell 1. Dialog, deling og justering basert på behov skal prege innføringa av læreplanane.

Å ha dialog som sikrar god implementering (tabell 1), føreset ei felles forståing av kva god implementering er, og kva som skal implementerast. Til liks med andre omgrep i fagfornyinga er ikkje god implementering identifisert i form av målbare kriterium. Både djupnelæring, kompetanseomgrepet og kjerneelementa er sosialt konstruerte produkt som finst i tankesettet vårt, men ikkje som fysiske, observerlege storleikar.

Det er uklårt for meg korleis følgeforskinga skal måle praksisfeltet si konkretisering av fagfornyinga, men eg les av tabellen at kunnskapen skal inngå i diskusjonar om vegen vidare. Det skal også partane si erfaring. Kunnskapsdepartementet skal ta endelege avgjerder dersom partane er ueinige om korleis praksis bør utviklast. Det indikerer at partane har fått handlingsrom til å utvikle praksis. Kunnskapsdepartementet sit dermed ikkje på endeleg fasit, men skal velje utfall der partane skisserer motstridande praksisar, med mindre her finst mål me ikkje kjenner til.

Prosess- eller resultatkvallitet?

Fairclough føreset at teksten har ein funksjon, og at verba i teksten har ei avgjerande rolle for kva type handling det er som skal gjennomførast.³ Analysen viser at handlingane

aktørane skulle utføre, var primært materielle og mentale prosessar. Materielle prosessar er handlingar der eit subjekt, for eksempel læraren, skal utføre ei handling. Det bør vere lett å slå fast om lærarane har utført handlinga eller ikkje. Men det viser seg at alle dei materielle prosessane er av typen kreative og abstrakte. Kreative prosessar inneber at objektet det handlast opp mot, ikkje finst endå. Objektet, til dømes samarbeidet, vert skapt medan ein handlar. Abstrakt betyr at sjølve prosessen ikkje er fysisk identifiserbar. Når både det som skal skapast, og korleis ein skaper det, er vanskeleg å fysisk identifisere, er det også vanskeleg å slå fast om handlinga har skjedd, og om objektet er skapt.

Dette abstraksjonsnivået finn me att også i styringsdokumenta i fagfornyinga. Skal følgeforskinga i fagfornyinga evaluere spesifikke og observerbare resultat ein ventar å sjå etter fagfornyinga? Dersom eit slikt målstyringsprinsipp skal prege følgeforskinga, er eg nyfiken på kva mål som er sette for oss. Skal følgeforskinga evaluere om me har nådd mål innan grunnleggande ferdigheiter, livsmeistring, demokrati, eller spesifikke mål i dei nye læreplanane? Kva skal indikere at elevane kan nytte lærdomen i nye og ukjende situasjonar? Eg har ikkje svaret og har heller ikkje lese om andre som har det.

Mengda av verb, som bidra, samarbeide, dele, støtte og utvikle, dannar grunnlag for det eg kallar ein samskappingsdiskurs i både fagfornyinga og UiU. Tekstuttrykket kan tyde på at prosesskvalitet er viktigare enn specifikt resultat. Delingskultur, samarbeid og støtte utgjer prosesskvalitetar meir enn resultatmål. UiU-rapporten viser at evalueringa av prosjektet har vore utfordrande gjennom heile satsinga. Konklusjonen er likevel at aktørane ikkje har teke ansvar, og at framtidig arbeid må ha endå tydelegare forventingar. Eg lurar på om det er prosesskvaliteten det skal stillast tydelegare forventingar til, eller om det er å oppnå ein viss standard på utbytet av djupnelæring og livsmeistring. I og

med at rapporten tilrår å vidareføre skulebasert kompetanseutvikling og lærande nettverk, les eg at desse arbeidsmåtane har vore av verdi, sjølv om utbyttet vart så som så.

Samskaping av læreplanar og ny sosial praksis

På same måte som læreplanutkasta i fagfornyinga har inkludert lærarane, bør lærarane si erfaring vektleggast når fagfornyinga skal vidareutviklast. Dersom me har med buzzwords å gjere, må både lærarar og elevar få vere med på omgrepas reise gjennom ulike sosiale praksisar i åra framover.

Lærarane har fått i oppdrag å konkretisere intensjonane i fagfornyinga. Kompetansepakkane legg opp til lærande møte i kollegia, der ståstad er grunnlag for behovet som skal utviklast. Når utviklinga er skulebasert, ser eg det som naturleg at målet for utviklinga må relaterast til behovet hjå lærarar og elevar. Dersom det ikkje skjer, vil truleg både diskursar og organisasjonsmodellar kollidere. Somme vil då oppleve at idealet om samskaping i lærande organisasjon stangar hovudet i ein ovanfrå styrt målstyringspraksis. Det vert problematisk om det skal utviklast sanningar om kva som er rett praksis, som korkje elev- eller lærarrøysta er ein del av. Då må me også stille spørsmål ved om det er samskapinga som er illojal mot målstyringa, eller omvendt.

Eg håpar målstyringa går i dialog med samskapinga, slik at det som vert opplevd som gode praksisar, kan etablere seg som mål i den nye sosiale strukturen. Det inneber at målinga må utviklast innanfrå.

NOTAR

- 1 <https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/>
- 2 <https://www.ks.no/contentassets/d9c18165e93a4f4bbfa9c-197c15aa850/Sammen-om-profesjonsutvikling-i-barnehage-og-skole-2017.pdf>
- 3 Fairclough bygger på sosiolingvisten M. A. K Hallidays teoretiske tilnærming Systemisk Funksjonell Lingvistikk (SFL) når sjølv teksten skal analyserast. Halliday legg til grunn at teksten har ein bestemt funksjon, og det er særleg verba, det han kallar prosessane, som avgjer kva funksjon teksten har (Halliday & Mathiessen 2014).



>>> **Ingunn Folgerø** er rektor ved Bryne vidaregåande skule og er leiar av Lærerprofesjonens etiske råd. Ho har hovudfag i nordisk språk. Folgerø har arbeidd som rektor sidan 2000, med unnatak av 4 år som kommunalsjef for oppvekst og læring i Rennesøy kommune og fakultetsdirektør ved Fakultet for Utdanningsvitenskap og humaniora ved Universitetet i Stavanger.

LITTERATUR

- DOMITROVICH, C. BRADSHAW, C. PODUSKA, J. HOUGWOOD, K.** (2008). Maximizing the Implementation Quality of Evidence-Based Preventive Interventions in Schools: A conceptual Framework. *Advances in School Mental Health Promotion*. Vol 1 Issue 3. The Chifford Bears Foundation & University of Maryland.
- FAIRCLOUGH, N.** (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Routledge.
- FAIRCLOUGH, N.** (2013) *Critical Discourse Analysis. The Critical study of Language*. Routledge.
- FULLAN, M.** (2016). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- GUNNULFSEN, A.** (2020). Utdanningsledelse som mikropolitisk praksis – forhandling om mening, makt og posisjonering. *Universitetsforlaget*.
- HALLIDAY, M.A.K. AND MATTHIESSEN, C.** (2014). Halliday's Introduction to Functional Grammar. Routledge.
- HALLIDAY, M.A.K.** (1978). *Language as social semiotics. The social interpretation of language and meaning*. Arnold.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2012). Strategi for ungdomstrinnet. Motivasjon og mestring for bedre læring. Henta frå: http://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunn-skole/strategiplaner/f_4276_b_web.pdf
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2017). Strategi for fagfornyelsen. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/contentassets/72e1d92379a24a458f91d8afcc6813ca/strategi-for-fagfornyelsen2.pdf>
- LODE, S.S.** (2019). Advarer mot å bryte de nye læreplanene ned til lokale mål. *Utdanningsnytt* 30.08.2019.
- NICOLAISEN, B.K.** (2019). Kvar er kjernen i djupna? *Dag og Tid*, 22. nov.
- NORDISK INSTITUTT FOR STUDIER AV INNOVASJON, FORSKNING OG UTDANNING.** (2019). Sluttrapport fra evalueringen av virkemidlene i satsingen Ungdomstrinn i utvikling 2012 – 2017. Henta frå: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/sluttrapportungdomstrinn-i-utvikling/>
- OGDEN, T.** (2017). *Evidens i forskning, politikk, praksis og medier*. Gyldendal Akademisk.
- OECD.** (2011). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Henta frå: <https://www.oecd.org/norway/48632032.pdf>
- ROALD, K.** (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. Fagbokforlaget.
- SEARLE, J.R.** (1979). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts. A taxonomy of Illocutionary Acts*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609213.003>
- SENGE, P.** (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Crown.
- SJAASTAD, J., MARKUSSEN, E., CARLSTEN, TONE C. OG SELAND, I.** (2015). Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet: Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling. Delrapport 2. NIFU 2015:27.
- SKREDE, J.** (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm.
- SMITH, D.** (2005). *Institutional Ethnography. A sociology for people*. The Gender Lens Series. AltaMira Press.
- STENERSEN, C.R., & PROITZ, T.S.** (2020). Just a Buzzword. The use of Concepts and Ideas in Educational Governance. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- SUNNEVÅG, A. OG ANDERSEN, P.** (2012). *Utviklingsarbeid og endringsprosesser*. Gyldendal Akademisk.
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2012). Rammeverk for skulebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/Rammeverk-skulebasert-komputv-utrinnet2012-2017/>

Fag- fornyelsen

– utfordringer
og muligheter
for skoleledere

»»» Av Jorunn Møller

Skolen møter i dag et fornyet krav om omstilling og effektivisering av ressursbruken, samtidig som det forventes en kontinuerlig utvikling. En skoleleder må håndtere både behov for stabilitet og krav om forandring innenfor et felt med sterke spenninger.

Med fagfornyelsen har skolen fått nye læreplaner fra skoleåret 2020/2021. Det blir færre kompetansemål, men samtidig forutsettes det at hovedideene som Kunnskapsløftet bygger på, ligger fast (Kunnskapsdepartementet, 2016). Selv om fagfornyelsen ikke skrives fram som en gjennomgripende læreplanreform i styringsdokumentene, er det en helhetlig fornyelse som skal gjennomføres, der de ulike elementene henger nøye sammen. I overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017) understrekes det at skolen skal være «et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (s. 17), og dette samarbeidet «forutsetter god ledelse» (s. 18). Videre presiseres det:

God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor. God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen (s. 18)

og

Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg (s. 18).

Det stilles med andre ord høye forventninger fra myndighetenes side til skoleledere som iverksettere av offentlig skolepolitikk. Blant annet forutsettes det systematisk arbeid med å utvikle gode relasjoner i personalet for å sikre en konstruktiv samarbeidskultur, men minst like viktig som relasjonelt arbeid er det å forstå hvordan kunnskapsutvikling i profesjonsfellesskapet både for skoleledere og lærere er kontinuerlige prosesser som inngår i det daglige arbeidet. Dette handler om ledelse som intellektuelt arbeid. Selv om ansvaret for kontinuerlig kunnskapsarbeid er kollektivt, har studier vist at skolelederne spiller en avgjørende rolle gjennom å tilrettelegge rammene og gjennom å sette premissene for innholdet i arbeidet (Hermansen, 2019).

Innledningsvis vil jeg klargjøre begrepet *skoleledelse* og beskrive det vi vet om noen sentrale spenninger og dilemmaer som, uavhengig av nye læreplaner, vil være til stede i arbeidet som skoleleder. Med dette som utgangspunkt og ramme vil jeg diskutere spesielle utfordringer og muligheter i arbeidet med fagfornyelsen.

Spenninger og dilemmaer i arbeidet som skoleleder

En vanlig definisjon på ledelse er at det handler om å utøve innflytelse og påvirke arbeidets retning, og i sitt vesen er ledelse i skolen både relasjonell og normativ. Det betyr at ledelse utøves i relasjoner der mål skal fortolkes, konkretiseres og realiseres. Denne definisjonen innebærer at ledelse kan utøves av mange, men formelle ledere har i kraft av sin posisjon et særlig ansvar for å sikre at skolen utvikler seg i tråd med de overordnede målene samt lover og regler som samfunnet har satt for skolen. Slik sett må rektors ledelse også forstås som både intellektuelt arbeid og styring hvor rektor står i en interaksjon med det nasjonale og lokale styringslandskapet (Møller, 2019, s. 190). Den politiske dimensjonen reflekterer maktstrukturer både i den nasjonale og lokale kontekst, og skoleledere påvirkes av disse strukturene, samtidig som de har en mulighet til selv å påvirke oppad i det hierarkiske systemet som skolen inngår i, og innad i den lokale skole.

Hierarkisk regulering – profesjonell praksis

Skolen møter et stadig sterkere krav om omstilling og effektivisering av ressursbruken, samtidig som forventningen til kontinuerlig utvikling understrekes. Slike krav forsterkes eksplisitt med de forventninger som følger med fagfornyelsen. Mange skoleledere opplever et tidspress når det gjelder de mange oppgaver som skal gjennomføres, og man bør ta høyde for at organisasjoner kan preges av konflikter og motsetninger. Ikke minst når ledere skal initiere skoleutvikling lokalt eller sikre nye ressurser til arbeidsplassen, kan de bli involvert i interessekamper, verdikonflikter og mikropolitikk (Gunnulfsen, 2020). De må prioritere og velge, og de kan komme i en etisk klemme hvis de er uenige med sine overordnede. Evalueringen av Kunnskapsløftet viste hvordan skoleledere må forholde seg til både vertikale og horisontale spenninger (Karseth, mfl., 2013). I tillegg er skolen som institusjon innrammet av et makropolitisk landskap hvor internasjonale organisasjoner og aktører setter en utdanningspolitisk agenda for skoleutvikling lokalt (Karseth, 2019; Møller, 2017; 2019). Arbeidet med fagfornyelsen aktualiserer slike spenninger, hvor utfordringen er å ha et analytisk blikk på møtet mellom hierarkisk regulering og profesjonell praksis (Prøitz mfl., 2019).

Figur 1 presenterer en tankemodell som fanger inn noen slike spenninger som skoleledere må håndtere i sin praktiske skolehverdag. Tankemodellen omfatter både

det mikro-politiske og det makropolitiske landskapet som skoleledere lever og virker i.

Mellom administrasjon og kunnskapsutvikling

I figur 1 er det satt opp noen mulige motsetninger mellom administrasjon og drift på den ene siden og arbeid med kunnskapsutvikling på den andre siden. Dette er et analytisk skille, da både administrasjon og drift forutsetter kunnskap, og kunnskapsutvikling forutsetter at administrative rammer og strukturer tilrettelegges. Rapportering til overordnet nivå kan for eksempel omtales som en driftsoppgave hvor det handler om å følge en mal eller å oppsummere resultater etter en bestemt logikk. Men når rapporten skrives, anvendes kunnskap om hva overordnet nivå forventer, erfaringsbasert kunnskap om utformingen av rapporter, hvor man kan henvende seg for å få tak i nødvendig informasjon, hva som er viktig og mindre viktig å ta med, samt kunnskap om ansvarliggjøring (Ottesen, 2019).

Administrasjon og drift omfatter viktige oppgaver som må gjøres, og ofte er de knyttet til lover og regler som må følges. Denne lovreguleringen er en sentral del av skolens institusjonelle logikk – en norm for hva skoleledere bør gjøre (Karseth & Møller, 2014). Forståelse av hvordan et omfattende lovverk regulerer virksomheten, er sentral profesjonsfaglig kunnskap. I tillegg må man ha innsikt i hvordan politiske, kulturelle og legitime rammer legger premisser for arbeidet som gjøres. Skolens legitimitet er ikke minst avhengig av at den lykkes i å forvalte sitt ansvar i samsvar med krav til rettssikkerhet for alle elever, underbygget av et solid profesjonelt skjønn (Andenæs & Møller, 2016).

Å vise profesjonelt skjønn er å resonnerer over hva som bør gjøres i enkelttilfeller, der faglig kunnskap, systemkunnskap og kunnskap om den spesifikke situasjonen er sentrale kunnskapskilder (Molander, 2013). Slik sett er kunnskapsutvikling knyttet både til det administrative og det pedagogiske arbeidet.

Når jeg velger å sette opp et analytisk skille her, er det for å tydeliggjøre det mer langsiktige og kontinuerlige arbeidet med pedagogisk kunnskapsutvikling. I det daglige er dette ofte mindre rutinepreget og mer usynlig enn de administrative må-oppgavene som bidrar til å opprettholde og støtte etablert praksis.

Den mer langsiktige kunnskapsutviklingen står samtidig i en relasjon til kunnskapssamfunnet hvor internasjonale trender ofte setter en politisk dagsorden for hva som er



Figur 1. Spenninger i arbeidet som skoleleder [jf. Møller, 2019, s. 198].

viktig kunnskap i skolen. Innsikt i dette makropolitiske landskapet kan fungere frigjørende, da det gir skoleledere muligheter til å vurdere nye trender mer kritisk.

Mellom makt og tillit

Figur 1 synliggjør også en spenning mellom makt og styring på den ene siden og relasjonell tillit på den andre. Som formell leder må en rektor innordne seg et hierarkisk system der den enkelte skole er en del av et større utdanningsbyråkrati, og der politisk nivå i kommuner og fylkeskommuner er definert som «skoleeiere». Dette setter rammer for utøvelse av ledelse. Mens juridisk og økonomisk styring kan ha klare kontrollmekanismer knyttet til seg, er styring ved hjelp av mål som er formulert i en læreplan, en strategi for å påvirke personers praksiser, noe som er langt vanskeligere å kontrollere. Personer vil alltid utøve skjønn og fortolke den påvirkningen de utsettes for. Dette skjønnet bygger på normer som er etablert over lang tid, uskrevne regler for hva et personale kan og bør gjøre, og mentale modeller for hvordan en organisasjon skal se ut og opptre.

Selv om rektors ledelse er basert på et mandat vedtatt av

Stortinget, er dette mandatet åpent for en fortolkning der skolens aktører både skaper og blir skapt av lokale betingelser i tid og rom (Molander, 2013). Men både rektorer og skolens lederteam må kunne legitimere sitt maktgrunnlag for å utøve innflytelse i organisasjonen. Som skoleleder må man bli godkjent, få oppslutning og tillit fra dem man skal lede, for å lykkes i utøvelsen av ledelse. Tillit, legitimitet og autoritet som leder er noe som stadig må forhandles om i møtene med kollegaer, overordnede, medarbeidere og elever (Møller, 2019).

Dette betyr at skoleledere er avhengige av lagspill og samarbeid med både lærere og tillitsvalgte for å lykkes med sitt ansvar for fagfornyelsen. Og utvikling av en produktiv samarbeidskultur i skolen krever prioritering av relasjonelt arbeid. Dette relasjonelle arbeidet er tidkrevende og kan lett gå på bekostning av tiden til videre utforskning av det kunnskapsfeltet som både lærere og skoleledere er en del av. Evalueringen av Kunnskapsløftet viste for eksempel at det var store variasjoner mellom skoler i måten det profesjonelle læreplanarbeidet ble ledet på, og det var krevende for skoleledere å finne en god balanse mellom

legitim nasjonal styring og utformingen av en pedagogisk plattform som fremmet profesjonell yrkesutøvelse (Karseth mfl., 2013).

Å lede kunnskapsarbeid i skolen

Omfanget av kunnskapskilder er i sterk vekst. Samtidig har kunnskap gjerne en ufullendt karakter som kan invitere til et driv mot videre utforskning, som igjen skaper nye muligheter. Å utvikle skolen krever rom for å stille spørsmål og søke etter svar samt et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes utvikling og læringsresultater. Det innebærer at fellesskapet anvender både forsknings- og erfaringsbasert kunnskap og reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov. Arbeidet omfatter for eksempel å identifisere behov for ny kunnskap, oppsøke nye kunnskapskilder, utforske og eksperimentere med kunnskap, dele kunnskap, kvalitetssikre kunnskap, oversette funn fra studier til egen kontekst med mer (Hermansen, 2019). Nye redskaper, kommunikasjonsformer og teknologiske infrastrukturer skaper spennende vilkår for læring, men de kan også komme til å legge beslag på profesjonens tid og ressurser gjennom eksterne krav om bruk av bestemte kartleggingsverktøy og omfattende pakkeløsninger (Møller, 2019).

Lærere fortolkere av politiske budskap

Mens evalueringen av Kunnskapsløftet pekte på skolelederne som de sentrale endringsagentene og målgruppe for mye av kompetanseutviklingen, får lærerne i fagfornyelsen i mye større grad en rolle som profesjonelle fortolkere av politiske budskap (Prøitz mfl., 2019). Lærerne defineres som medskapere i prosessen, og mange lærere har også deltatt i utviklingen av de nye læreplanene. Det er imidlertid innebygget en spenning her ved at den nye læreplanstrukturen på den ene siden gir lærerne som profesjon stort handlingsrom, mens det på den annen side er forventet at skolelederne skal lede prosesser som sikrer at det faglige arbeidet er i tråd med det helhetlige læreplanverket. Skoleledelse som forskningsfelt er preget av mange perspektiver, og det gis ingen entydig standard for hva som kjennetegner god ledelsespraksis og god klasseromspraksis (Møller, 2017). Det sirkulerer imidlertid mange oppskrifter om hva som virker i skolen, og hva skoleledere bør gjøre for å sikre en fremgangsrik skole. Dette kan fungere som nyttige kunnskapsressurser, men disse normative oppskriftene er ikke nødvendigvis like treffende for de situasjonene

som krever umiddelbar handling i den lokale konteksten (Ottesen, 2019).

Definisjonsmakt over kunnskapsressursene

Et spørsmål som kan stilles, er hvem som har definisjonsmakten over kunnskapsressursene. Som Hermansens (2019) studie viser, kan kanskje forskere, Utdanningsdirektoratet, lokale skoleeiere eller konsultantselskaper ha bidratt til å definere valg av kunnskapsressurser eller hva rammene for kunnskapsarbeidet skal være. Utdanningsdirektoratet har for eksempel produsert mange kompetansepakker til skolene i form av maler for ståstedsanalyser, veiledninger, forslag til organisering av den lokale arbeidsprosessen og presiseringer av sentrale begreper i fagfornyelsen. Det har videre vist til sammenhenger mellom kjerneelementer og kompetansemål for fag, samt produsert videoer etterfulgt av refleksjonsspørsmål. Generelt sett uttaler skoleledere at støttemateriellet fra Utdanningsdirektoratet har vært en viktig hjelp for dem i arbeidet lokalt.

I en travel skolehverdag kan det være en utfordring å ta definisjonsmakten over kunnskapsressursene som tilbys skolene fra både Utdanningsdirektoratet og andre eksterne aktører. Ny kunnskap skal komme elevene til gode og samtidig ivareta profesjonsfaglig autonomi på dette feltet. Lærernes individuelle autonomi har historisk sett vært stor. Når det i fagfornyelsen forventes at eksisterende praksis i større grad utforskes og problematiseres, kan dilemmaet mellom tid til individuell planlegging av egen undervisning og tid til felles utforskning av nye kunnskapskilder og eksperimentering med kunnskap, oppleves problematisk, tidkrevende og frustrerende å håndtere for mange lærere, men også for skoleledere. Da kan det kanskje være fristende å ty til ferdige oppskrifter og sjekklister for hvordan arbeidet skal ledes, og hva som bør vektlegges. Den digitale læreplanvisningen betyr for eksempel at man enkelt kan klikke seg fram på nettet til den «riktige» fortolkningen av kompetansemålene. Betyr det at man da hopper bukk over en kritisk vurdering av læreplanverket som et pedagogisk og fagdidaktisk verktøy (Karseth, 2019), eller er det snakk om hva som er praktisk mulig i skolehverdagen? Vi vet at gode arbeidsbetingelser gir motiverte medarbeidere. For noen betyr gode arbeidsbetingelser stabilitet og forutsigbarhet, for andre betyr det at det gis stort rom for kreativitet og eksperimentering, som jo fagfornyelsen forutsetter.

Pedagogisk praksis vil ofte innebære vanskelige verdivalg og avveininger som favoriserer noen valg framfor andre

(Karseth mfl., 2013). Studier tyder på at i skjæringspunktet mellom skolens behov, lærerkollegiets utviklingsarbeid og de bredere kunnskapslandskaper vil rektors strukturering av vilkår for kunnskapsarbeid bli viktig (Hermansen, 2019, s. 41). Dette forutsetter at også rektor, i nært samarbeid med både lærere og tillitsvalgte, har evne og mulighet til å nyttiggjøre seg de nye kunnskapsressursene på en produktiv måte. Det er viktig å ha et analytisk blikk for spenningen mellom kunnskap som foreskriver hva som virker, og kunnskap som utdypet når og for hvem det virker. Bruk av interne ressurspersoner og erfaringsbaserte kunnskapsressurser kan gi et sterkere grep om utviklingen av det profesjonsfaglige fellesskapet innenfra. Samtidig vil denne typen profesjonsarbeid trenge kritiske, men konstruktive, blikk utenfra, da det i alle organisasjoner finnes blinde felt (Helstad & Møller, 2013).

Skolelederes støttestruktur

Et spørsmål er om skoleledere i dag har den nødvendige støttestruktur for å kunne realisere de forventningene som stilles til dem. Både evalueringen av Kunnskapsløftet og nyere studier viser at rektorene ikke har store forventninger til skoleeiers arbeid med skoleutvikling. De hevder at skoleeier kan være støttende, men mangler både kompetanse og kapasitet (Prøitz mfl., 2020, s. 30-31). I løpet av de siste årene er det vokst fram mer differensierte lederroller som kan sikre bedre vilkår for skoleutvikling. Empiriske studier viser imidlertid en noe uklar rolleforståelse hos dem som innehar disse nye posisjonene (Helstad & Mausethagen, 2019). Det er utvilsomt nødvendig med større grad av oppgavedifferensiering i skolen, men samtidig kan kanskje dette øke risikoen for at rektor distanserer seg fra skolens sentrale kunnskapsarbeid. Et profesjonsfaglig fellesskap med andre skoleledere kan fungere som en viktig støttestruktur for rektorer, men det representerer også en risiko for å sementere etablert praksis. Det bør derfor skapes rom for å bli konfrontert med egne holdninger og verdier.

Det makropolitiske landskapet som skolen som institusjon inngår i, gir et viktig grunnlag for å forstå hvorfor mer ledelse i den lokale skolen anbefales som løsning på skolens utfordringer, hvorfor troen på data synes å være så gjennomgripende, og hvorfor skolen i dag møtes med mye ekstern kontroll. Gjennom sammenlikninger på tvers av land basert på internasjonale storskalaundersøkelser er det blitt skapt et globalt policyfelt for styring, hvor målbare resultater og ekstern kontroll spiller en viktig rolle.

Evalueringen av Kunnskapsløftet som styringsreform viste for eksempel at lærerne opplevde en sterkere grad av hierarkisk styring og større avstand mellom skoleledere og læreres arbeid (Karseth mfl. 2013).

Men ulike tidsepoker har hatt ulikt syn på hva som er anerkjent som legitim maktutøvelse fra skoleledere, og i utviklingen mot et mer kunnskapsintensivt samfunn stilles det stadig større forventninger til at skoleledere og lærere *sammen* engasjerer seg i mer kollektiv kunnskapsutvikling. Det er derfor nødvendig å vurdere internasjonale trender mer kritisk. Dette vil både kunne stimulere og utfordre profesjonen.

Å balansere stabilitet og forandring

Å navigere i komplekse kunnskapsfarvann stiller store krav til en god infrastruktur innenfor profesjonen, både når det gjelder opplæringsmuligheter og tilrettelegging av kunnskap. Det krever et blikk for de muligheter som sentrale læreplandokumenter gir, basert på en forståelse av de rammene skolen har. Det handler dessuten om å ha driv til faglig oppdatering, eksperimentering og innsikt i nye kunnskapsressurser. Ledelse er ikke bare en relasjonell aktivitet, men også intellektuelt arbeid. Når prioriteringer skal gjøres og valg treffes, handler det ikke minst om å ha en klar forståelse av den konteksten man lever i. Samtidig vil rektorer være avhengig av det kunnskapsarbeidet som både mellomledere og lærere utfører, for å lykkes. Det relasjonelle og det intellektuelle arbeidet må gå hånd i hånd.

Ikke minst vil det arbeidet som den tillitsvalgte gjør, være viktig, da en realisering av skolens mål forutsetter godt samarbeid mellom tillitsvalgte og skolens ledelse. Vi må heller ikke glemme at fagfornyelsen kommer samtidig som mange andre sentrale utfordringer, for eksempel sammenslåing av kommuner og ikke minst koronapandemien.

Arbeidet med fagfornyelsen gir ingen garanti for en utvikling i betydningen forbedring, da det institusjonelle arbeidet både kan virke stabiliserende, justerende og forandrende (Karseth, 2019). Uforutsigbarhet om hva som kommer, og usikkerhet når det gjelder egen kompetanse, kan skape utrygghet og øke stressnivået. Som leder har man et ekstra ansvar for å forebygge konflikter og utbrenthet på arbeidsplassen og heller sørge for at eventuelle motsetninger mellom medarbeidere bidrar til læring og utvikling i organisasjonen.

Mens det å gi slipp på det trygge og velkjente kan utløse angst og frustrasjon hos noen medarbeidere, kan det

LITTERATUR

ANDENÆS, K. & MØLLER, J. (RED.) (2016). *Retten i skolen – mellom pedagogikk, juss og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

GUNNULFSEN, A.E. (2020). *Utdanningsledelse som mikropolitisk praksis. Forhandling om mening, makt og posisjonering*. Oslo: Universitetsforlaget.

HELSTAD, K. & MØLLER, J. (2013). Leadership as Relational Work: Risks and Opportunities. *International Journal of Leadership in Education*, 16(3), 245–262

HELSTAD, K. & MAUSETHAGEN, S. (2019). *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

HERMANSEN, H. (2019). Kunnskapsarbeid som et ansvarsområde for lærere og skoleledere. I: K. Helstad & S. Mausethagen (red.). *Nye lærer- og lederroller i skolen*, s. 29–51. Oslo: Universitetsforlaget.

KARSETH, B. (2019). Læreplanen som kunnskaps- og kulturbærer i dagens utdannings- og samfunnskontekst. I: R. Jensen, B. Karseth &

E. Ottesen (red.) *Styring og ledelse i grunnopplæringen. Spenninger og dynamikker*, s. 73 – 90. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

KARSETH, B., MØLLER, J. & AASEN, P. (RED.) (2013). *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.

KARSETH, B. & MØLLER, J. (2014). «Hit eit steg og dit eit steg». Et institusjonelt blikk på reformarbeid i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(6), 452–468.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2016). Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28 (2015–2016)). Hentet fra <<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>>

MOLANDER, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring. I A. Molander & J-C. Smeby (red.), *Profesjonsstudier II* (s. 44–54). Oslo: Universitetsforlaget.

MØLLER, J. (2017). Leading education

beyond what works. *European Educational Research Journal*, 16(4), 375–385.

MØLLER, J. (2019). Nye leder- og lærerroller i skolen – konsekvenser for rektorrollen. I: K. Helstad & S. Mausethagen (red.). *Nye lærer- og lederroller i skolen*, s. 185–203. Oslo: Universitetsforlaget.

OTTESEN, E. (2019). Skoleledelse og kunnskapsarbeid. I: R. Jensen, B. Karseth & E. Ottesen (red.) *Styring og ledelse i grunnopplæringen. Spenninger og dynamikker*, s. 163 – 178. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

PRØITZ, T.S., RYE, E. & AASEN, P. (2019). Nasjonal styring og lokal praksis – skoleledere som endringsagenter. I: R. Jensen, B. Karseth & E. Ottesen (red.) *Styring og ledelse i grunnopplæringen. Spenninger og dynamikker*, s. 21 – 38. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. <<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>>

samme oppleves som stimulerende for andre. Å finne den rette balansen mellom stabilitet og forandring er en viktig lederutfordring, og da kan et godt samarbeid med lærernes tillitsvalgte bli avgjørende. Arbeidet for et stimulerende og drivende arbeidsmiljø med gode læringsbetingelser er et sentralt lederansvar for å forebygge motivasjonstap blant de ansatte. Kampen om verdier blir ikke borte, og valg må foretas. Midt oppi alt dette må også den enkelte leder ivareta sin egen helse. Det ansvaret som er gitt skoleledere for gjennomføring av fagfornyelsen, forutsetter at man mestrer å leve med den usikkerhet som oppstår i håndteringen av spenninger og dilemmaer i skolehverdagen.



>>> **Jorunn Møller** er professor emerita i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Hun har ledet flere store prosjekter innen styring og ledelse og er involvert i internasjonale nettverk. Forsknings-

interessene er innenfor ledelse i grunnskole og videregående skole, utdanningsreformer, styring og ansvarliggjøring av skolen.

ANNONSE

Harmonerer med helsemyndighetenes ernæringsråd

Fokus på bærekraft og smak

I tråd med ny læreplan (LK20)

Gode illustrasjoner som viser riktig arbeidsteknikk

Lærerveiledning med gode faktaopplysninger

Bestill nå!

matoghelseforlaget@gmail.com
tlf. 905 97 095 eller tlf. 416 87 815



14 år

etter avsluttet ungdomsskole

– slik gikk det

Det lønner seg å fullføre videregående, både for å få jobb og for hvor mye man tjener. Dette viser en NIFU-studie som har fulgt nesten 10 000 ungdommer fra de gikk ut av ungdomsskolen og til de var 30 år gamle.

»»» Av Eifred Markussen
og Stephan Daus

Studien startet vårsemesteret 2002, da tiendeklassinger i østlandsfylkene Østfold, Akershus, Oslo, Hedmark, Buskerud, Vestfold og Telemark besvarte en spørreundersøkelse. Siden har ungdommene besvart spørreskjema flere år i videregående, og det er samlet inn data om hvilke tilbud de har gått på, og om de har fullført, strøket eller sluttet i videregående. Det er også samlet inn SSB-data om personenes historikk innenfor utdanning og arbeidsliv, høyest oppnådde utdanning, samt posisjon i arbeidslivet og pensjonsgivende inntekt da de var 30 år gamle, i 2016 (Markussen, Daus & Hovdhaugen, 2020; Daus & Markussen, 2020).

Forskningsspørsmål

Studien har belyst hvilke forhold som kan forklare variasjon i følgende:

- kompetanseoppnåelse fra videregående etter 5 og 14 år og fra all utdanning ved 30 års alder?
- om man er utenfor eller innenfor arbeidslivet ved 30 års alder?
- pensjonsgivende inntekt ved 30 års alder?

Kompetanseoppnåelse fra videregående

Da personene var 21 år, hadde 71 prosent fullført. Frem til 14 år etter oppstart fullførte ytterligere 8 prosent, slik at ved 30 års alder hadde 79 prosent fullført: 56 prosent med studiekompetanse, 19 prosent med yrkeskompetanse og 4 prosent med både studie- og yrkeskompetanse.

I 2013-kullet hadde 78 prosent fullført etter 5 eller 6 år (SSB, 2020), altså om lag like stor andel som i 2002-kullet hadde fullført etter 14 år. Dette illustrer at andelen som fullfører og består videregående, har økt betydelig fra 2002 til 2013-kullet.¹

Kompetanse fra all utdanning

Ved 30 års alder hadde 30 prosent av vårt utvalg bachelorgrad og 19 prosent hadde mastergrad/doktorgrad.² 10 prosent hadde høyere utdanning, men ingen grad. I alt hadde altså 59 prosent begynt i høyere utdanning. 4 prosent hadde studiekompetanse, men hadde ikke begynt på høyere utdanning.

15 prosent hadde fagbrev, 2 prosent hadde yrkeskompetanse fra skole, og 3 prosent hadde fagskoleutdanning, det vil si at i alt hadde 20 prosent oppnådd yrkeskompetanse. 17 prosent hadde lavere kompetanse enn fullført videregående.

Observert variasjon i kompetanseoppnåelse

Vi fant høyest grad av fullførte videregående og høyest kompetanse fra all utdanning som 30-åring i følgende situasjoner:

- når elevene var jenter (sammenlignet med gutter)
- jo høyere utdanning foreldrene hadde
- når elevene tilhørte majoritetsbefolkningen eller var ikke-vestlig etterkommere
- når elevene bodde med begge foreldre som 16-åring (sammenlignet med å ikke gjøre det).
- jo høyere karakterer elevene hadde fra ungdomsskolen
- jo lavere fravær eleven hadde fra ungdomsskolen
- når elevene gikk på studieforberedende (sammenlignet med yrkesfag).

Hva forklarer kompetanseoppnåelse?

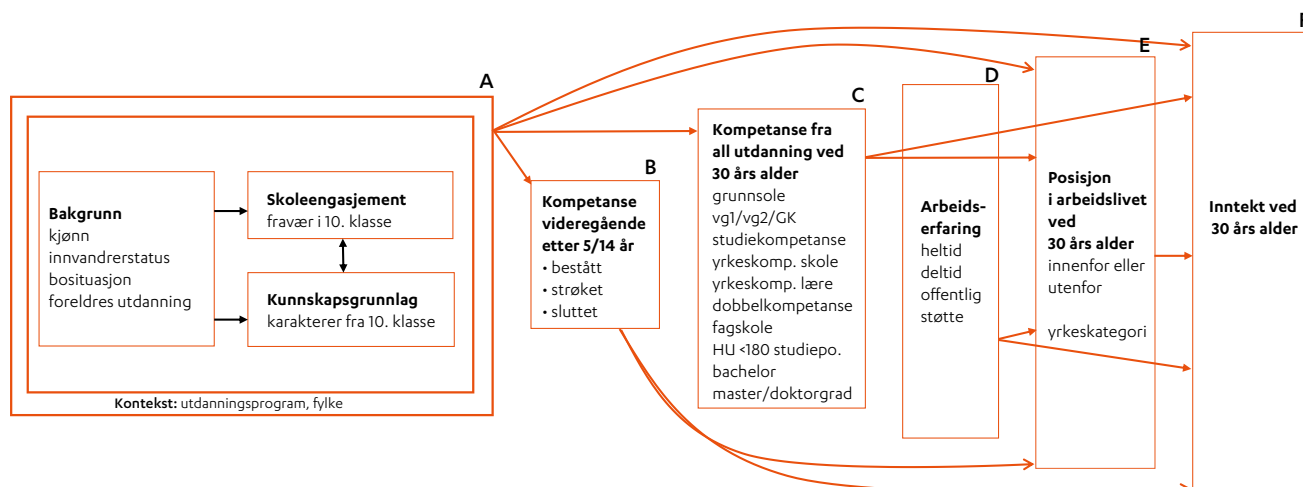
Sammenhengene vi beskriver over, viser observert variasjon i kompetanseoppnåelse for ett og ett forhold (kjønn, karakterer osv.), men forteller ingenting om hva som påvirker kompetanseoppnåelsen. For å kunne si noe om dette, har vi gjennomført analyser hvor vi har inkludert flere forhold samtidig (figur 1): elevenes bakgrunn, skoleengasjement, tidligere kunnskapsgrunnlag og utdanningens kontekst (boks A i figur 1). For kompetanseoppnåelse etter videregående skiller vi mellom elever som har bestått eller ikke (boks B). For kompetanse fra all utdanning ved 30 års alder skiller vi mellom ti ulike kompetansenivåer (boks C).³

I analysene undersøkes betydningen av ett og ett forhold samtidig som alle andre forhold holdes konstant. Som eksempel: Når vi undersøker betydningen av kjønn, sammenligner vi jenter og gutters sannsynlighet for å ha fullført kontra ikke å ha fullført, når jentene og guttene ellers er like på alle andre forhold i analysen, for eksempel at de har like karakterer. Denne metoden er anvendt i alle analysene i artikkelen.

De mest sentrale funnene i analysen er:

Kjønn

Jenter hadde større sannsynlighet enn gutter for å ha fullført videregående etter 5 år, men vi fant ingen betydning av kjønn for kompetanseoppnåelse fra videregående etter 14 år eller fra all utdanning ved 30 års alder. Betydningen av kjønn svekkes altså over tid, det vil si at guttene haler innpå jentene når de får ta tida til hjelp. Tidligere forskning har vist at betydningen av kjønn er uklar. Rumberger (2011) identifiserte både studier som viser at jentene



Figur 1. Analysemodell

klarer seg best, at guttene klarer seg best, og at kjønn ikke har betydning. Markussen & Grøgaard (2020) fant at karakterforskjellene mellom gutter og jenter fra tiende klasse ikke forsterkes, men opprettholdes i videregående, og konkluderte at kjønnsforskjellene som observeres i videregående, er skapt i grunnskolen. Det kan dermed være grunn til å spørre om vi i større grad har en «faglig svak elev»-utfordring enn en «gutt-jente»-utfordring i videregående. Dette er interessant i lys av at det ansees som en stor utdanningspolitisk utfordring at jenter presterer bedre enn gutter i alle ledd i utdanningssystemet, jf. Stoltenbergutvalget (NOU 2019: 3).

Bosituasjon

Det hadde positiv betydning for kompetanseoppnåelse ved alle tre målepunkter å bo sammen med begge foreldrene som 16-åring. Nergård (2005) påpeker at to foreldre kan ha mulighet for å gi mer hjelp og støtte enn én. En annen forklaring kan være at samlivsbrudd kan ha gjort hverdagen, og også skolegang, vanskeligere. I tillegg kan en husholdning med bare én voksen bety større økonomiske utfordringer, noe som også kan påvirke atferd i utdanningssystemet.

Foreldrenes utdanning

Høy foreldreutdanning hadde positiv betydning for kompetanseoppnåelse ved alle målepunkter. Betydningen av foreldres utdanningsnivå for barnas utdanning er veldokumentert, og kan forstås innenfor kulturteori, verditeori eller sosial posisjonsteori (Hyman, 1953; Coleman, 1966; Boudon, 1974; Hernes 1974; Bourdieu, 1977,1984; Shavit

& Blossfeld, 1993; Grøgaard 1992, 1997; Markussen m.fl., 2008; Salvanes mfl.; 2015). Våre funn om foreldreutdanningens betydning føyer seg dermed inn i en voksende kunnskapsbase.

Innvanderstatus

Vi fant at ikke-vestlige innvandrere hadde litt lavere sannsynlighet enn majoritetsbefolkningen for å ha fullført etter både 5 og 14 år. Ikke-vestlige etterkommere hadde like stor sannsynlighet som majoritetsungdommene for å fullføre. Dette er sammenfallende med tidligere studier (Lødding, 2009). Det hadde også positiv betydning for kompetanseoppnåelse fra all utdanning som 30-åring å være ikke-vestlig etterkommer. Lauglo (1999) har forklart ikke-vestlige etterkommeres gode resultater med at de (eller foreldrene deres) er ambisiøse og sikter mot jobber som krever høyere utdanning. De har utdanningsdriv, og de bruker utdanningssystemet som en stige for sosial mobilitet (Lauglo, 1996, 1999).

Skoleengasjement

Jo lavere skoleengasjement (jo høyere fravær) i tiende klasse, jo lavere sannsynlighet for å fullføre videregående, både etter 5 og 14 år. Høyt fravær i ungdomsskolen er en varselampe som står og blinker og varsler slutting og stryk i videregående. Rumberger (2011) skriver at en av de tydeligste indikatorene på skoleengasjement er tilstedeværelse/fravær. Det å begynne å være borte fra skolen kan oppfattes som et signal om at dette er en arena eleven ikke ønsker å være på. Omfattende forskning støtter opp om dette (Fredricks, 2004; Rumberger, 2011; Blöndal & Adalbjarnardottir, 2012).

Kunnskapsgrunnlaget fra tiende klasse

Dette er det forholdet som har sterkest direkte betydning for kompetanseoppnåelse fra videregående og fra all utdanning ved 30 års alder. Dette er et velkjent funn fra tiår med forskning (Rumberger, 2011; Lamb mfl., 2011).

Utdanningens kontekst

Elever på yrkesfag hadde lavere sannsynlighet for å fullføre videregående enn elever på studieforberedende, alt annet likt. En del av forklaringen er den store andelen som forsvinner etter yrkesfaglig vg2, blant annet fordi de ikke får læreplass (Markussen & Grøgaard, 2020). Elever i Telemark og Østfold hadde, alt annet likt, litt større sannsynlighet for å fullføre etter 5 år. Etter 14 år gjaldt dette bare Østfold-elevene. Også Rumberger (2011) peker på kontekstens betydning for kompetanseoppnåelse og viser betydningen av blant annet nabolag eller vennekrets, mens Byrhagen m.fl. (2006) også fant påvirkning av fylkestilhørighet.

Posisjon i arbeidslivet som 30-åring

Ved 30 års alder var 70 prosent av vårt utvalg i heltidsarbeid, 13 prosent i deltidsarbeid og 3 prosent i utdanning. I alt var dermed 86 prosent i jobb eller utdanning. 12 prosent var verken i jobb eller utdanning, og 2 prosent hadde ukjent status.

Tabell 1. I arbeid eller utdanning etter høyeste formelle kompetanse som 30-åring

Høyeste formelle kompetanse som 30-åring	Andel i arbeid eller utdanning
Grunnskole	60
Vg1, vg2, grunnkompetanse	68
Studiekompetanse, ikke begynt i høyere utdanning	80
Yrkeskompetanse, skoleløp	82
Yrkeskompetanse, fagbrev [inkl. dobbeltkompetanse]	91
Fagskole	89
Høyere utdanning, mindre enn 180 studiepoeng	88
Bachelorgrad	93
Mastergrad, doktorgrad	91
Alle	86

I tabell 1 ser vi andel i jobb eller utdanning etter høyest oppnådde kompetanse ved 30 års alder, og ser at blant dem som ikke hadde fullført videregående (grønt), var under 70 prosent i jobb eller utdanning.

Blant de studieorienterte (blått) ser vi at 80 prosent var i jobb blant dem som hadde studiekompetanse uten å ha begynt i høyere utdanning, mens rundt 90 prosent var i jobb blant dem som hadde tatt høyere utdanning. Studiekompetansen har størst verdi når den brukes som inngangsbillett til høyere utdanning.

Blant de yrkesfagorienterte (gult) var om lag ni av ti i jobb blant de med fagbrev og fagskole, mens blant de med yrkeskompetanse etter skoleløp var bare 82 prosent i jobb. Dette skulle vi ikke forvente, fordi yrkeskompetanse etter skoleløp er etterspurt kompetanse på lik linje med fagbrevet. En forklaring kan være at mange av de skolebaserte yrkesutdanningene, for eksempel innenfor helse- og oppvekstfag, utdanner for et segment av arbeidsmarkedet med store innslag av kvinner i midlertidig deltidsarbeid, mens mange av yrkesutdanningene som gir fagbrev, blant annet innenfor elektrofag, teknologi og industriell produksjon og bygg- og anleggsfag utdanner for en del av arbeidsmarkedet dominert av menn i faste heltidsstillinger. Forskjellen vi observerer, handler dermed bl.a. om en sterkt kjønns-segregert yrkesutdanning som leder over i et like sterkt kjønns-segregert arbeidsliv. Denne forklaringen støttes av at det i vårt utvalg var en betydelig større andel menn enn kvinner i heltidsarbeid, 77 mot 64 prosent, mens andelen i deltidsarbeid var henholdsvis 7 og 18 prosent.

Vi fant også at den observerte andelen som var i jobb som 30-åring, var høyere i følgende situasjoner:

- jo høyere utdanning foreldrene hadde
- blant majoritetsungdom (sammenlignet med ulike innvandringsgrupper).
- for dem som hadde bodd med begge foreldre som 16-åring (enn blant dem som ikke gjorde det).
- jo bedre karakterer de hadde fra tiende klasse
- jo lavere fravær de hadde i tiende klasse
- for dem som hadde tatt studieforberedende (sammenlignet med dem som hadde tatt yrkesfag).

Hva forklarer om du er i jobb som 30-åring?

Sammenhengene vi har beskrevet over, viser observert variasjon i andelen i jobb eller utdanning for ett og ett forhold (oppnådd kompetanse, kjønn osv.), men forteller ingenting om hva som påvirker posisjon i arbeidslivet. For å kunne si noe om dette har vi gjennomført analyser hvor

vi har inkludert flere forhold samtidig (figur 1): Personenes bakgrunn, skoleengasjement, kunnskapsgrunnlag fra tiende klasse, samt videregående opplærings kontekst (boks A), om personene strøk eller sluttet i videregående (boks B), kompetanse fra all utdanning som 30-åring (boks C) samt arbeidslivserfaring etter avsluttet videregående (boks D).

Vi spør hvilken betydning disse forholdene har for om personene er innenfor eller utenfor arbeidslivet ved 30 års alder (boks E), når vi tar hensyn til alle forholdene samtidig. I analysen varieres ett og ett forhold samtidig som alle andre forhold holdes konstant (betingelsen alt annet likt).

Analysene viser blant annet:

Kjønn

Blant de yrkesfagorienterte hadde guttene større sannsynlighet for å være i jobb enn jentene. En del av forklaring kan være et forhold vi allerede har omtalt, en sterkt kjønnssegregert yrkesutdanning som leder over i et like sterkt kjønnssegregert arbeidsliv. Mange jenter tar yrkesutdanninger som leder over i midlertidige deltidsjobber, mens mange gutter tar yrkesutdanninger som leder over i faste heltidsstillinger. En annen forklaring kan være at det fortsatt er slik at kvinnene i gjennomsnitt tar den største delen av ansvaret når man får barn, noe som påvirker deres inntreden i arbeidslivet. Denne forskjellen mellom jenter og gutter finner vi ikke blant de studieorienterte.

Foreldrenes utdanning

Blant de yrkesfagorienterte økte sjansen for å være i jobb når foreldrenes høyeste utdanning var bachelorgrad, og for de studieorienterte når foreldrenes høyeste utdanning var mastergrad. Vi ser at foreldrenes utdanning har betydning for om man er i jobb som 30-åring, slik det har for kompetanseoppnåelse fra videregående.

Sluttere og strykere

Vi fant liten direkte påvirkning av slutting og stryk på sjansen til å få jobb. Analysene viser imidlertid at det å ha sluttet eller strøket har indirekte negativ påvirkning på jobbsannsynligheten, blant annet ved at slutterne og strykerne, kontra de som besto, har redusert forventet kompetanseoppnåelse fra all utdanning, som igjen reduserer jobbsannsynligheten.

Egen kompetanse

Blant de studieorienterte hadde de med høyere utdanning større sannsynlighet for å være i jobb enn de som bare

hadde studiekompetanse. Blant de yrkesfagorienterte finner vi ikke variasjon i jobbsannsynligheten avhengig av utdanningsnivå. Det betyr at de som har fullført yrkesfaglig vg1 eller vg2, har like store sjanser for å være i jobb som de som har fagbrev eller fagskole. Vi minner om at vi sammenligner elever som er like på alle andre forhold som inngår i analysen. En forklaring på denne forskjellen mellom studieorienterte og yrkesfagorienterte kan være ulike kompetansebehov i ulike segmenter av arbeidslivet. I jobbene som krever høyere utdanning, kan man som hovedregel ikke få jobb uten relevant utdanning. For mange av de yrkesfagorientertes yrker er det også slik, man kan for eksempel ikke jobbe som elektriker uten fagbrev. Men samtidig er det større muligheter for de yrkesfagorienterte å gå inn i jobber som ikke krever en særskilt formell kompetanse. Det fins fortsatt en rekke arbeidsplasser som kan betjenes av «ufaglærte». Dermed har oppnådd kompetanse mindre å si for de yrkesfagorienterte enn for de studieorienterte.

Arbeidslivserfaring

Både blant de studieorienterte og de yrkesfagorienterte øker sjansene for å være i jobb som 30-åring jo flere år med arbeidserfaring man har etter avsluttet videregående. Denne påvirkningen gjelder både for hel- og deltidsarbeid, mest for heltidsarbeid. Dette betyr at arbeidslivserfaring kan kompensere for manglende suksess i utdanningssystemet. Dersom man klarer å få seg en jobb når man avbryter videregående for tidlig, og dersom man klarer å klare seg fast i arbeidslivet, øker sjansene for at man fortsatt er i jobb når man er 30 år. Men dersom man ikke får denne jobben når man avbryter videregående, og i stedet blir mottaker av offentlig støtte, øker sjansen for at man er utenfor når man er 30 år, jo mer jo flere år med slik erfaring. Mulighetene er altså der, men fallhøyden er stor. Dette er i overensstemmelse med teorien om tilstandsavhengighet (Heckman & Borjas, 1980) som sier at når man er kommet i en type forhold til arbeidsmarkedet, innenfor eller utenfor, så påvirker dette sjansen for at man fortsetter i den samme tilstanden. Både Grøgaard (2006) og Støren (2011) har gjort funn som støtter teorien om tilstandsavhengighet. Grøgaard (2006) fant at sannsynligheten for å være i jobb økte med økende antall år i hel- eller deltidsarbeid. Støren (2011) fant redusert jobbsannsynlighet av at man hadde vært utenfor skole og arbeid på tidligere tidspunkt, og særlig om dette gjaldt flere år.

Inntekt som 30-åring

Da personene i studien var 30 år gamle, var deres pensjonsgivende inntekt i gjennomsnitt 436 000 kroner. Det var imidlertid stor variasjon avhengig av ulike forhold, blant annet etter hva som var personenes høyeste utdanning.

Tabell 2. Pensjonsgivende inntekt etter høyeste formelle kompetanse som 30-åring

Høyeste formelle kompetanse som 30-åring	Pensjonsgivende inntekt (1000 kroner)
Grunnskole	309
Vg1, Vg2, grunnkompetanse	327
Studiekompetanse, ikke begynt i høyere utdanning	383
Yrkeskompetanse, skoleløp	336
Yrkeskompetanse, fagbrev [inkl. dobbeltkompetanse]	460
Fagskole	492
Høyere utdanning, mindre enn 180 studiepoeng	385
Bachelorgrad	444
Mastergrad, doktorgrad	548
Alle	436

Tabell 2 viser at de som ikke hadde fullført videregående (grønt), tjente minst. Blant de studieorienterte (blått) var inntekten lavest for dem som ikke har begynt i høyere utdanning, og de som har mindre enn 180 studiepoeng. Den gjennomsnittlige inntekten for dem som har bachelorgrad, er om lag 60 000 kroner høyere, og for de med master-/doktorgrad er den ytterligere 100 000 kroner høyere.

Blant de yrkesfagorienterte (gult) var gjennomsnittsinntekten 124 000 kroner høyere for dem som hadde fagbrev, enn for dem som har tatt yrkesutdanningen sin i skole. En viktig del av forklaringen på dette er, som vi har vært inne på, at majoriteten av dem som har yrkesutdanning i skole, er kvinner i ikke så godt betalte midlertidige deltidsstillinger, mens majoriteten av de med fagbrev er menn i bedre betalte faste heltidsstillinger. Ser vi på alle kvinner og menn i studien under ett, tjente menn i snitt 94 000 kroner mer enn kvinner (482 000 mot 388 000 kroner).

De som har bygget på yrkeskompetansen med fagskole, tjente i snitt ytterligere 30 000 kroner mer enn de med fagbrev.

Vi observerte også følgende:

- Sluttere og strykere tjener betydelig mindre enn de som har fullført videregående.
- Det er stor variasjon i inntekt etter hvilket utdanningsprogram man har gått på.
- Det er liten fylkesvis variasjon i pensjonsgivende inntekt.
- Jo høyere utdanning hos foreldre, jo høyere inntekt hos barna.
- Ikke-vestlige etterkommere tjente litt bedre enn majoritetsungdommen.
- De som bodde med begge foreldrene som 16-åringer, tjente bedre enn de som ikke gjorde det.
- Jo bedre karakterer og jo lavere fravær i tiende klasse, jo høyere inntekt som 30-åring.

Hva forklarer inntekt som 30-åring?

Sammenhengene vi har beskrevet over, viser variasjon i inntekten for ett og ett forhold (oppnådd kompetanse, kjønn, osv.), men de forteller ingenting om hva som påvirker inntekten. For å kunne si noe om det har vi gjennomført analyser hvor vi har inkludert flere forhold samtidig (figur 1): De samme forholdene som i analysen av posisjon i arbeidslivet (boks A-D) samt personenes yrkeskategori, og om de var innenfor eller utenfor arbeidslivet ved 30 års alder (boks E).

Vi spør hvilken betydning disse forholdene har for inntekten ved 30 års alder (boks F), når vi tar hensyn til alle forholdene samtidig. I analysen varieres ett og ett forhold samtidig som alle andre forhold holdes konstant (betingelsen alt annet likt).

Analysene viser blant annet:

Kjønn

Kvinner tjener vesentlig dårligere enn menn, både blant yrkesfag- og studieorienterte, selv når vi kontrollerer for en lang rekke forhold, bl.a. posisjon i arbeidslivet og yrkeskategori. Disse forskjellene er iøynefallende. Det kan skyldes flere strukturelle og kulturelle faktorer som vi ikke har mål på, for eksempel at kvinner i denne alderen ofte vil være i omsorgspermisjon. Noe av forskjellene kan også, som vi allerede har nevnt, forklares med strukturelle skjevheter i arbeidsmarkedet, som at jenter som tar fagbrev, har en utdanning rettet inn mot segmenter i arbeidslivet dominert av midlertidige, lavt betalte deltidsstillinger, mens guttenes fagbrev er rettet inn mot segmenter i arbeidslivet dominert av faste, godt betalte heltidsstillinger.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Innvanderstatus

Når vi sammenligner ellers like ungdommer, finner vi at ikke-vestlige etterkommere og innvandrere tjener likt eller bedre enn majoritetsungdommen. Dette indikerer at disse ungdommene bruker utdanningssystemet som en kanal for sosial mobilitet, de skaffer seg utdanning og dermed grunnlag for god inntekt.

Sluttere og strykere

Tidligere sluttere blant de yrkesfagorienterte og tidligere strykere blant de studieorienterte tjente mindre enn de som hadde fullført. For tidligere sluttere blant de studieorienterte og tidligere strykere blant de yrkesfagorienterte finner vi ikke direkte, men indirekte negativ påvirkning av inntekten. At slutting og stryk påvirker lønna negativt, er rimelig; når videregående ikke er fullført, påvirker det hvilken utdanning og jobb man kan få, og dermed hvor mye man kan tjene.

Egen kompetanse

Blant de yrkesfagorienterte tjente de med fagskole best, mens de som ikke hadde fullført, og de med yrkeskompetanse fra skole og de med fagbrev, ikke skilte seg fra hverandre. Blant de studieorienterte tjente de med master-/

doktorgrad best, mens de med bachelorgrad ikke skilte seg fra dem som hadde mindre enn 180 studiepoeng, og de som hadde studiekompetanse uten å ha begynt i høyere utdanning. Begge disse funnene viser at det lønner seg i kroner og øre å investere i utdanning, og det lønner seg ekstra å klatre helt til topps på utdanningsstigen, både blant de yrkesfagorienterte og de studieorienterte.

Jo mere erfaring med hel- eller deltidsarbeid, jo høyere inntekt som 30-åring

Én forklaring på dette kan være at med arbeidserfaring bygger man opp ansiennitet; jo mer arbeidserfaring, jo høyere lønn. Igjen ser vi altså at dersom man avbryter videregående før tida, så lønner det seg å komme i arbeid så snart som mulig og bli der, da øker lønna jevnt og trutt.

Drøfting og konklusjon: Hva bør gjøres?

Analysene ovenfor viser altså at det er viktig å fullføre videregående med tanke på seinere jobbmuligheter og inntekt. De viser også at jo høyere utdanning man oppnår, jo større sjanse for å være i jobb og for å oppnå høy lønn: Studieorienterte som tar master- eller doktorgrad, og yrkesfagorienterte som tar fagskoleutdanning, kommer best ut.

Men analysene viser også at det fins en kompetansestige,

og at hvert trinn teller. Selv om det beste er å klatre helt til topps, er det bedre å fullføre vg1 enn bare grunnskolen og bedre å fullføre vg2 enn vg1.

Videre viser analysene at erfaring med arbeidslivet har betydning for posisjon i arbeidslivet og for inntekt som 30-åring. Jo mer erfaring med hel- og deltidsarbeid etter avbrutt eller avsluttet videregående, jo bedre med tanke på jobb og inntekt; og motsatt: jo mer erfaring med å være mottaker av offentlig støtte, jo lavere sannsynlighet for å være i jobb som 30-åring. Dette betyr at om man slutter før tida, men klarer å få seg en jobb og klarer å klare seg fast i arbeidslivet, så er sjansene store for at man fortsatt er i jobb som 30-åring: Erfaring med arbeidslivet kan kompensere for manglende utdanning.

Analysene viser også at det som i sterkest grad påvirker hvordan det går, både i utdanningssystemet og i arbeidslivet, når vi tar hensyn til både direkte og indirekte påvirkninger, er foreldrenes utdanningsnivå og personenes kunnskapsgrunnlag ved oppstarten av videregående, målt med ungdomsskolekarakterene.

Hva betyr funnene for hva som bør gjøres?

1. *Grunnskolen må intensivere arbeidet med å løfte elever som har et svakt faglig grunnlag*, slik at flere kan bli i stand til å møte de vanskelige kravene i videregående og nå lengst mulig. Når kunnskapsgrunnlaget ved oppstart av videregående betyr så mye, så er dette et svært viktig innsatsområde.
2. *Videregående må bli enda flinkere på å akseptere at det er forskjell på folk*. Elevene kommer til videregående med svært forskjellig faglig utgangspunkt. Behandles ulike elever likt, opprettholdes ulikheten. For å utjevne forskjeller må ulike elever behandles ulikt. En av mange måter å gjøre dette på er å bruke lære kandidatordningen i større grad: Det betyr å la flere elever med svake faglige forutsetninger være lære kandidat og sikte mot en yrkeskompetanse på et lavere nivå i stedet for å strekke seg etter det uoppnåelige fagbrevet. Både Lied-utvalget (NOU 2019: 25) og Stoltenberg-utvalget (NOU 2019: 3) fremmer konstruktive forslag til utviklingen og bruken av lære kandidatordningen.
3. *Videregående må intensivere det gode arbeidet som gjøres for å få flere til å fullføre og færre til å slutte*. Utfordringen er særlig stor på yrkesfag, ettersom det er her fullføringen er lavest og andelen sluttet størst. Et særs viktig innsatsområde er overgangen etter år to. Her skal

de unge innenfor de fleste yrkesfaglige løp over i lære, men ikke alle får læreplass. Det kritiske er at mange av disse heller ikke får et reelt tilbud om å få avslutte yrkesutdanningen på en alternativ måte. Resultatet er at de avbryter videregående, selv om de egentlig ønsker å fullføre. Det er altså innebygget et strukturelt hinder i yrkesutdanningen som gjør at en del ungdommer hvert år blir kastet ut, og i realiteten blir fratatt retten til videregående opplæring. Arbeidet med å sikre at alle yrkesfagelever får muligheten til å fullføre yrkesutdanningen, må intensiveres.

4. *Elever med studiekompetanse bør bruke denne som inngangsbillett til høyere utdanning*. I yrkes- og karriereveiledningen bør elever med studiekompetanse få kunnskap om konsekvensene av ikke å bruke studiekompetansen, både når det gjelder mulighetene for å være i jobb og for inntekt som 30-åring.
5. *Videregående må holde på elevene lengst mulig*. Når det er slik at hvert trinn teller, det vil si at mulighetene i arbeidslivet er bedre for dem som har fullført vg1 sammenlignet med bare grunnskolen, og bedre for dem som har fullført vg2, sammenlignet med dem som har fullført bare vg1, så bør videregående holde på elevene så lenge de kan, og elever som vil slutte, bør fullføre innværende skoleår.
6. *Videregående bør bidra til at elever som avbryter, kommer seg over i arbeid så raskt som mulig*. Noen elever er i en slik posisjon i videregående at den beste løsningen er å avbryte. Når det er slik at arbeidserfaring kan kompensere for manglende utdanning, og at alt håp ikke er ute selv om man avbryter videregående, er det avgjørende med tanke på fremtidig inntekt og posisjon i arbeidslivet at de kommer seg i jobb raskt, og ikke kommer inn en varig posisjon som mottaker av offentlig støtte.

NOTER

- 1 Vi oppgir tall for 2013-kullet fordi det er det siste kullet det fins SSB-tall for når dette skrives i september 2020. Tallene er heller ikke direkte sammenlignbare, ettersom SSB fra og med 2020 beregner gjennomføringstallene på en ny måte.
- 2 19 personer hadde doktorgrad.
- 3 Merk at det er en delvis rangering av kompetansenivåene, ved at vi bl.a. rangerer mastergrad høyere enn bachelorgrad, og fagskole høyere enn fagbrev, men vi rangerer f.eks. ikke mastergrad høyere enn fagskoleutdanning.

LITTERATUR

- BLÖNDAL, K.S. & ADALBJARNARDOTTIR, S.** (2012). Student disengagement in relation to expected and unexpected educational pathways. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(1), 85–100. London: Routledge.
- BOUDON, R.** (1974). *Education, opportunity and social inequality*. New York/London: John Wiley.
- BOURDIEU, P.** (1977). Cultural reproduction and social reproduction. I: J. Karabel & A.H. Halsey (red.), *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press.
- BYRHAGEN, K., FALCH, T. & STRØM, B.** (2006). *Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretning og fylke*. Rapport 8. Trondheim: SOF.
- COLEMAN, J.S. MFL.** (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S Department of Health, Education and Welfare. U.S Government Printing Office.
- DAUS, S. & MARKUSSEN, E.** (2020). *Stianalyser til rapport 2020:2. Utrykt vedlegg til rapporten Fra 16 til 30. Om utdanning, jobb og inntekt for 9341 unge fra Østlandet, 14 år etter at de gikk ut av tiende klasse i 2002*. Arbeidsnotat 3 Oslo: NIFU
- FREDRICKS, J.A., BLUMENFELD, P.C. & PARIS, A.H.** (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59–109.
- GRØGAARD, J.B.** (1992). *Skomaker, bli ved din lest? En analyse av ulikhet i utdanning og arbeid blant unge menn på 80-tallet*. Fafo-rapport nr. 146. Oslo: Fafo.
- GRØGAARD, J.B.** (1997). *Skolekontroversen. Belyst ved to norske utvalgsundersøkelser. Avhandling til dr.philos.-graden*. Fafo-rapport 222. Oslo: Fafo.
- GRØGAARD, J.B.** (2006). Yrkesutdannede ungdommers overgang til arbeid: jevne overganger og midlertidige avbrudd. I: J.B. Grøgaard & L.A. Støren (red.) (2006). Kunnskapssamfunnet tar form: utdannings-eksplosjon og arbeidsmarkedets struktur. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- HECKMANN, J.J. & BORJAS, G.G.** (1980). Does Unemployment Cause Further Unemployment? Definitions, Questions and Answers from a Continuous Time Model of Heterogeneity and State Dependence, *Economica* 47 (187): 247–83
- HERNES, G.** (1974). Om ulikhetens reproduksjon. Hvilken rolle spiller skolen? I: M.S. Mortensen (red.), *I Forskningens Lys: 32 artikler om norsk forskning i går, i dag og i morgen*, NAVF 1949–1974. Oslo: NAVF.
- HYMAN, H.** (1953). The Value System of Different Classes: A Social Psychological Contribution to the Analysis of Stratification. I: R. Bendix & S.M. Lipset (red.) (1966). *Class, Status and Power*. New York/London: The Free Press/Macmillan.
- LAMB, S., MARKUSSEN, E., TEESE, R., SANDBERG, N., & POLESEL, J. (RED.)** (2011). *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*. Dordrecht: Springer.
- LAUGLO, J.** (1996). *Motbakke, men mer driv? Innvandrerungdom i norsk skole*. Rapport 6–96. Oslo: Ungforsk
- LAUGLO, J.** (1999). Working harder to make the grade. Immigrant youth in Norwegian schools. *Journal of Youth Studies* 2 (1): 77–100
- LØDDING, B.** (2009). *Sluttere, slitere og sertifiserte. Bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse blant minoritetsspråklige ungdommer i videregående opplæring*. Rapport nr. 13. Oslo: NIFU.
- MARKUSSEN, E., DAUS, S. & HOVDHAUGEN, E.** (2020). *Fra 16 til 30. Om utdanning, jobb og inntekt for 9341 unge fra Østlandet 14 år etter at de gikk ut av tiende klasse i 2002*. Rapport 3. Oslo: NIFU
- MARKUSSEN, E. & GRØGAARD, J.B.** (2020). *Gjennom tre år i videregående. Gjennomføring av videregående opplæring i Østfold 2016 – 2019*. Rapport 3. Oslo: NIFU
- MARKUSSEN, E., FRØSETH M.W., LØDDING, B. & SANDBERG, N.** (2008). *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Rapport 13 Oslo: NIFU STEP.
- NERGÅRD, T.B.** (2005). *Skoleprestasjoner til barn med særboende foreldre. En litteraturstudie*. Rapport 18. Oslo: NOVA.
- NOU** (2019: 3). *Nye sjanser – bedre læring – Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NOU** (2019: 25). *Med rett til å mestre*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- RUMBERGER, R.W.** (2011). *Dropping out. Why student drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, Massachusetts & London, England. Harvard University Press
- SALVANES, K.V., GRØGAARD, J.B., AAMODT, P.O., LØDDING, B. & HOVDHAUGEN, E.** (2015). *Overganger og gjennomføring i de studieforberedende programmene*. Rapport 13. Oslo: NIFU.
- SHAVIT, Y. & BLOSSFELD, H.P.** (1993). *Persistent Inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder: Westview Press.
- SSB** (2020). *Gjennomføring i videregående opplæring*. Oppdatert 22.juni 2020. <<https://www.ssb.no/utdanning/statistikk/vgogjen>> Lest september 2020
- STØREN, L.A.** (2011). Ut av videregående med ulik kompetanse – de første årene på arbeidsmarkedet. I: Statistisk sentralbyrå. *Utdanning 2011 – veien til arbeidslivet*. Statistiske Analyser nr. 124. Oslo–Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.



»»» Eifred Markussen er forsker ved NIFU og har forsket på spesialundervisning og gjennomføring, kompetanseoppnåelse og slutting i videregående opplæring i snart 30 år. Innenfor disse temaene har han gjennomført og ledet over 20 landsomfattende, regionale og fylkeskommunale prosjekter. Han har presentert forskningsresultatene sine i et 40-talls rapporter og bøker, et 40-talls artikler, en rekke kronikker og over 500 foredrag landet rundt.



»»» Stephan Daus er forsker ved NIFU, med kompetansemålinger som fagfelt. Han arbeidet med sin doktorgrad i utdanningsmålinger ved CEMO under Det utdanningsvitenskapelige fakultet på Universitetet i Oslo. Han har mastergrad i samfunnsvitenskapelig metode og statistikk fra University of Manchester, samt mastergrad i statsvitenskap fra London School of Economics and Political Science.

Vurdering av elevenes kompetanse uten blyant og papir

– digitalt arbeid med multimodale tekster i alle fag

»» Av Øystein Gilje og Ingunn Bremnes Stubdal

Begrepet sammensatte tekster ble introdusert i norsk skole i forbindelse med Kunnskapsløftet. Det har til nå særlig vært norsklæreren som har lært elevene om tekster satt sammen av ulike uttrykksformer, som lyd, bilde, skrift og symboler. Et nytt forskningsprosjekt ser nærmere på vurderingen av elevenes sammensatte tekster i alle fag.

Bærum kommune har de siste seks årene gjennomført et omfattende utviklingsarbeid knyttet til digitalisering og vurdering i skolen. De siste sju årene har lærere arbeidet systematisk med vurdering for læring. Samtidig har nettbrettet blitt tatt i bruk av samtlige elever på 1.–10. trinn. Etter at elevene på skolene i Bærum har fått nettbrett, har de i stadig større grad utviklet og dokumentert sin kompetanse i arbeidet med å lage sammensatte tekster. Slike sammensatte tekster kalles gjerne multimodale tekster.

Elever i den digitale skolen uttrykker sin kompetanse gjennom å skape tekster som bygger på en utvidet forståelse av hva tekst er. Det utvidede tekstbegrepet, som inkluderer både film, TV, teater og fotografi, er i ferd med å bli en etablert del av tekstkulturen i skolen, tilsvarende det vi ser også ellers i samfunnet. De siste fem årene har det utviklet

seg en produksjonskultur der elevene lager ulike type tekster i forskjellige sjangre både i fag og i mer tverrfaglige undervisningsopplegg. Disse nye måtene elevene kan vise sin kompetanse på, utfordrer læreres vurderingspraksis og ikke minst arbeidet med å lage vurderingskriterier for multimodale tekster.

Selv om satsingen på vurdering for læring og implementering av nettbrettet har foregått mer eller mindre parallelt i Bærum kommune, er det i liten grad blitt systematisk problematisert hvordan vurderingsarbeidet i en-til-en-klasserommet tar nye former.¹ Når Bærum kommune ønsket mer kunnskap om hvordan elevene kan få bedre læring gjennom nettbrettet, foreslo derfor Universitetet i Oslo å se nærmere på hvordan læring skjer gjennom vurdering av og tilbakemelding på elevenes multimodale tekster.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Å vise sin kompetanse på nye måter

I likhet med Bærum kommune har den norske grunnskolen de siste fem årene blitt digitalisert, og hver enkelt elev har fått sin egen digitale enhet, en iPad, Chromebook eller bærbar PC.² Tastatur, kamera og mikrofon på nettbrettet gir elevene mulighet for å skape multimodale tekster der de kan uttrykke sin kompetanse i faget gjennom lydopptak, video, bilder og skrift. Ved hjelp av en rekke ulike apper kan elever nå lage opptak av hvordan de snakker engelsk, filme hvordan de regner ligninger mens de forklarer hvordan de tenker, og ikke minst lage presentasjoner av historiske hendelser med bilder, film og tale. Disse mulighetene gjør at begrepet sammensatte tekster blir viktig og sentralt i læringsarbeidet langt utover det å være et tema i norskfaget. Og det at elever produserer multimodale tekster, er

blitt vanlig praksis både i Bærum kommune og i en rekke andre kommuner over hele landet. Et viktig spørsmål blir da hvilke muligheter dette gir for elever til å vise hva de kan, og hvordan lærere skal vurdere elevens kompetanse ut fra slike tekster.

Vurdering av sammensatte tekster – hva vi vet

Gjennom de senere år har det, både nasjonalt og internasjonalt, blitt en stadig større interesse for hva som kjennetegner læringsfremmende vurdering. Dette har ført til at vi nå har kunnskap på feltet. Et eksempel er de store nasjonale satsingene *Vurdering for læring* (2010–2018) og *Ungdomstrinn i utvikling* (2012–2017). Samtidig kan det se ut til at satsingen på digitalisering av grunnskolen, som vi har sett i en rekke kommuner, i mindre grad har rettet

oppmerksomheten mot lærernes vurderingskompetanse i digitale klasserom. Trolig har arbeidet med vurdering for læring og arbeidet med digitalisering i mange kommuner ikke vært sett tilstrekkelig i sammenheng, og derfor er læreres vurderingskompetanse i liten grad blitt problematisert i relasjon til produksjonen av multimodale tekster i en-til-en-klasserommet.

I utgangspunktet er læreres vurderingskompetanse et svært sammensatt fenomen (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Denne kompetansen kan utøves i klasserommets dialog (Hattie & Timperley, 2007; Mercer, 2007) eller som tilbakemelding på elevers tekster, ofte som en skriftlig tilbakemelding på elevenes tekst (Gamlem, 2015). Å arbeide med vurdering i digitale omgivelser innebærer å gi tilbakemelding på elevenes multimodale tekster i en-til-en-klasserommet, men også å ta i bruk ulike uttrykksformer som video og taleopptak for å gi elevene tilbakemelding på arbeidet. Fra å være en skriftbasert tilbakemelding på elevens kompetanse slik den fremkommer på et papir, kan lærere nå gi kommentarer ved å modellere og forklare på video eller gi tilbakemelding via lydfiler for eksempel i språkfagene. Både elevens muligheter til å vise kompetanse og læreres muligheter for å gi tilbakemelding går fra rene skriftbaserte uttrykksformer til multimodale tekster.

Internasjonalt er det en økende interesse for å utvikle vurderingsformer og begreper for vurderingsarbeid der elevene uttrykker sin kompetanse gjennom multimodale tekster (Cope & Kalantzis, 2013; Jewitt, 2003; Silseth & Gilje, 2019). Enkelte forskere i Norden har sett på læreres undervisningsvurdering av arbeid med multimodale tekster (Aagaard & Lund, 2013; Godhe & Lindström, 2014). Et gjennomgående funn i disse studiene er at lærerne synes det er vanskelig å gi læringsfremmende tilbakemelding på andre uttrykksformer enn skrift, og at arbeidet med å lage vurderingskriterier for elevenes multimodale uttrykksformer er krevende (Aagaard, 2014). Annen forskning viser at det i mange prosjekter kun er elevenes verbalspråklige refleksjon som blir vurdert, og ikke deres multimodale tekster, som de ofte har lagt ned mye tid i å lage. Den manglende tilbakemeldingen på det multimodale produktet kan i enkelte tilfeller føre til at eleven i liten grad er villig til å investere tid og engasjement i selve den multimodale tekstproduksjonen (Silseth & Gilje, 2019).

Samlet viser forskningen at lærere synes det er utfordrende å arbeide med vurdering av multimodale tekster. I den nye digitale skolen med nye læreplaner i fag er det imidlertid flere mulige innfallsvinkler for å utvikle kompetanse i dette vurderingsarbeidet. Vi peker på tre innganger

til økt forståelse: Å se på appene sine muligheter, hvordan elevene kan opparbeide grunnleggende ferdigheter, og ikke minst hvordan verbene i kompetansemålene fordrer en variasjon i hvordan elevene kan uttrykke sin kompetanse.

Appene skaper nye muligheter

På nettbrettene har elevene i bærums skolen tilgang til en rekke apper hvor de produserer multimodale tekster. De mest brukte produksjonsappene i ungdomsskolen er *Book Creator*, *Pages*, *Keynote*, *iMovie* og *Explain Everything*. Alle disse er godt egnet til å bruke modaliteter som bilder, lyd, film og verbalspråk. Gjennom disse modalitetene, gjerne i kombinasjon, kan elevene lage modeller og representasjoner i de ulike fagene.

Hvert fag har sin kultur og historie for hvilke tekster vi bruker til å arbeide med kunnskapen i faget. Ved å ta i bruk apper for multimodal produksjon blir både arbeidsformer og ulike sjangre i faget utfordret, og det blir viktig å spørre seg hva som egner seg for å lære gjennom en spesifikk app, og hva man lærer bedre på andre måter.³ Samtidig som bruken av apper utfordrer måtene vi kan arbeide med kunnskap, ferdigheter og forståelse i fagene på, gir de nye muligheter for vurdering. Det kan være hvordan det vurderes, når det vurderes, og ikke minst hvordan elevens arbeidsprosess kan dokumenteres. Det kan for eksempel skje gjennom opptak eller skjermbilder eller gjennom å sammenligne ulike versjoner av samme tekst. Slike refleksjoner over nye vurderingsmuligheter må imidlertid også ha med muligheten for at lærere kan velge å la elevene skape tekster med blyant og papir. Av og til gir det bedre læring når man tar bort alle de redigeringsvalgene som appene tilbyr.

For å illustrere hvordan ulike apper har ulike funksjonalitet, lar for eksempel appen *Explain Everything* elevene sette opp utregninger og samtidig legge inn lydfil med muntlig forklaring av hvordan de har tenkt. Det gir muligheter for læreren til å kommentere og gi framovermeldinger til elevene om hvordan de kan arbeide videre med oppgaven. I programmet *Keynote* lager elevene presentasjoner som de holder for klassen eller lærer. Her benytter de gjerne bilder, verbalspråk og film, noe som gir dem mulighet til å vise kompetanse gjennom en helhet av ulike modaliteter. Dette kan både gjøres med selve elevframføringen i form av muntlig, fysisk framføring i klasserommet, men også med elevens lyd og bilde (video) som en del av selve presentasjonen. I tillegg gjør digitale innspillinger det mulig for elevene å observere og forbedre egen prestasjon underveis i produksjonsprosessen. I programmene *Pages* og *Book*

Creator produserer elevene arbeidsbøker med tekst, bilder, lydfiler, filmer og tegninger. Elevene viser også kompetanse gjennom å lage filmer i *iMovie* (eller tilsvarende videoredigeringsprogram), og på mange måter har film (video) i skolesammenheng skapt en rekke nye sjangere som foreløpig er altfor lite utforsket, systematisert og kategorisert (Gilje, 2019).

Multimodalitet og grunnleggende ferdigheter

Kunnskapsløftet har lagt til grunn at elevene skal jobbe med grunnleggende ferdigheter i alle fag. Fra høsten 2020 skal disse, som en del av faplanenes beskrivelse «Om faget», danne grunnlag for vurdering av kompetanse. Selv om begrepet multimodalitet ikke brukes i beskrivelsen av grunnleggende ferdigheter, ser vi at det er en viktig del innenfor skriving, regning, digitale ferdigheter og muntlige ferdigheter.

Når elevene skriver, skal de kunne kombinere ulike uttrykksformer som tegninger, bilder, symboler og verbalspråk. Når de regner, skal de kunne bruke blant annet geometriske former, måleenheter, tabeller og grafiske framstillinger i prosessen. Som en del av de muntlige ferdighetene skal de bruke verbalspråk, og velge andre ressurser og virkemidler bevisst, og som en del av den digitale ferdigheten skal de kunne arbeide og eksperimentere med tekst, illustrasjoner, bilder og lyd. Dette er eksempler, og vi kunne trukket frem flere andre. For å arbeide med grunnleggende ferdigheter som en del av kompetansemålene bør derfor elevenes mulighet for å uttrykke seg med ulike uttrykksformer være en viktig del av både planleggingen, selve undervisningen og vurderingen i faget.

Sammensatte tekster og verb i kompetansemål.

I det nye læreplanverket er sammensatte tekster lite omtalt som et eget fenomen. Samtidig har verbene i kompetansemålene fått en sentral rolle. I den nye læreplanvisningen er de forklart, og i arbeidet med nye læreplaner ble det laget en liste på 18 verb som læreplangruppene måtte forholde seg til. Verbene beskriver måten elevene skal vise sin kompetanse på, og oppfordrer til ulike arbeidsformer i fagene. Ved å ta utgangspunkt i verbene i kompetansemålene kan lærere vurdere hvilken uttrykksform som gir eleven den beste muligheten til å demonstrere sin kompetanse.

Mange av verbene, som *beskrive*, *drøfte*, *dokumentere*, *gjøre rede for*, *reflektere* og ikke minst *presentere*, inviterer til å bruke ulike uttrykksformer som taleopptak, video, skrift og bilder. Elevenes tilgang til og kjennskap til ulike apper i dette arbeidet øker også deres digitale ferdigheter, og



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

MULVU

Innovasjonsprosjektet *Multimodale lærings- og vurderingsformer* (MuLVu) er et samarbeidsprosjekt mellom Bærum kommune og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo.

Fire forskere og ti deltakere fra Bærum kommune arbeider sammen for å kartlegge og systematisere vurdering og tilbakemelding på multimodale tekster.

Prosjektet har en skandinavisk referansegruppe med forskere som møtes flere ganger i året.

I 2021 skal lærere på ungdomsskoler i Bærum pilotere ressurser som er utviklet i prosjektet.

I 2023 publiserer Utdanningsdirektoratet ressurser for kompetanseutvikling knyttet til vurdering av multimodale tekster på sine hjemmesider.

Prosjektleder for Bærum kommune er spesialrådgiver Ingunn Bremnes Stubdal. Professor Øystein Gilje ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) er faglig leder for prosjektet ved UiO.

muliggjør arbeid med andre grunnleggende ferdigheter. Å vurdere hvordan og med hvilken uttrykksform elevene kan vise sin kompetanse, bør derfor bli en viktig del av arbeidet til lærere ut fra prinsippet om *baklengs planlegging*.⁴ Ikke minst i en skole der alle elever har sin egen digitale enhet, et nettbrett, en Chromebook eller en PC.

Forskningens funn skal gi mulighet for økt kompetanse til lærere

Arbeidet med vurderingspraksisen i den norske skolen er et viktig arbeid. Både Lied-utvalget og ikke minst den nasjonale gruppa som arbeidet med nye eksamensformer, har bidratt med en rekke nye forslag til hvordan elevens kompetanse kan vurderes i skolen. De neste to årene skal prosjektet *Multimodale lærings- og vurderingsformer*⁵ i en-til-en-klasserom skape og vise fram den lærings- og

vurderingskulturen som har etablert seg i Bærum kommune, der om lag 17 000 elever og nærmere 2 000 lærere arbeider med nettbrett hver skoledag. Basert på denne kunnskapen skal det utvikles modeller og tilnærminger for god vurderingspraksis i en-til-en-klasserommet. Disse modellene og prinsippene skal spres til norske lærere gjennom egne moduler for kompetanseutvikling som skal publiseres på Utdanningsdirektoratets sider. Til sammen skal det utvikle gode eksempler på vurderingspraksis ved multimodale tekster. Underveis i dette arbeidet inviterer vi til dialog og ikke minst ønsker vi bidrag fra særlig ungdomsskolelærere som arbeider i klasserom der hver elev har sin egen digitale enhet. Vi lurar særlig på to ting. Hvordan preger ideer og prinsipper i fagfornyelsen din planlegging og undervisning? Og hvordan gir du tilbakemelding og undervisningsvurdering ved bruk av digital teknologi? MuLVu-prosjektet vil gi svar på disse spørsmålene basert på forskningen ved utvalgte skoler i Bærum kommune, men er gjerne i dialog med skoleledere og lærere i resten av landet som også bruker PC og Chromebook.

NOTER

- 1 Vi bruker begrepet en-til-en-klasserommet for å beskrive klasserom der alle elever har sin egen digitale enhet. Begrepet er en oversettelse av det engelske begrepet one-to-one computing som er innarbeidet internasjonalt.
- 2 Enheten Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen (FIKS) har laget en oversikt over de 100 største kommunene i landet. Den viser at over halvparten av disse kommunene har en digital enhet til hver elev i skoleåret 2020/21. Den viser at minst tre av fire ungdomsskoleelever har sin egen digitale enhet (PC, Chromebook eller iPad i skoleåret 2020/21).
- 3 Setningen er opprinnelig stilt som et spørsmål i Ellen Romstad sin artikkel *Å bruke teknologi i undervisningen – smarte valg* i Bedre skole no. 4/2018. Denne artikkelen gir en god oversikt for å forstå ulike type apper og hvilke funksjoner de kan ha i undervisningen.
- 4 Begrepet Baklengs planlegging er introdusert i en norsk sammenheng av professor Henning Fjørtoft ved NTNU. En god innføring finnes i boken *Effektiv planlegging og undervisning* (Fagbokforlaget).
- 5 Du kan lese mer om prosjektet på hjemmesidene: <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/mulvu/>

LITTERATUR

- AAGAARD, T. (2014). Teachers' Approaches to Digital Stories-Tensions Between New Genres and Established Assessment Criteria. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(3), 194–215.
- AAGAARD, T., & LUND, A. (2013). Mind the gap: Divergent objects of assessment in technology-rich learning environments. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 8(4), 225–243.
- COPE, B., & KALANTZIS, M. (2013). Towards a New Learning: the Scholar social knowledge workspace, in theory and practice. *E-learning and Digital Media*, 10(4), 332–356.
- FJØRTOFT, H., & SANDVIK, L.V. (2016). *Vurderingskompetanse i skolen: praksis, læring og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- GAMLEM, S.T.M. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- GILJE, Ø. (2019). Expanding educational chronotopes with personal digital devices. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21: 151–160.
- GODHE, A.-L., & LINDSTRÖM, B. (2014). Creating multimodal texts in language education-negotiations at the boundary. *Research & Practice in Technology Enhanced Learning*, 9(1), 165–188.
- HATTIE, J., & TIMPERLEY, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81–112.
- JEWITT, C. (2003). Re-thinking assessment: Multimodality, literacy and computer-mediated learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10(1), 83–102.
- MERCER, N. (2007). Sociocultural discourse analysis: Analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied linguistics*, 1(2), 137.
- SILSETH, K., & GILJE, Ø. (2019). Multimodal composition and assessment: a sociocultural perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(1), 26–42.



»» 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



»» Ingunn Bremnes Stubdal er spesialrådgiver i Bærum kommune og kommunens prosjektleder i MuLVu. Hun har jobbet med skoleutvikling og digitalisering i 19 år. De siste tre årene har hun arbeidet med Digital skolehverdag og med fagfornyelsen i Bærum-skolen. Stubdal har en master i kunnskapsledelse og hovedfag i statsvitenskap.

Skolens bidrag til
forebygging
av radikaliserings og **voldelig**
ekstremisme

>>> Av Claudia Lenz

Det finnes ingen fasitsvar og ferdige oppskrifter for hvordan skolen kan bidra til å hindre at enkelte radikaliseres og begår voldelige handlinger. Likevel ser man at mye kan avverges, dersom skolen sørger for at eleven opplever tilhørighet og får ta del i et konstruktivt samspill med andre.

Begrepene radikaliserings og voldelig ekstremisme forbin- der vi gjerne med Philipp Manshaus og Anders Behring Breivik, som begikk høyreekstreme terrorhandlinger i Norge, eller med norske ungdommer som reiste til Syria for å slutte seg til terrororganisasjonen IS. Hva er skolens muligheter og ansvar for å hindre at ungdommer slutter opp om voldsbekjennende ideologier og bevegelser?

Denne artikkelen hviler på et premiss om at det ikke er skolens primæroppgave å oppdage eller stoppe ungdommer som er i ferd med å radikaliseres.

Lærere skal ikke fungere som sikkerhetsmyndighetenes forlengede arm og risikovurdere elever basert på (antatte) kjennetegn for radikaliserings. Sævik (2019) beskriver hvordan skolens virksomhet på 2000-tallet har blitt dratt inn i strategier for terrorbekjempelse, som er preget en sikkerhetslogikk (engelsk *securitization*) der det å spore og eliminere risikofaktorer er dominerende. Et eksempel på dette er det britiske «Prevent»-programmet, der

[L]ærere får opplæring i å identifisere en rekke kjennetegn ved tidlig radikaliserings. De blir sterkt oppfordret til å registrere bekymringen slik at sikkerhetsmyndigheter også får tilgang til informasjon om elevers holdninger, handlinger og ytringer.

Slike tendenser har blitt sterk kritisert, blant annet for å ha ødeleggende effekt på tilliten mellom elevene og lærere og dermed selve grunnlag for godt pedagogisk arbeid (Davis 2017; Ragazzi 2018).

Lærere skal heller ikke bli spesialister på avradikaliserings. Som Ahmed og Nustad (2016) understreker, er dette en oppgave for «spesialister med kompetanse blant annet innen religion, sekterisme, politiske ideologier og identitetsforming».

Skolens mandat gir ikke dekning for slike oppgaver. Denne artikkelen handler om at skolen, basert på sitt mandat om å styrke demokrati og menneskeverd, likevel kan og bør bidra til å hindre at ungdommer tiltrekkes av og blir dratt med i voldsstøttende ideologier og grupperinger. Skolens rolle handler imidlertid om en *primærforebyggende* innsats (se figur 1).

Premisset for tanken om primærforebygging er at den mest grunnleggende utviklingen skjer *før* det er fare for voldsstøttende ideologier utløser voldelige handlinger. Den forebyggende innsatsen handler om å styrke den enkelte på en slik måte at radikaliseringsens «triggere» og drivkrefter

ikke kan gripe. Her kommer begrepet «resiliens» inn i bildet.

Resiliens er et psykologisk begrep som går ut på å styrke individets motstandskraft i møte med stress, påkjenninger og motbør som kan utløse kriser eller sykdom. Resiliens handler om å kunne takle og håndtere slike negative faktorer på en konstruktiv måte. Når det gjelder avradikaliserings, brukes resiliens i forbindelse med ytre og indre risikofaktorer. I dette ligger en forståelse av *årsakene* og *drivkreftene* bak radikaliseringsprosesser og voldelig ekstremisme. Disse vil jeg se nærmere på før jeg vender tilbake til resiliens-tilnærmingen og hva denne innebærer for skolens forebyggende arbeid.

Radikaliserings, ekstremisme – hva snakker vi om?

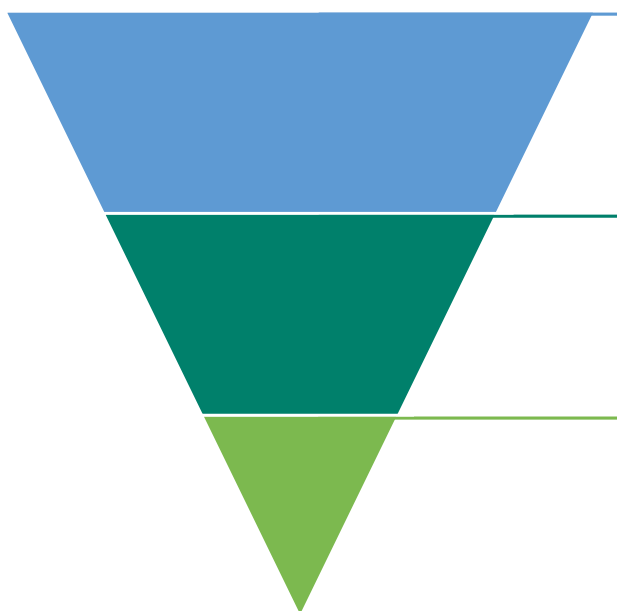
I begrepet radikaliserings ligger ordet radikal, som kommer fra det latinske ord *radix*, som betyr rot. En radikal holdning eller verdiorientering kan altså være en utpreget prinsipiell eller kompromissløs. Dette i seg selv er ikke nødvendigvis problematisk; et pluralistisk samfunn kan ha godt av noen prinsipielle og «radikale» posisjoner som bryner med hverandre.

Det prinsipielle og kompromissløse kan imidlertid medføre en tendens mot det ensrettede og renhetsdyrkende: virkeligheten oppfattes i motsetningskategorier: enten–eller, godt–ondt, vi–de andre. En radikaliseringsprosess kan dermed beskrives som en vei inn i et polarisert virkelighetssyn der verden utelukkende består av venner og fiender, og der de som ikke forfekter den «rene» ideen, betraktes som forrædere eller frafalne. I et slikt lukket ideologisk verdensbilde er det ikke rom for nyanser, dilemmaer eller tvil. Dette er et sentralt aspekt når det gjelder forebyggingsperspektivet.

Et gradvis mer lukket virkelighetssyn kan (men trenger ikke) medføre aksept for mer drastiske midler for å endre samfunnet i takt med de ideologiske forestillingene. Når virkeligheten oppfattes å være en krigslignende tilstand, en eksistensiell kamp mot onde krefter – og deres eventuelle støttespillere – blir vold et legitimt middel.

Ikke alle «radikale» ideer munner i vold og terror. Dette skjer først når individet omfavner ideologier eller bevegelser som legitimerer eller oppfordrer til å ta steget fra tanke til handling. Er det dette som ligger i begrepet «ekstremisme»?

Det skal understrekes at heller ikke begrepet ekstremisme er uproblematisk. Når noe oppfattes som ekstremt, betyr det at det avviker fra noe som anses som normalt eller



Primærforebygging

- Skolens grunnleggende demokrati- og dannelsesmandat
- Bygge demokratisk kompetanse og resiliens

Sekundærforebygging

- Problematiske holdninger og adferd
- Fange opp, bidra til (selv)regulering

Tertiærforebygging

- Individuer med voldsstøttende ideologisk orientering
- Begrense konsekvenser, hindre forverring og snu utvikling

Figur 1.

«innafor». Hva som igjen legges i det, varierer imidlertid fra kontekst til kontekst. Funnene fra holdningsundersøkelsen HL-senteret har gjennomført i 2017 (Hoffmann og Moe 2017), viser at 31 prosent av et representativt befolkningsutvalg sa seg enig med påstanden «Muslimer ønsker å ta over Europa». Dette er en konspirasjonsforestilling som har sitt opphav i «ekstreme» islamofobe ideologier som «Eurabia»-teorien. Men forestillingen har åpenbart fått fotfeste i et bredere befolkningslag. Med dette kan man si at et element fra et ekstremistisk tanke sett er blitt *normalisert*.

Filosof og ekstremismeforsker Lars Gule (2017) kobler begrepet ekstremisme til ideologiske overbevisninger som bestrider menneskelig likeverd, mens lederen for C-Rex – Senter for ekstremismeforskning, Tore Bjørge, vektlegger betydningen av viljen til å bruke vold (Bjørge 2012). Basert på et skille mellom kognitive og adferdsmessige aspekter i radikaliseringsprosesser identifiserer Ahmed & Obaidi (2020) følgende elementer i radikaliseringsprosesser:

- 1 å bli mottagelig for radikaliseringsprosesser
- 2 å orientere seg mot en spesifikk type for radikaliseringsprosesser
- 3 å bli et medlem og engasjere seg i radikale grupper/bevegelser
- 4 å delta i ekstremistiske handlinger

Forskningen viser at disse elementene ikke bør tolkes som steg på en vei som bare kan gå i en retning, men at radikaliseringsprosesser kan stoppe eller snu på forskjellige tidspunkter. Dette betyr at det må skapes grunnleggende systemer som fungerer regulerende og som en motvekt mot de faktorene som kan bidra til at enkelte havner i faresonen for radikaliseringsprosesser. I lys av dette er det viktig for skolen å unngå stigmatisering og ekskludering av sårbare elever.

Før vi avslutter gjennomgangen av disse begrepene, er det derfor viktig å understreke at «radikal» og «ekstremistisk» også kan brukes for å mistenkeliggjøre ubekvemme synspunkter – synspunkter som burde tas på alvor i den demokratiske samtalen. Ungdomsforskeren Viggo Vestel (2016) understreker at mange ungdommer som sympatiserer med ekstremistisk tankegodt, i utgangspunktet har legitime anliggender, men opplever at de ikke blir tatt på alvor av voksne autoritetspersoner. Også dette er et viktig aspekt med tanke på skolens primærforebyggende arbeid.

Så, hva er årsaker og drivkrefter for radikaliseringsprosesser som munner ut i å ville støtte eller selv bruke vold som politisk virkemiddel i en antatt krig mellom ytre og indre fiender?



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Ikke enhetlige årsaker og prosesser

Forskning på voldelig ekstremisme (Bjørge og Gjelsvik 2015, Europaråd 2018) viser at radikalisering ikke er en enveisgate, og at det ikke er noen automatikk i overgangen fra «radikale» politiske holdninger til voldelig ekstremisme. Mange tar ett eller flere steg i retning voldsstøttende ideologi, men beveger seg så ut igjen. Det finnes dermed mange forskjellige årsaksfaktorer og dynamikker i radikalisering, som dette sitatet viser:

[...] det finnes ingen felles vei som alle radikalisererte individer følger, før de ender opp med å omfavne voldelig ekstremisme eller terrorisme. Det er heller ingen spesiell psykologisk profil og ikke noe enkelt sett med demografiske egenskaper som kjennetegner alle individer som beveger seg mot voldelig ekstremisme eller terrorisme. Radikalisererte individer kommer fra et mangfold av sosiale bakgrunner, de har en rekke ulike personlige motivasjoner for å bevege seg mot voldelig ekstremisme eller terrorisme, og de opplever et mangfold av omstendigheter eller forhold som enten presser eller trekker dem inn i voldelig ekstremisme eller terrorisme. [min oversettelse¹] (Europarådet 2018: 105)

Samtidig indikerer forskningen at det finnes noen underliggende faktorer som kjennetegner mange radikaliseringsprosesser:

- en opplevelse av å ikke kunne påvirke eget liv og det som angår ens liv
- en opplevelse av å bli tråkket ned på og ydmyket
- en opplevelse av utenforskap og marginalisering

Når hvert av disse punktene begynner med «en opplevelse av», så er det ikke for å underkjenne den rollen som den faktiske belastningen spiller. Men det er den subjektive oppfatningen av egen situasjon som er utslagsgivende. En kan «objektivt» befinne seg i en trygg sosioøkonomisk situasjon og allikevel oppleve harme over at andre får de godene man mener man selv eller ens gruppe har krav på, slik vi ser i høyreekstremistisk propaganda. Terrororganisasjonen IS sin propaganda mobiliserte det sinnet mange ungdommer i vestlige land følte på vegne av muslimene i en antatt global krig mot islam. Men forskningen viser også at det som oftest ligger en eller annen reel sårbarhetsfaktor til grunn for radikaliseringsprosesser.

Når man tolker risikofaktorer som *sårbarhetsfaktorer*,

handler de alltid om helt grunnleggende menneskelige behov som ikke oppfylles. I et primærforebyggende perspektiv betyr dette at alt som styrker elevenes opplevelse av selvvirksomhet, betydning og tilhørighet, og som setter dem i stand til å manøvrere i en kompleks virkelighet, minsker sannsynligheten for at de havner i risikozonen for radikaliseringsprosesser. Forebygging handler dermed om å møte samtlige elevers grunnleggende behov, slik at de kan utvikle en ryggmargsrefleks mot forenklede ideologiske fortellinger og tilhørighetstilbud i ekskluderende fellesskap.

Å satse på å styrke individet på denne måten kan bygge «resiliens» (motstandskraft). I det følgende vil jeg se litt nærmere på dette begrepet og hva det innebærer for skolens arbeid.

Forebygging som styrking av *resiliens*

Som sagt innledningsvis tar en resilienstilnærming til forebygging av radikaliseringsprosesser utgangspunkt i de faktorene som kan bidra til å utløse eller akselerere radikaliseringsprosesser. En opplevelse av utenforskap, å bli tråkket på og å ikke bli anerkjent kan gjøre den enkelte tilbøyelig til å «gripe» til enkelte forklaringer, svart-hvitt-mønstre og fiendebilder. Hva kan skolen da gjøre for å støtte og utvikle ikkevoldelige, konstruktive handlingsstrategier? Hva kan bidra til å bygge opp individet som befinner seg i faresonen, i stedet for å bryte han eller henne ned ytterligere gjennom stigmatisering og andre negative sanksjoner?

Disse spørsmålene viser imidlertid også hvorfor resilienstilnærmingen er blitt kritisert.² Kan skolens arbeid mot destruktive dynamikker som kan utløses av blant annet utenforskap og systematisk diskriminering, utelukkende bestå i å styrke individets motstandskraft? Hva med de underliggende problemene på institusjons- og strukturnivå?

Resiliensbegrepet har blant annet blitt kritisert for å være patologiserende og plassere problemet utelukkende hos et «dysfunksjonelt» individ – og at løsningen dermed begrenses til at individet må «fiks» for å slutte å utgjøre en risiko. En slik instrumentalistisk tilnærming er ikke forenlig med den dannelsesorienteringen som ligger til grunn for norsk skole. Eleven bør ikke posisjoneres som objekt i en sikkerhetskalkyle, men som en aktør som skal støttes i å tenke selvstendig, ta selvstendige valg og bli en *endringsaktør*.

Professor i internasjonal utdanning Lynn Davis har introdusert begrepet «demokratisk resiliens» (2016). I dette ligger det en oppfatning om at det som kan forebygge

radikaliseringsprosesser, har mye felles med grunnleggende demokratisk dannelse. Å bygge resiliens betyr her å støtte eleven i å stå i den kompleksiteten og det uavgjorte som det innebærer å leve og være en aktiv deltager i demokratiske samfunn. Grunnleggende elementer i en slik tilnærming er

- muligheter for medvirkning og deltagelse som gir erfaringer i å kunne påvirke ens egen situasjon, men også likeverdig samhandling med mennesker som er forskjellige og har forskjellige oppfatninger
- innøving av kritisk og selvstendig tenkning som styrker ryggmargsrefleksen mot forenklede ideologiske fortellinger og svar

Davis er særlig opptatt av det å ta de reelle forhold, sinne og opprør mot opplevd urettferdighet på alvor og gjøre skolen til en arena der dette kan komme til uttrykk:

[...] den kanskje ikke helt innlysende strategien består i å skape spenninger og positiv konflikt. For å unngå at alt blir sett som svart-hvitt, at det er et enten-eller, slik ekstremistene gjør, så må unge mennesker bli konfrontert med motstridende perspektiver, uenighet og mulige alternativer (som jo er essensen i et demokrati). [...] I stedet for bare å «respektere mangfold» må de utstyres med ferdigheter og et rammeverk for å kunne bedømme de skal tåle og ikke tåle i sin sosiale og kulturelle verden. [min oversettelse³]

En slik tilnærming kan helt klart plasseres i skolens grunnleggende dannelses- og demokratimandat. I motsetning til «sikkerhets»-orienteringen, som plasserer eleven som en mulig risikofaktor, ser demokratisk resiliens på eleven som en aktør med et potensial for å vokse og utvikle seg.

Men Davis' tilnærming møter kritikken også på enda et punkt, nemlig det at man plasserer problemet utelukkende på den enkelte eleven, uten at man tar hensyn til konteksten som en forårsakende og utløsende faktor. I sitatet over nevner hun noen rammebetingelser som skal til for å støtte elevene i å bli robuste og myndige. Her nærmer hun seg et sosialøkologisk resiliensbegrep (Ungar 2012), der de sosiale og systemiske rammebetingelsene som kan støtte (eller hindre) individet i å utvikle motstandsdyktighet, vektlegges.

Lynn Davis (2016) legger også vekt på helhetlige strategier når man skal forebygge radikaliseringsprosesser og ekstremisme i skolen. Hun mener følgende aspekter er sentrale for at arbeidet skal lykkes (ibid: 49):

- Strategien er integrert i skolens permanente forebyggende arbeid, og omfatter undervisningsrettet, så vel som administrativ, praksis.
- Strategien involverer elever, lærere, foresatte og bruker elevenes nettverk som ressurs.
- Lærere har tilstrekkelig mulighet til kompetansebygging, både relatert til undervisning og til å fange opp og håndtere problematiske hendelser eller elever i faresonen.
- Programmet eller tiltaket er ikke oppskriftspreget og moraliserende, men sikter mot uavhengig tenkning og refleksjon, blant annet over etiske dilemmaer.
- Elevene blir lyttet til og tatt på alvor.

Dette innebærer at det ikke er noen motsetning, men en indre sammenheng, mellom individrettede og systemiske elementer i det primærforebyggende arbeidet. Når elever erfarer at de blir tatt på alvor, når de oppfordres og får rom til å tenke selvstendig – men også selvkritisk – når de opplever at de blir møtt med sympati og interesse av voksne autoritetspersoner, støtter dette elevene i å utvikle de kognitive og emosjonelle ressursene som de trenger for å manøvrere i en kompleks virkelighet i en verden i rask endring og uten entydige svar.

Demokratisk resiliens og de nye læreplanene

Resiliens-tilnærmingen finner vi også i de nye læreplanene, spesielt i omtalen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Her leser vi at

[...] livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. (Kap. 2.5.1.)

Denne beskrivelsen er blitt kritisert for å nettopp legge alt ansvar for å mestre livets utfordringer på individet. Om man derimot går til læreplanens overordnede del, finner man en forståelse av de tverrfaglige temaene som ligger nærmere en sosialøkologiske resiliensforståelse. I kapittel 2.1., «Sosial læring og utvikling», ser vi at det blir lagt tydelig vekt på at det er skolens ansvar å tilrettelegge for likeverdig samhandling med andre – også der det oppstår uenighet og konflikter:

Å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap. (kap. 2.1.)

Kapittel 3.1., «Et inkluderende læringsmiljø», er ganske eksplisitt i å løfte frem anerkjennelse og tilhørighet som faktorer som bygger resiliens:

De normene og verdiene som preger læringsfellesskapet, har stor betydning for elevenes sosiale utvikling. Vennskap skaper tilhørighet og gjør oss alle mindre sårbare. Når vi selv opplever å bli anerkjent og vist tillit, lærer vi å verdsette både oss selv og andre. (kap. 3.1.)

Til slutt vil jeg også rette oppmerksomheten mot kapittel 3.5. i overordnet del, som handler om profesjonsfellesskap. Her kommer Lynn Davis' punkt om tilgang til kompetanseheving inn i bildet. Hva slags kompetanse trenger lærere for å hindre radikaliseringsprosesser? Overordnet del brukes som et kompass på dette punktet. Den peker ikke mot «sjekklistene», risikotegn eller oppskrifter for å avradikalisere elever i faresonen. Den peker i stedet mot den anerkjennende, inkluderende og oppriktig interesserte læreren:

En lærer er en rollemodell som skal skape trygghet, og veilede elevene i deres ferd gjennom opplæringen. Læreren er avgjørende for et læringsmiljø som motiverer og bidrar til at elevene lærer og utvikler seg. Det krever at læreren viser omsorg for den enkelte elev. Det innebærer også å hjelpe elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever med å lære det som er ønsket og forventet. (kap. 3.5.)

Noen problemstillinger

Innsikten fra forskning på årsaksfaktorer og dynamikker i radikaliseringsprosesser og voldelig ekstremisme viser at det ikke finnes fasitsvar og ferdige oppskrifter for hvordan skolen kan bidra til å hindre at enkelte radikaliseres og begår voldelige handlinger. Samtidig tyder forskningen på at mye kan avverges gjennom systematisk og langsiktig primærforebyggende innsats, der demokratisk resiliens får en individrettet og en systemisk betydning. Dette betyr at skolen bør tenke helhetlig om hvordan alle aspekter ved skolens virksomhet kan bidra til å styrke og bygge opp elevens opplevelse av å bety noe for noen. Eleven har behov

for å oppleve tilhørighet, ha mulighet til å uttrykke seg og påvirke det som angår dem, i et konstruktivt samspill med andre.

Jeg avslutter derfor med noen problemstillinger som kan være utgangspunkt for samtaler i et kollegafellesskap om skolens forebyggende arbeid:

- Hvordan kan vi bygge trygge relasjoner der hver elev føler tilhørighet og bli sett?
- Hvordan kan vi bygge en ressursorientert samhandlingskultur mellom ledelse, lærere, elevene og foreldrene?
- Hvordan kan vi møte elevene med *ubetinget* anerkjennelse og interesse og gi dem muligheter til å kunne påvirke sin egen livssituasjon og oppleve mestring?
- Hvordan kan vi skape rom for uenighet og konflikt der provoserende og problematiske holdninger blir møtt med invitasjon til refleksjon og ettertanke?

NOTER

- 1 [...] there is no common pathway that all radicalised individuals take towards embracing violent extremism or terrorism. There is also no single psychological profile and no single set of demographic characteristics that are shared by all individuals who make the transition into violent extremism or terrorism. Instead, radicalised individuals come from a diversity of social backgrounds, have a variety of different personal motivations for moving towards violent extremism or terrorism, and experience a diversity of circumstances or conditions that either push or pull them into violent extremism or terrorism.
- 2 For en veldig grundig kritisk gjennomgang av resiliensbegrepet i forbindelse med forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme se Stephens & Sieckelinc (2020)
- 3 [...] the perhaps counter-intuitive strategy is to create tension and positive conflict. To avoid the black and white, binary views of extremists, young people must be exposed to clashes of perspectives, to dissent, to the constant possibility of alternatives (which is the essence of a democracy). [...] Rather than just 'respecting diversity', they must be given skills and frameworks to make judgments on what to tolerate and what not to tolerate in their social and cultural world.



»» Claudia Lenz jobber som professor i samfunnsfag med vekt på forebygging av rasisme og antisemittisme på MF Vitenskapelig høyskole. Hun er også forsker I for HL-senteret, der hun blant annet er medlem av prosjektgruppen som skal utføre undersøkelsen om holdninger til jøder og muslimer i Norge

2020-2022. Hun er prosjektleder for Dembra [Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme] for lærerutdannere.

LITTERATUR

- AHMED, U. & NUSTAD, P. (2017). Radikalisering og voldelig ekstremisme. Hentet fra Dembras nettsider: <<https://dembra.no/no/utema/radikalisering-og-voldelig-ekstremisme/>>
- AHMED, U. & OBAIDI, M. (2020). What is Radicalization? I: A. Jups-kås og E. Leidig red.) *Knowing what's (far) Right*. A compendium. C-Rex. Hentet fra: <<https://www.sv.uio.no/c-rex/english/topics/online-resources/compendium/what-is-radicalization.html>>
- BJØRGO, T. (2011). Dreams and disillusionment: engagement in and disengagement from militant extremist groups. I: *Crime, law and social change*, 55(4), 277–285.
- BJØRGO, T. & GJELSVIK, I.M. (2015). *Forskning på forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme*. PHS Forskning 2015:2. Hentet fra: <<https://www.regjeringen.no/contentassets/dc64db c441bc4a4db25f320eaddod131/080615-forskning-pa-forebygging-av-radikalisering.pdf>>
- DAVIES, L. (2014). Interrupting Extremism by Creating Educative Turbulence. I: *Curriculum Inquiry*, 44 (4), 450–468.
- DAVIES, L. (2016) Wicked Problems: How Complexity Science Helps Direct Education Responses to Preventing Violent Extremism *Journal of Strategic Security* 9,4, 32–52
- DAVIES, L. (2016a). Security, Extremism and Education: Safe-guarding or Surveillance? *British Journal of Educational Studies*, 64:1, 1–19. Hentet fra: <<https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1107022>>
- DAVIS, L. (2017). *Review of Educational Initiatives in Counter-Extremism Internationally: What Works?* Report: Gothenborg: Segerstedt Institute. Hentet fra: <https://segerstedtinstitutet.gu.se/digitalAssets/1673/1673173_review-of-educational-initiatives-180110.pdf>
- GULE, L. (2012). *Ekstremismens kjennetegn – Ansvar og motsvar*. Oslo: Spartacus.
- GULE, L. (2018). De «ekstreme» i vår tid – fra radikalisme til ekstremisme: En skisse av ekstremismens nyere historie i Norge. I: B. Seland (Red.). *Opprør og opposisjon under enevelde og demokrati*, 225–256, Cappelen Damm Akademisk.
- GULE, L. (2019). Hate and identity: a social philosophical attempt to understand extremism. *FLEKS – Scandinavian Journal of Inter-cultural Theory and practice*. Vol. 6. Hentet fra: <<https://journals.hioa.no/index.php/fleks/article/view/3307/3159>>
- STEPHENS, W. & SIECKELINCK, S. (2020). Being resilient to radicalisation, PVE policy: a critical examination, *Critical Studies on Terrorism*, 13:1, 142–165, DOI: 10.1080/17539153.2019.1658415
- UNGAR, M. (2012). Social ecologies and their contribution to resilience. I: M. Ungar (red.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*, 13–31.
- RAGAZZI, F. (2018) *Students as Suspects? The challenges of counter-radicalisation policies in education in the Council of Europe member states*. Council of Europe
- SÆVIK, S. (2019) Sikkerhetsdiskurs og skolens mål om danning. Hentet fra Dembras nettsider: <<https://dembra.no/no/utema/radikalisering-og-voldelig-ekstremisme/?fane=pedagogikk-og-didaktikk&trekk=2>>
- VESTEL, V.J. (2016). *I gråsonen. Ungdom og politisk ekstremisme i det nye Norge*, Universitetsforlaget.
- VESTEL, V.J. & BAKKEN, A. (2016). *Holdninger til ekstremisme, Resultater fra Ung i Oslo 2015*.

Svensk spesialistressurs mot ekstremisme

>>> Av Johan Erichs, MeraMedia

Skolen har en viktig rolle å spille i arbeidet med å forebygge, oppdage og motarbeide eksempler på gryende ekstremisme og radikaliserings blant elevene. Center mot våldsbekjæmpende ekstremisme (CVE) er et ressurscenter som ser det som sin oppgave å veilede og støtte skolers bekjemping av ekstremisme og radikaliserings.

Center mot våldsbekjæmpende (voldsforherliggende) *extremism* ble til i 2018, og senteret registrerer økende interesse i skolen for arbeidet mot ekstremisme og radikaliserings. CVE merker det ikke minst på stadig flere oppringninger til senterets støttettelefon.

– Vi registrerer en økt interesse og nysgjerrighet rundt temaet, som vi ikke har sett tidligere. Og selv om ekstremisme forekommer i kun liten grad i skolen, er det viktig å snakke om hvordan den kan forebygges, for derigjennom å skape økt bevissthet og bedre forutsetninger for å håndtere problemene dersom ekstremistisk aktivitet inntreffer eller blir oppdaget, sier Marcus Hjelm, tidligere rektor i videregående skole, men nå rådgiver hos CVE.

CVE er en del av det statlige Brottsförebyggande rådet (BRÅ). Senteret tilbyr regelmessig kurs i svenske kommuner, blant annet rettet mot lærere, i den hensikt å formidle kunnskap og foreslå formålstjenlige støttetiltak for å forebygge og motvirke ekstremisme.

Marcus Hjelm er meget klar på hvilken rolle skolen etter hans mening bør ha i slikt arbeid.

– Skolen skal være et trygt sted å være for alle, og den skal formidle kunnskap og bidra til å gi elevene et verdigrunnlag. Samtidig må den besitte de nødvendige basiskunnskapene som gjør den i stand til å gripe inn mot ekstreme tendenser eller problemer når de måtte inntreffe, og da gjerne i samarbeid med andre aktører.

Signaler

Hva er så de vanligste signalene på at ekstremisme, eller en gryende ekstremisme, kan forekomme?

– Et ganske typisk eksempel er når en skole kontakter oss, kanskje angående en 15-årig mannlig elev som ofte slår rundt seg med høyreekstreme ytringer, men uten at noe kriminelt har funnet sted. Skolen har registrert visse tegn, kanskje i form av et hakekors på elevens garderobeskapsdør, et Instagram-innlegg med høyreekstreme meninger, eller kan hende er skolen

blitt kontaktet av en forelder som har reagert på noe særskilt ved gutten. Noe slikt fører nesten alltid til at skolen aller først forsøker å få eleven i tale. Ikke sjelden er ytringene et rop om hjelp, gutten (eller for den sakens skyld jenta) befinner seg kanskje i en identitetskrise, eller familieforholdene er vanskelige.

Marcus Hjelm understreker at det ved mistanke om ekstremisme og radikaliserings likevel sjelden forekommer noen kobling til ekstreme bevegelser eller organisasjoner. Den enkelte skole har som regel også kapasitet og kompetanse til å håndtere situasjonen selv.

– Det er likevel slik at ikke alle skoler er komfortable med selv å ta hånd om et slikt problem. Noen frykter at hendelsen skal bli blåst opp i offentligheten, med fare for å gi både skolen og kommunen et dårlig rykte. Dessverre er det også slik at noen skoler ikke har stor nok tiltro til seg selv og sin egen evne til å håndtere slike saker, selv om de har kunnskapene. Det er i slike situasjoner vi trer inn som støttespillere og veiledere, sier Marcus Hjelm.

Miljøer

Det svenske sikkerhetspolitiet, Säpo, mener at det i dag finnes tre ulike voldsforherliggende ekstremistiske miljøer i Sverige: det venstreekstremistiske autonome miljøet, det høyreekstremistiske hvit makt-miljøet,



– Skolen må bli tydeligere og mer fokusert i arbeidet med å slå ned forekomster av voldsforherligende ekstremisme og radikalisering, sier Marcus Hjelm, rådgiver hos *Center mot våldsbejakande extremism* [voldsforherligende ekstremisme, red.].

FOTO: KARL PETERSON, BRÅ

og det islamistiske ekstremistmiljøet.

– Høyreekstremistene avslører seg ofte gjennom bruk av bilder og symboler, gjerne som klistremerker. Det islamske ekstremistmiljøet er mer diskret. Vi har for eksempel eleven som

svarer på alle spørsmål med et sitat fra Koranen – det trenger ikke bety ekstremisme, men det er likevel en atferd som kan skape en usikkerhet som skolen må ta fatt i. Det venstreekstremistiske miljøet uttrykker seg typisk

ved å engasjere seg i forbindelse med en planlagt høyreekstrem aktivitet på offentlig sted, og de uttaler gjerne at «antifascisme er alltid selvforsvar». Det kan være grunn til å få disse individene eller den gruppen i tale.

Ifølge Marcus Hjelm forekommer voldsforherligende ekstremisme både i grunnskolen og i den videregående skolen.

CVEs neste initiativ går ut på å gjøre det enklere å samordne og underlette arbeidet mot voldsforherligende ekstremisme i skolen. Det skal skje gjennom å bygge opp et nasjonalt skolenettverk. Dette nettverket eller forumet skal være et verktøy som kan bidra til å identifisere den enkelte skolens reelle behov, og bidra til å utvikle det lokale, praktiske arbeidet. CVE vil også gjerne at skolene engasjerer seg i det lokale forebyggende arbeidet mot ekstremisme og radikalisering.

– Et samarbeid mellom forskjellige berørte aktører, som skolene, myndighetene, foreninger og andre, vil gjøre det enklere å identifisere den enkelte skoles reelle behov, få vite hva som skjer, og samle kunnskaper og erfaringer. Dermed blir det lettere å sette inn et praktisk og effektivt samarbeid når behovet dukker opp. Et godt og på forhånd veletablert samarbeid kan være avgjørende for å lykkes, sier Marcus Hjelm.

Aktivt samarbeid bremser ekstremismen



Lövgårdesskolan i Göteborg. FOTO: STEFAN BOHLIN

>>> Av Johan Erichs, MeraMedia

Kontinuerlig bygging av relasjoner og aktivt samarbeid med elever og foreldre har gitt framgang i bekjempingen av ekstremisme og radikalisering på Lövgårdesskolan i Göteborg.

Lövgårdesskolan ligger i Lövgärdet i bydelen Angered. Boområdet Lövgärdet karakteriseres av politiet som et «særlig utsatt område».¹ For fem år siden fikk skolen omfattende og skarp kritikk fra Skolinspektionen. Kritikken fikk Göteborgs skolemyndigheter til å ansette Marika Andersson som rektor ved skolen. Hun satset straks på økt trivsel og samhørighet for både elever og ansatte.

– I dag har vi snudd den negative trenden. Vi arbeider for å gi elevene

de beste forutsetningene for å kunne velge rett i livet. Vi har valgt å arbeide for det gode – og ikke mot det onde (dvs. tendenser til ekstremisme og radikalisering). Det er bedre å rette lyset mot det vi vil skal vokse, i stedet for i særlig grad å vektlegge enkelte ubehagelige ytringer, sier Marika Andersson. Lövgårdesskolan omfatter 4.–9. trinn med drøyt 370 elever.

Samarbeid

Samarbeid er et nøkkelord i Marika

Anderssons strategi for hvordan ekstreme ytringer med mulig kobling til ekstremisme, æreskultur eller gjengkriminalitet skal motarbeides. Hun forteller at man samarbeider tett og hyppig med sosialtjenesten, politiet, kultur- og fritidsarbeiderne her i bydelen, borettslagene og hele bydelsforvaltningen.

– Det er avgjørende for å kunne sette inn samordnet innsats når noe skjer, og når individer, grupper eller klasser trenger støtte. Dette kontaktnettverket er ikke noe som bare ligger der klart i en PowerPoint-presentasjon, det er et levende verktøy for et aktivt og kunnskapsutviklende samarbeid, sier Andersson.

Hun understreker at det som først og fremst vektlegges og prioriteres, er å ha et skolemiljø der alle kan trives og få gjøre seg nytte av undervisningen. Det å rydde vekk grobunnen for gryende tendenser til ulike slags ekstremistiske holdninger kan ansees som en bivirkning av dette.

– Vårt oppdrag er ikke kriminalitetsbekjempelse. Derimot vil vi på våre måter forsøke å bryte forutsetningene for rekruttering til kriminelle grupper, sier hun.

Ukentlig brev til foreldrene

Hver uke sender rektor Andersson et informasjonsbrev til foreldre og pårørende, som på den måten blir holdt orientert om situasjonen i skolen så vel som i nærområdet. Både positive og negative nyheter formidles.

– Dette styrker relasjonene og gir oss muligheten til verdifull respons fra foreldrene. En aktiv foreldrekontakt er viktig for å kunne mobilisere tiltak om noe uønsket skjer, sier hun.

Lærere og annet personale ved Lövgårdesskolan kurses i temaer som angår ekstremisme og radikalisering.

– Vi har hatt kurs om æresvold og undertrykking. Disse kursene tilbys ikke minst til skolens elevhelseteam – helsesøster, skolepsykolog m.fl. Elevhelseteamet er svært viktig i det forebyggende arbeidet mot ekstremisme.

Relasjonsnavet

Marika Andersson understreker hvor viktig det er at lærerne gjennom undervisningen arbeider med verdispørsmål, men de må også, sier hun, bidra til å gi elevene bedre kunnskaper om forskjellige religioner og hva disse står for.

– Slik kunnskap er viktig for å øke elevenes forståelse og respekt for de andre. Men framfor alt er det viktig å dra fram alt som forener i de ulike religionene.

Andersson tilrår at lærernes oppmerksomhet er skjerpet når elevene skal skrive tekster om religion eller historie. Der kan det forekomme formuleringer som kan tyde på radi-

nøkkelord for arbeidet med å skape trygghet, og derigjennom å motarbeide ekstremisme.

– Skolen skal fungere som navet mellom ulike instanser. Skolen skal



Rektor Marika Andersson ved Lövgårdesskolan i Göteborg. Hun mener skolen utgjør et viktig knutepunkt i arbeidet med å samordne ulike aktiviteter i innsatsen mot ekstremisme. Hun forteller at de ansatte ved skolen hele tiden er i dialog med andre aktører i nærområdet, for lettere å kunne lodde stemningen og for raskt å kunne sette inn tiltak. FOTO: SHARON RAOUFI

kalisme eller ekstremisme, og slikt kan være en måte å spore tendenser med kobling til ekstremisme på.

– Videre gjelder det å vite om alt som flyter over på sosiale medier, og forsøke å ha kontroll på hvordan dette sirkulerer blant elevene. Dette gjelder både tekster, bilder og filmer. Er det noe utenom det vanlige, får vi før eller senere greie på det, og da gjelder det raskt å ta tak i det som skjer. Vi må diskutere saken, vi må informere foreldrene, og vi må be dem diskutere med barna sine. For lærerne er det viktig å ta tak i «ubehagelige» temaer sammen med elevene og å diskutere aktuelle hendelser i den hensikt å dempe uro og forebygge ytringer vi helst ikke vil ha i skolen, sier Andersson.

Relasjonsbygging er et annet

være en smidig brobygger som kan bidra til en god kontakt mellom sosialtjenesten og de pårørende. En annen og betydningsfull effekt av Lövgårdesskolans konsekvente arbeid for å skape trivsel og trygghet for elevene, er endrede gjennomsnittskarakterer for niende trinn.

– I løpet av årene 2018–2020 har vi hevet andelen av elever som oppnår videregående skole-kompetanse, fra 33 til 73 prosent. Det svenske riksgjennomsnittet er for tiden på 85,6 prosent, sier Anderson.

NOTE

- ¹ Et «særlig utsatt område» kjennetegnes av sosiale problemer og kriminelles tilstedeværelse på en måte som vanskeliggjør gjennomføring av rettsprosesser, og gjør det vanskelig for politiet å utføre oppdrag. Dette må ansees som en akutt tilstand – ifølge politiet selv.



Karuss skole. FOTO GJENGITT ETTER TILLATELSE FRA ARKITEKTKONTORET FORTUNEN ARKITEKTUR.

Om å forebygge utenforskap

>>> Av Tore Brøyn

Det er alltid en fare for at elever velger bort skolen og knytter seg til alternative grupperinger utenfor. Å arbeide med å få elevene til å heller velge fellesskapet i skolen krever faste strukturer og stor tålmodighet.

Karuss skole utenfor Kristiansand er blant de skolene som har satset spesielt på å forebygge utenforskap. Vi kontaktet rektor Hege Ose for å høre om hun anser det som skolens ansvar å forebygge ekstreme og voldelige holdninger blant elevene. Hun legger vekt på at radikaliserings og ekstremisme ikke er et tema skolen forholder seg til direkte, men hun ser samtidig at skolens aktive arbeid for

å forebygge utenforskap er relevant i en slik sammenheng.

Elever som tåler forskjellighet

Hege Ose har arbeidet ved skolen siden den ble bygget i 2002, først som lærer, og senere i ulike roller, før hun ble rektor for seks år siden. Hun forteller at skolen hadde ganske store utfordringer i starten. Mange av elevene identifiserte seg i liten grad

med skolen, og tenkte på seg selv først og fremst som «innvandrere». Det førte til gruppedannelser og en oppsplitting av miljøet blant elevene. Man bestemte seg da for å arbeide aktivt med læringsmiljøet gjennom å etablere en gjennomgående struktur for all virksomhet på skolen.

– Det handler om å få til en gruppefølelse, en opplevelse av tilhørighet. Vi må ha elever som tåler forskjellighet. Men dette er vel å merke en del av kjernevirksomheten vår. Vi har for eksempel aldri hatt spesielle kampanjer for å markere mangfold, sier hun.

Ose legger vekt på at det å være inkludert omfatter både det sosiale

og det faglige. Elevene skal oppleve å være faglig inkludert gjennom mestring sammen med klassen. Forholdet mellom det sosiale og det faglige viser seg blant annet når man stiller krav til eleven. Jo bedre relasjon man har til eleven, jo mer kan man, ifølge Ose, utfordre eleven på det faglige, og vice versa.

– Du kan ikke ha høyere forventninger til eleven enn det relasjonen tilsier, sier hun.

Hun legger videre vekt på at alle tiltak man gjør, må være en del av normalpedagogikken ved skolen.

– Vi har jobbet mye med å gjøre den ordinære opplæringen så god at den favner bredt. Ressursene blir satt inn i klassen og brukes fleksibelt for elevene, sier Ose.

Gruppefølelsen

Et viktig mål ved skolen er at alle elevene skal ville delta i fellesskapet. Man har for eksempel månedlige sangsamlinger der ungdomsskoleelever samarbeider med de yngste elevene om en liten forestilling som blir fremført for de andre. Her kommer ulike talenter frem.

– Se for deg trygg og glad andreklassing som sitter på fanget til en ungdomsskoleelev, det er en spesiell opplevelse. Jeg er ikke i tvil om at dette gjør noe med elevene opplevelse av å bety noe på skolen, sier Ose.

Det bidrar også til fellesskapet at alle klassene har daglige 15-minutters morgensamlinger.

Her hilser man på læreren og går sammen gjennom hva som skal skje i løpet av dagen, retter opp uklarheter, tar opp nyheter osv.

– Morgensamlingen er svært viktig, ikke minst for de elevene som kanskje har hatt en litt skjev start på dagen. Læreren får en følelse av hvordan den enkelte eleven har det og kan motivere for skoledagen. Jeg mener



Rektor Hege Ose legger vekt på å hele tiden jobbe ut fra et positivt elevsyn. Det innebærer for eksempel at man aldri har hatt et anmerkningssystem ved Karuss skole, men heller prøver å «ta eleven i å gjøre noe bra». FOTO: ODD VIGGO RØEGGEN.

disse morgenmøtene har bidratt til å forandre skolen vår, sier Ose.

Skolen har for øvrig åpent noen dager i alle ferier, der miljøarbeidere sørger for ulike aktiviteter, blant annet felles matlaging. Dette er et populært tiltak, og mange benytter seg av det. Skolen legger i tillegg vekt på opplevelser av fellesskap ved at hele skolen deltar sammen på skidager og turdager. Skolen kan da stille med ski, skøyter og annet utstyr som sikrer at alle elevene kan være med. De har også jobbet mye med klassefellesskapet og at det skal være trygt å ta opp ulike temaer der. En gang i uka har man det de kaller klassesirkel, en form for ringmøte, der ulike temaer står på agendaen.

– Det handler mye om emner innenfor sosial ferdighetstrening, men dette blir en slags treningsarena som

gjør elevene trygge slik at kontroversielle temaer for eksempel gruppefiendtlighet og hatefulle ytringer også kan diskuteres, sier Ose.

Lærerne må være lojale

Men en enhetlig struktur legger også et spesielt ansvar på lærerne. Ved Karuss har de fast oppmøtetid, en slags kjernetid, på 33 timer i uka. Da skal man vite at alle lærerne er til stede. Lærerne er ellers organisert trinnvis, det vil si at et bestemt og begrenset antall lærere har ansvar for kun ett trinn. Det fins to kontaktlærere for hver klasse

– Alle voksne er lojale mot rutinene, og de står samlet som personale, sier Ose. Jeg tror elevene merker dette godt. Det viktigste er at denne organiseringen bidrar til at vi får et sterkt lag rundt eleven der eleven føler seg

verdsatt. De voksne på Karuss gjør en formidabel jobb, sier hun.

Et tålmodighetsarbeid

Så hvordan vet man at denne strukturen virker?

– Det tok seks til sju år før arbeidet vårt begynte å bære frukter, men nå mener vi å kunne se en langsam, men jevn forbedring, sier Ose.

Hun refererer til stadig høyere skåre på trivsel i elevundersøkelsene, og at man kan dokumentere stadig bedre faglige resultater, som viser seg best gjennom at man skårer høyt på skolebidragsindikatorene. Skolen har dessuten en lav andel elever med spesialundervisning.

– Jeg kan ikke si at det ikke fins mobbing og rasisme ved skolen, men mobbetallene er lave og vi vet denne typen atferd har dårlige vekstvilkår hos oss, sier Ose. Hun mener dette også

kan ha bidratt til at man nesten ikke opplever skolevegring ved Karuss.

Et annet tegn på at man har lyktes, er at tidligere elever stadig kommer tilbake til skolen for å delta i fellesopplevelser og for å snakke med de voksne på skolen.

– Det er ikke uvanlig at elever fra videregående velger å gå i 17.mai-toget sammen med skolen, og vi ser også at tidligere elever møter opp på sangsamlingene våre, sier Ose.

De som kan gå under radaren

Men hva med de elevene som trekker seg tilbake og isolerer seg, og som det har vist seg at senere kan komme til å utgjøre en fare både for seg selv og for miljøet rundt, vil man klare å fange opp disse også?

De stille og forsiktige kan gå under radaren, vedgår hun, og minner om at man aldri kan vite helt sikkert hva

som rører seg blant elevene. Skolen opplevde for en stund siden en draps-sak der en av elevene var involvert, en hendelse der skolen ikke hadde mot-tatt noe forvarsel om at det skulle være fare for voldsbruk.

– Dette var en hendelse som gikk dypt innpå oss, og vi har gått i oss selv mange ganger for å se om det var noe vi skulle ha fanget opp. Men vi skjønner at vi ikke har noen garantier for hva som kan skje med elevene våre. Vi må bare gjøre det beste vi kan, mens de går hos oss, gjøre mer av det vi vet at virker og stole på det arbeidet vi gjør. Vi har ellers et standardspørsmål som alltid er med i elevsamtalene: «Er det noen andre elever ved skolen som du er spesielt bekymret for?» Hvis vi kan snakke om slike ting, så vil vi kanskje klare å fange opp flere, sier Ose.

ANNONSE

PÅ MIN SIDE KAN DU ADMINISTRERE DINE ABONNEMENT

Er du medlem eller studentmedlem i Utdanningsforbundet, får du medlemsbladet **Utdanning**. I tillegg får du et valgfritt tidsskrift. Ønsker du fagbladet **Spesialpedagogikk**, er medlemsprisen 150 kroner i året. På **Min side** kan du enkelt bestille og endre dine abonnement. Gå inn her: udf.no/min-side/mine-abonnement

Eblad og passord

Velger du eblad, vil du ved hver nye utgivelse motta en epost med lenke til den nye utgaven og et passord. Får du ikke eposten med passordet? Sjekk på Min side om vi har registrert riktig adresse, eller send oss en henvendelse: medlem@udf.no



UTDANNINGS
FORBUNDET



Min side

Spørsmål om ordningen?

Kontakt

Medlemsservice

Tlf.: 24 14 20 00, tast 2

betjent 08.00-15.00

Epost:

medlem@udf.no

Ikke medlem, men vil abonnere på bladene?

Send epost til:

abonnement@utdanningsnytt.no

Når **forsøk** på **inkludering** blir **ekskludering**

»»» Av Martin Sjøen

Det er en generell antakelse at skolen har et særansvar i å forebygge radikalisering av unge mennesker, uten at man vet sikkert om slike tiltak virker. Det kan hende skolens viktigste bidrag heller må være å forebygge terrorfrykt.



Følelsen av å være trygg er en av de mest grunnleggende drivkreftene bak elevers velvære, og dette kommer til uttrykk på mange måter. Ser vi til utdanningsforskningen, levnes det liten tvil om at en anerkjennende og inkluderende opplæring er helt avgjørende for at elever skal oppleve positiv læring, utvikling og sosialisering i skolen (Nordahl, 2013). I det sosiale fellesskapet som skolen utgjør, er trygghet og trivsel sentralt for at elever skal forholde seg til ulike kulturuttrykk med tillit, empati og respekt (Davies, 2014). Om vi ser på et mer overordnet samfunnsnivå, så er trygghet til sosiale, juridiske og politiske institusjoner viktig for at unge medborgere skal ta del i, opprettholde og videreutvikle demokratiet de er en del av (Børhaug, 2017). Heldigvis er det gode indikasjoner på at det står bra til med de fleste ungdommer i Norge i dag, at de trives i skolen og at de uttrykker gode holdninger til samfunnet rundt seg, selv om det naturligvis er noen utviklingstrekk som gir oss grunnlag for bekymring (Bakken, 2019).

Den pågående pandemisituasjonen (covid-19) har illustrert hvor viktig det er å skape mest mulig normalitet og trygghet når samfunn står overfor krevende kriser hvor omfattende beredskap blir en del av hverdagen. Da den tyske sosiologen Ulrich Beck ga ut det innflytelsesrike verket *Risikosamfunnet* i 1986, teoretiserte han om risiko-persepsjoner og normalisering av kriser. Sentralt i Beck sin samfunnsanalyse er at vår sosiale livsførsel stadig reorganiseres som svar på nye typer risikoer. Her må det påpekes at et fokus på å redusere risiko ikke nødvendigvis trenger å være negativt i seg selv, men at et overdrevent fokus kan forårsake mer usikkerhet ved at det kan få mennesker til å føle en økende grad av utrygghet, i en verden som faktisk beveger seg i en retning av å bli mer trygg for de aller fleste. Dette berører det paradoksale forholdet mellom *sikkerhet* og *trygghet*, altså en anerkjennelse av at flere sikkerhetstiltak ikke nødvendigvis vil gjøre oss mer trygge.

Terrorisme som opplevd trussel

Hva som til enhver tid oppfattes som en risiko mot vår trygghet, er i stadig endring, men en av de truslene som har preget vår moderne livsførsel mest, målt i politisk, økonomisk og sosial oppmerksomhet, er terrorisme. Faktisk så har det å forhindre terrorisme vært blant de viktigste prioriteringene på den globale politiske dagsorden helt siden terrorangrepene i USA i 2001 (Jackson et al., 2011). Dette vil neppe komme som en overraskelse da mange land, inkludert Norge, har vært rammet av terrorhendelser i senere

år (Hegghammer, 2016). Som en konsekvens av dette har norske styresmakter, som de fleste andre europeiske land, oppfordret sin befolkning til en felles forebyggende innsats for å forhindre radikaliserings og voldelig ekstremisme. Et særtrekk i denne fellesinnsatsen er at skolen har blitt tildelt et særlig ansvar når det gjelder å forebygge radikaliserings av unge mennesker (Sjøen, 2020).

Norske myndigheter har i løpet av det siste tiåret lansert tre handlingsplaner (2010, 2014, 2020) rettet mot forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme hvor skolen fremheves som en viktig forebyggingsarena. Denne fremhevingen av skolen kan begrunnes på ulike måter. Fra forskningslitteraturen påpekes ofte at forebygging bør baseres på en generell normdanning, der individer støttes i sin utvikling av demokratiske verdier som motstandskraft mot ekstremistiske tankesett (Bjørge, 2015). En slik normdanning er i utgangspunktet en sentral oppgave i skolen og slik sett kan det hevdes at forebyggingen sammenfaller med deler av opplæringens overordnede formål (Sjøen, 2019).

Skolens ansvarsområde er dessuten blitt betydelig utvidet i senere år, hvor opplæringen ikke bare begrunnes ut fra kultur- og kunnskapshensyn, men der ivaretagelse av elevers fysiske og psykiske velvære spiller en langt viktigere rolle enn før (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Et siste moment er at mennesker i skolealder anses å være mer sårbare når det gjelder å utforske eller bli trukket mot voldelig ekstremisme. Det kan med andre ord være gode grunner for å mønstre skolen i dette forebyggingsarbeidet.

På en annen side er det viktig å ha in mente at terrorbekjempelse primært er å anse som et statlig ansvar, som ikke helt uten videre kan overføres til skole og utdanning (Sjøen, 2019). Det blir derfor viktig å undersøke hvilke utilsiktede konsekvenser som kan oppstå, når skoler integreres i innsatsen mot terrorisme. For eksempel må det stilles spørsmål ved hvorvidt dette kan gå på bekostning av andre overordnede formål og verdier i opplæringen. I denne teksten ønsker jeg derfor å rette oppmerksomheten mot skolens ansvar og rolle i forebygging av radikaliserings. Hvor vil den reviderte handlingsplanen bringe oss, og hvilke utfordringer står vi overfor når det tradisjonelle statlige ansvaret med å beskytte sine borgere fra ekstrem vold sammenblandes med skolens ansvar for å sørge for et trygt og inkluderende skolemiljø for sine elever? Til slutt vil jeg reflektere over hvordan denne utviklingen kan påvirke opplæringens inkluderende praksis.

Skolen som forebygger av ekstrem vold

Mye av det som har blitt skrevet om skolen på dette feltet, handler om hvordan skolen kan bidra til å skape holdninger gjennom sitt arbeid med demokrati og medborgerskap. Det er imidlertid viktig å merke seg at det finnes få, om noen, studier som viser at skole i seg selv har en direkte forebyggende effekt på forekomsten av ekstrem vold i samfunn, og trolig er det mer hensiktsmessig å betegne forholdet mellom skole og terrorisme som uavklart (Østby & Urdal, 2010). En del av problemstillingen her handler om at forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme vanskelig lar seg måle på en pålitelig og troverdig måte, og at vi dermed ikke kan vite i hvilken grad forebyggings tiltak er effektive. Det uavklarte forholdet mellom skole og terrorisme er også interessant, for det tydeliggjør at det finnes noen begrensninger for de forventninger politikere og samfunn kan rette mot skolen i arbeidet med å forhindre at ungdom radikaliseres.

På den annen side kan det være et viktig moment at utdanning i demokratiske samfunn ser ut til å kunne redusere terrorfrykt i befolkningen (Christensen & Aars, 2017). Det å kunne redusere terrorfrykt er på ingen måte uviktig, da det antas å være en sentral faktor for å motvirke polarisering og stigmatisering, noe som kanskje er skolens viktigste bidrag i samfunnets innsats mot terrorisme.

Så hvor er vi på vei?

I Norge er det en generell oppfatning at årsakene til radikaliserings er tilnærmet de samme som for personer som utvikler atferdsvansker, rusavhengighet og antisosial atferd (Lid & Heierstad, 2019). Med henvisning til den reviderte handlingsplanen (2020, s. 9) ser vi at faktorer som kan utløse radikaliserings, blant annet omfatter sosioøkonomiske forhold, psykisk helse og sosial utenforskap. Dermed kan det være nødvendig å se forebygging av radikaliserings i skole som en del av den bredere inkluderende innsatsen som skal hindre at unge mennesker faller utenfor samfunnet. Her er det sammenfallende målsettinger på tvers av skolens overordnede formål og norske myndigheters forventning om skolens bidrag til å forebygge radikaliserings.

På den annen side er det også grunnlag for å stille spørsmål ved oppfatningen om at radikaliserings utløses av det som ofte kalles «sårbarhetsfaktorer», altså forhold rundt individers oppvekst, betingelser, diagnoser og livshendelser. Sårbarhetsfaktorer er nok ikke uvesentlige når man skal forstå hvorfor noen trekkes mot ekstreme posisjoner,

men ved å utelukkende se på det avvikende i individet så fjernes samtidig oppmerksomheten fra det *politiske* i politisk vold. Etter alle solemerker å dømme er de fleste ekstreme voldshendelser et utfall av noen strategiske valg gjort av mennesker som har konkrete politiske målsettinger (Pape, 2005). Det at et stort antall unge menn har reist fra Norge for å delta i krigshandlinger i Syria og Irak, kan dermed ikke forklares ut fra et sårbarhetsperspektiv alene, men må også forstås ut fra politiske og strukturelle forhold som driver disse voldelige konfliktene. Med andre ord kan det å rette fokus mot individuelle sårbarhetsfaktorer være begrensende i et forebyggingsperspektiv.

For skolen kan en slik sårbarhetstenkning dessuten medføre særegne problemstillinger langt utover spørsmål om å forebygge radikaliserings. Som Thomas Nordahl (2013) hevder, er dette grunnleggende en form for patologisering av unge mennesker, der eventuelle utfordringer og problemer i forbindelse med deres person forklares ut fra eleven selv uten hensyn til konteksten rundt dem. Nordahl mener videre at individuelle forklaringer på atferdsproblemer ofte resulterer i en mer segregert skole, ved at de elevene som opplever disse utfordringene, ekskluderes fra den ordinære undervisningen. Det er grunn til bekymring dersom det er slik at elevers sårbarhetstegn knyttes til en økt risiko for å utvikle ekstremistisk tankesett. Det kan medføre at skolen i mindre grad forholder seg til elever gjennom inkluderende sosialpedagogiske tiltak, og mer gjennom kriminalitetsbekjempende tiltak som vi tradisjonelt assosierer med politi og sikkerhetstjeneste.

Kanskje det er dette vi ser virkningen av når det rapporteres om elever som unngår å søke hjelp for sine problemer i frykt for å bli stemplet som ekstreme (Sjøen, 2020). Vi opplever altså en utfordring i at forebygging av radikaliserings i skole gradvis dreies bort fra det å gi elevene en følelse av trygghet, til heller å legge vekt på statens behov for å sikre seg mot den trusselen som de unge sårbare representerer. Ifølge den britiske forskeren O'Donnell (2017) finnes det dessuten få holdepunkt for at denne type forebyggings tiltak har hatt ønsket effekt i europeiske skoler.

Ekskludering under dekke av integrering

Et annet nærliggende problem gjør seg synlig når vi studerer nærmere hvilken gruppe mennesker som faktisk vurderes å være mest sårbare for å bli radikaliseret. *Radikaliseringsdiskursen* som produkt av den globale krigen mot terror har siden den ble popularisert på midten av



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

2000-tallet, vært rettet mot islamistisk ekstremisme (Mattsson, 2018), noe som også gjelder i Norge (Sjøen, 2020). En politisk prioritering hvor oppmerksomheten har vært å forhindre islamistiske ekstremister og fremmedkrigere, henger naturligvis sammen med forekomsten av ekstrem vold som har blitt utført i Europa i senere år (Hegghammer, 2016). Samtidig er det problematisk dersom hele grupper med mennesker blir kategorisert som sårbare med hensyn til å bli radikalisert på bakgrunn av sitt kulturuttrykk. Vi ser i Norge, som i flere andre land,

tendenser til en bekymringsfull utvikling der muslimer rapporterer at de kan selvsensurere egne kulturuttrykk i frykt for sosial stigmatisering (Winsvold et al., 2019). Det er også ting som tyder på at unge muslimer i osloskolen opplever sosial stigmatisering og trakassering i større grad enn sine medelever, og beskriver å være i en konflikt med det norske majoritetssamfunnet (Pedersen et al., 2018). Dermed er det gode grunner for å trå varsomt i et landskap der enkelte grupper risikerer å bli stigmatisert, og det er heller ikke utenkelig at det å rette oppmerksomheten særlig mot disse gruppene faktisk kan føre til at skolen skyver disse elevene enda lengre vekk fra fellesskapet. Det vil i så fall være i direkte strid med formålet om å forebygge radikaliseringsdiskursen tett sammen

Slik sett henger radikaliseringsdiskursen tett sammen med andre strukturelle utfordringer og sosiale forskjeller som skolen dessverre forsterker i større grad enn den motvirker (for eksempel frafallsproblematikk, skolerresultater og bruken av spesialundervisning). Nå legger riktignok den norske regjeringen (Handlingsplanen, 2020) noe mindre vekt på islamistisk ekstremisme og tilsvarende mer vekt på trusselen fra høyreekstremisme. At trusselbildet i Norge fremstår som mer nyansert, bør likevel ikke hindre oss i å kritisk vurdere hvilke sikkerhetstiltak som er blitt iverksatt i skolen, og hva de koster. Som nevnt innledningsvis er risikoreduksjon i seg selv positivt, men når små og usannsynlige trusler får mer oppmerksomhet enn konkrete problemer, for eksempel inneklimaet i skolen, kan det lett ende med en lite hensiktsmessig bruk av samfunnets ressurser (Lindøe et al., 2016).

Terrorisme utgjør en relativt liten risiko for menneskers livskvalitet sammenlignet med andre trusler vi står overfor (Jackson et al., 2011). Den anerkjente psykologen Albert Bandura (1990) skrev om dette i sitt arbeid med å forklare hvorfor noen mennesker kan sosialiseres til å utføre ekstreme voldshandlinger. På dette området mente han at skole og samfunn hadde en todelt forebyggende oppgave. Den første oppgaven er det nær sagt umulige arbeidet med å forhindre at mennesker utfører ekstreme handlinger. Den andre oppgaven er å redusere selve frykten for ekstrem vold. Det er liten tvil om at Bandura anså den andre oppgaven som aller viktigst, og dette begrunnet han ut fra synet om at overdrevne sikkerhetstiltak forårsaker fryktkulturer og dermed forsterke polarisering, stigmatisering og konflikt i samfunnet. Her mener jeg at vi også finner nøkkelen til hva skolen kan og bør bidra med i innsatsen mot terror, nemlig at ved å være en trygg arena for alle sine elever kan den

LITTERATUR

BAKKEN, A. (2019). *Ungdata 2019. Nasjonale resultater. NOVA Rapport 9/19*. Oslo: NOVA, OsloMet.

BANDURA, A. (1990). Mechanisms of moral disengagement in terrorism. I: W. Reich (red.), *Origins of terrorism. Psychologies, ideologies, theologies, states of mind* (s. 161–191). Cambridge: Cambridge University Press.

BECK, U. (1986). *Risk Society. On the Road towards another Modernity*. Frankfurt: Suhrkamp.

BJØRGO, T. (2015). *Forebygging av kriminalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.

BØRHAUG, K. (2017). Ei enda medborgaroppseding? *Acta Didactica Norge*, 11(3), 1–18.

CHRISTENSEN, D.A. & AARS, J. (2017). Does democracy decrease fear of terrorism? *Terrorism and Political Violence*, 31(3), 615–631.

DAVIES, L. (2014). *Unsafe gods: Security, secularism and schooling*. London: Trentham Books.

HEGGHAMMER, T. (2016). The future of Jihadism in Europe: A pessimistic view. *Perspectives on Terrorism* 10(6), 156–170.

JACKSON, R., JARVIS, L., GUNNING, J. & BREEN-SMYTH, M. (2011). (red.), *Terrorism. A critical introduction*. Palgrave Macmillan.

JUSTIS- OG POLITIDEPARTEMENTET (2010). *Felles trygghet – felles ansvar. Handlingsplan for å forebygge radikaliserings og voldelig*

ekstremisme. Oslo: Justis- og politidepartementet.

JUSTIS- OG BEREDSKAPSDEPARTEMENTET (2014). *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Oslo: Justis- og beredskapsdepartementet.

JUSTIS- OG BEREDSKAPSDEPARTEMENTET (2020). *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. Revisjon 2020*. Oslo: Justis- og beredskapsdepartementet.

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

LID, S. & HEIERSTAD, G. (2019). *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. Norske handlemåter i møtet med terror*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

LINDØE, P., ENGEN, O.A. OLSEN, O.E. (2016). *Beredskap på helse løs*. NRK kronikk. Hentet fra: <<https://www.nrk.no/ytring/beredskap-pa-helse-los-1.12902282>>

MATTSSON, C. (2018). *Extremisten i klassrummet perspektiv på skolens forventede ansvar att förhindra framtida terrorism*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Göteborg.

NORDAHL, T. (2013). Eleven som aktør. I: S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl (red.), *Livet i skolen 2*, 101–130, Bergen: Fagbokforlaget.

O'DONNELL, A. (2017). Pedagogical injustice and counter-terrorist education. *Education,*

Citizenship and Social Justice, 12(2), 177–193.

PAPE, R.A. (2005). *Dying to win: The strategic logic of suicide terrorism*. New York: Random House Publishing Group.

PEDERSEN, W., VESTEL, V. & BAKKEN, A. (2018). At risk for radicalization and jihadism? A population-based study of Norwegian adolescents. *Cooperation and Conflict*, 53(1), 61–83.

SJØEN, M.M. (2019). Skolen i forebyggingens tid. I S. Lid & G. Heierstad (Red.), *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. Norske handlemåter i møtet med terror*, 69–88, Oslo: Gyldendal Akademisk.

SJØEN, M.M. (2020). *When counterterrorism enters the curriculum. Exploring risks and practices of the securitisation of education*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Stavanger.

WINSVOLD, M., MJELDE, H. & LOGA, J. (2019). Hva skal forebygges og hvordan? Muslimske trossamfunns syn på egen rolle i forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. I: S. Lid & G. Heierstad (red.), *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. Norske handlemåter i møtet med terror*, (115–131) Oslo: Gyldendal Akademisk.

ØSTBY, G., & URDAL, H. (2010). *Education and civil conflict. A review of the quantitative, empirical literature*. Education for All Global Monitoring Report 2011. Oslo: Unesco.

ANNONSE

bidra til å redusere frykten for terrorisme. Dette oppnås neppe ved at skolen skal fungere som statens forlengede arm, der lærerne skal identifisere fremtidens terrorister. Det vil sannsynligvis uansett være en umulig oppgave så lenge selv sikkerhetstjenester, med sine ressurser og kompetanse, kommer til kort. Når det gjelder andre viktige oppgaver i skolen, deriblant det å forhindre antisosial atferd eller at unge mennesker faller utenfor samfunnet, så løses nok det best innenfor eksisterende inkluderende sosialpedagogiske tiltak som ikke innebærer å assosiere sårbarhet, kulturuttrykk, identitetsutvikling og livssyn med en økt risiko for å utvikle seg til terrorist.



»»» **Martin Sjøen** har doktorgrad i samfunnssikkerhet fra Universitetet i Stavanger og jobber i dag som førstestamanuensis ved lærerutdanning ved Høyskolen i Volda og ved Høyskolen på Vestlandet.



HØVELBENK
spesialisten

**Høvelbenker med
kvalitetsfølelse av rang!**



E-post: info@hovelbenkspesialisten.no

Telefon: 47 51 28 81

Webb: www.hovelbenkspesialisten.no

Org. nr: 914 207 851 MVA Føretaksregistret

Rektor ved Kuben
videregående skole,
Kjell Ove Hauge,
synes det er fint å
kunne hedre ansatte
med Medaljen for
lang og tro tjeneste.
Foto: Christian Løken





Lærer Marit Skrede og rektor Kjell Ove Hauge er enige om at det er verdifullt med kollegaer med lang fartstid. Foto Christian Løken

«Å ha kollegaer som har vært her lenger enn meg er kjempeviktig. De har en unik kompetanse og erfaring som vi nye suger etter å ta til OSS.»

Marit Skrede, lærer Kuben videregående skole

Ansatte i alle aldre gjør staben sterk

Kuben videregående skole har et lærerkollegium med stort aldersspenn. De eldste deler sin kunnskap med nyansatte, og mangeårig innsats belønnes med heder og medalje.

Tekst: **Marit Dahlviken Hagen, Tun Byrå** • Foto: **Christian Løken**

Når du åpner døren til Kuben videregående skole i Oslo vandrer du inn i et fargerikt mylder. I et nytt og lekent skolebygg får ungdommer bryne seg på praktiske fag, under veiledning av en bredt sammensatt lærerstab.

– Mangfoldet gjør oss gode; aldersspenn, ulik erfaring og bakgrunn gjør oss sterkere, sier rektor Kjell Ove Hauge.

VIDEREFØRER SKOLENS HISTORIE

Han ser at det å bli lenge på samme arbeidsplass ikke er like vanlig i dag som det var tidligere, og setter ekstra stor pris på dem med lang erfaring og kunnskap.

– Ansatte som har vært her en stund er tradisjonsbærere. Vi har en historie fra Sogn videregående skole, og det å ha med ansatte som kjenner yrkesfagene derfra er viktig for oss, sier rektoren.

Lærer Marit Skrede slår følge med Kjell Ove gjennom den luftige vrimehallen. Hun har undervist i helse -og oppvekstfag her i to år, og trives godt blant kollegaer i alle aldre.

– Å ha kollegaer som har vært her lenger enn meg er kjempeviktig. De har en unik kompetanse og erfaring som vi nye suger etter å ta til oss, smiler Marit.

TEGN PÅ TRIVSEL

Kjell Ove Hauge mener at ansatte som velger å bli et godt tegn på trivsel. For å hedre dem som har vært lenge ved skolen har Kuben nylig innført en tradisjon med å overrekke Medaljen for lang og tro tjeneste. Medaljen, med diplom og jakkemerke, deles gjerne ut som en overraskelse i en sammenkomst med gode kollegaer.

– Medaljen er flott utformet og er et fint symbol for lang og tro tjeneste. Den gjør noe med anerkjennelsen du gir, mener Kjell Ove Hauge.

MEDALJEN

- Medaljen for lang og tro tjeneste er en anerkjennelse til arbeidstakere med minst 30 år hos samme arbeidsgiver
- Det Kongelige Selskap for Norges Vel har tildelt Medaljen siden 1888
- Det er arbeidsgiver som søker om Medaljen for sine ansatte, og som står for selve overrekkelseren
- Medaljen er i sølv, og produseres av Det Norske Myntverket
- Den kommer i en flott gaveeske sammen med et diplom, et stativ for utstilling og et jakkemerke for daglig bruk
- Medaljen er en sivil dekorasjon, som kan bæres til galla, smoking, mørk dress og bunad

Les mer på medaljen.no

Læringsfremmende

tilbakemeldinger i engelsktimer

»» Av Mette Brenno Hvalstad
og Lisbeth M. Brevik

Med mer satsing på undervisvurdering er det sentralt å forstå hvordan lærere kan gi læringsfremmende tilbakemeldinger i sine klasserom. En videostudie har undersøkt hva som kjennetegner slike vurderingssituasjoner i engelsk på ungdomstrinnet.

I august 2020 ble deler av vurderingsforskriften revidert, blant annet paragraf 3–10 om undervisvurdering i fag. Dette er ikke overraskende med tanke på at undervisvurdering er trukket inn i fagene i den nye læreplanen (LK20). Her fremheves betydningen av læringsfremmende tilbakemeldinger:

All vurdering som skjer før avslutninga av opplæringa, er underevgsvurdering. Underevgsvurdering i fag skal vere ein integrert del av opplæringa, og skal brukast til å fremje læring, tilpasse opplæringa og auke kompetansen i fag. Underevgsvurdering kan vere både munnleg og skriftleg. (Vurderingsforskrifta frå 1.8.2020, §3-10)

Forskriften understreker at underevgsvurderingen i fag er kjennetegnet av fire prinsipper, hvor egenvurdering fremheves før mål og kriterier, tilbakemeldinger og fremovermeldinger. Prinsippene sier at elevene skal: 1) delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglige utvikling, 2) forstå hva de skal lære, og hva som er forventet av dem, 3) få vite hva de mestrer, og 4) få veiledning om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin. Det læringsfremmende elementet handler altså om at underevgsvurderingen skal bidra til å styrke elevenes kompetanse i fag.

I denne artikkelen diskuterer vi funnene fra en masterstudie av Mette Brenno Hvalstad (2020). Studien viser at læringsfremmende tilbakemeldinger gis kun i få engelsktimer, men at når de forekommer, kjennetegnes



Illustrasjon: © Adobe Stock

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

undervisvurderingene av at de fire prinsippene *kombi-neres*, og at både lærer og elever er delaktige i tilbakemeldingsprosessen. I artikkelen bygger vi på gode eksempler fra undervisningen Hvalstad (2020) observerte. Vi spør hvordan lærere kan inkludere læringsfremmende tilbakemeldinger som fremmer elevenes forståelse av hva de skal lære, hva som er forventet av dem, og hvordan de kan bruke tilbakemeldingene til å øke kompetansen sin i engelsk.

Ulike former for tilbakemeldinger

I vurderingslitteraturen fremhever Black og Wiliam (2018) at undervisvurdering er en prosess hvor læreren leter etter og bruker «bevis» på hva elevene mestrer, for å tilpasse undervisningen til elevenes behov for utvikling. Ifølge Hattie og Timperley (2007) kan tilbakemeldingene som gis til elevene i klasseromssituasjoner, deles inn i fire ulike typer, hvor to er læringsfremmende (tilbakemeldinger om *prosess* og *selvregulering*) mens to ikke er det (tilbakemeldinger om *oppgaver* og *elevene selv*).

Tilbakemeldinger om *oppgaver* innebærer at elevene får informasjon om hvorvidt de har forstått oppgaven de jobber med, for eksempel ved at læreren forteller om svaret på en oppgave er riktig eller galt, uten noen videre informasjon om hvorfor eller hva de kan gjøre for å øke egen forståelse. Slike tilbakemeldinger er lite læringsfremmede siden de ikke inkluderer spesifikke tilbakemeldinger eller fremovermeldinger. Tilbakemeldinger om *elevene selv* handler om at læreren gir eleven tilbakemeldinger som fokuserer mer på eleven som person enn på arbeidet, for eksempel kommentarer som «fint at du liker oppgaven» eller «godt jobbet». Denne typen tilbakemeldinger gir eleven verken informasjon om arbeidet som er gjort, oppgaven i seg selv eller hvordan arbeidet kan videreutvikles (Hattie & Timperley, 2007).

De to typene læringsfremmende tilbakemeldinger handler om prosess og selvregulering (Hattie & Timperley, 2007). Tilbakemeldinger om *prosess* er kjennetegnet av at elevene får vurdering underveis i arbeidsprosessen. For at en tilbakemelding skal være læringsfremmende, må den både inkludere informasjon om hva elevene mestrer, og gi veiledning om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin. Læringsfremmende tilbakemeldinger rettet mot elevenes *selvregulering* handler om at elevene deltar aktivt i vurderingen av eget arbeid ved å oppsøke og følge opp tilbakemeldinger og bruke disse til å reflektere over egen læring og faglige utvikling. I disse situasjonene handler det også om at læreren hjelper elevene til å bruke strategier som bidrar til å utvikle kritisk tenkning, som

igjen gjør det lettere å vurdere kvaliteten på eget arbeid (Hattie & Timperley, 2007).

Læringsfremmende tilbakemeldinger i klasserommet er, ifølge Brevik og Blikstad-Balas (2014), sentralt for at elever skal utvikle sin kompetanse. Med noen få unntak (se Brevik & Rindal, 2016; Gamlem & Munthe, 2013; Vat-tøy & Gamlem, 2019, 2020) har vi visst svært lite om hva som kjennetegner læringsfremmende tilbakemeldinger i engelsktimer på ungdomstrinnet.

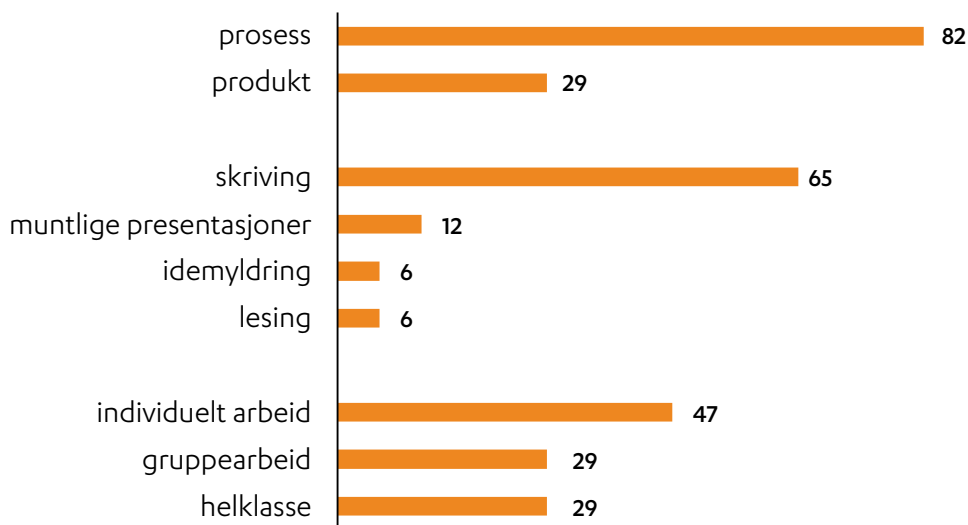
Læringsfremmende tilbakemeldinger

I sin masterstudie undersøkte Hvalstad (2020) hva som kjennetegner engelsklæreres læringsfremmende tilbakemeldinger på ungdomstrinnet, og i hvilke klasseromssituasjoner slike tilbakemeldinger blir gitt. Videodataene ble 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 Hvalstad (2020) ferdig kodet videodata fra til sammen 60 engelsktimer. Læringsfremmende tilbakemeldinger ble identifisert i 12 av de filmene, og disse var fordelt på seks av de sju klassene. I to av klassene ble læringsfremmende tilbakemeldinger gitt på 9. trinn, i to klasser ble de gitt på 10. trinn, og i de to siste klassene ble de gitt på begge trinn.

Analysearbeidet besto i å identifisere hva som kjennetegner de 12 timene som er kodet med læringsfremmende tilbakemeldinger, med utgangspunkt i Hattie og Timperleys (2007) teoretiske rammeverk og vurderingsforskriftens fire prinsipper for undervisvurdering (Lovdata, 2020). Hvalstad (2020) har analysert i detalj videoopptakene av alle samtaler mellom lærere og elever der læringsfremmende tilbakemeldinger gis i engelsktimer, for å undersøke hva som kjennetegner disse praksisene, både med hensyn til klasseromskonteksten og innholdet i tilbakemeldingene.

Klasseromskonteksten

Klasseromskonteksten handler om *når* tilbakemeldingene gis (underveis i arbeidsprosessen eller når produktet er ferdig), hvilke arbeidsmåter tilbakemeldingene er knyttet til (skrivning, muntlige presentasjoner, idémelding, lesing), og situasjonene for de læringsfremmende tilbakemeldingene (individuelt arbeid, gruppearbeid, helklasse). Figur 1 gir en



Figur 1. Oversikt over klasseromskontekster.

oversikt over disse kontekstene. Der kommer det tydelig frem at læringsfremmende tilbakemeldinger blir gitt når elevene arbeider individuelt (47 % av tilbakemeldingene) med skriveoppgaver (65 % av tilbakemeldingene) som en del av et prosessorientert arbeid (82 % av tilbakemeldingene).

Hvilke typer av tilbakemelding ble gitt?

I Hvalstads (2020) analyser av alle samtaler de læringsfremmende tilbakemeldingene var del av i de seks klasserommene, er Hattie og Timperlys (2007) fire typer tilbakemeldinger brukt. Figur 2 viser antall ganger hver av disse tilbakemeldingene gis.

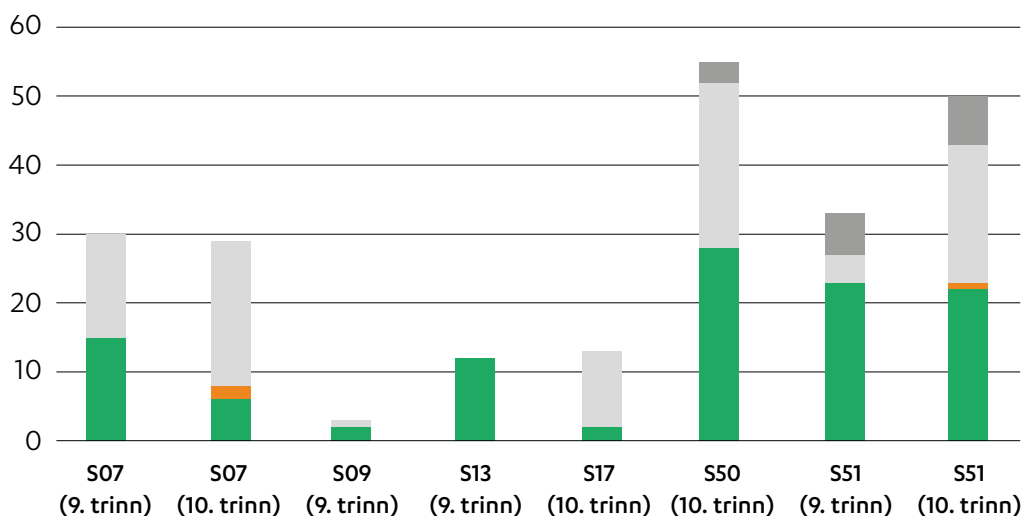
Figur 2 viser at de tilbakemeldingene som gis oftest, handler om prosess (læringsfremmende) og oppgaver (ikke læringsfremmende). Vi ser at det gis læringsfremmende tilbakemeldinger i alle seks klasserom, både på 9. og 10. trinn. Tilbakemeldinger på *prosess* gis i alle klassene (grønt) og tilbakemeldinger rettet mot elevenes *selvregulering* gis i to klasser (oransje). Samtidig ser vi altså at det i disse timene også gis tilbakemeldinger som ikke er læringsfremmende. Dette er tilbakemeldinger på *oppgaver* (lys grå) og på *elevene selv* (mørk grå). Dette gir neppe noen grunn til bekymring, så lenge læringsfremmende og ikke-læringsfremmende tilbakemeldinger opptrer i kombinasjon. Dette er sikkert ganske vanlig og noe de fleste engelsklærere vil betrakte som naturlig.

I alle klassene, bortsett fra ved skole 13, gis det tilbakemeldinger på oppgaver sammen med læringsfremmende tilbakemeldinger på prosess. For eksempel ser vi at det er

omtrent like mange tilbakemeldinger på oppgaver som på prosess ved skole 7, 50 og 51. Vi ser også at tilbakemeldinger som omhandler eleven selv, kun gis i tre klasserom, og det er de samme som der det gis flest læringsfremmende tilbakemeldinger. Derimot kan det være grunn til bekymring hvis tilbakemeldinger som ikke er læringsfremmende, er de eneste som forekommer i enkelte klasser. For eksempel kan det hende at vurderingspraksisen ved skole 17 bør endres, ettersom det her gis flest tilbakemeldinger som ikke anses som læringsfremmende.

Tilbakemeldinger på prosess

Et sentralt funn i denne studien var måten lærerne strukturerte de læringsfremmende tilbakemeldingene på. Hvalstad (2020) oppdaget fire stadier i tilbakemeldingene som ble gitt på prosess, og disse sammenfaller med de fire prinsippene i vurderingsforskriften. Først ble elevene invitert til å delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglige utvikling (prinsipp 1: egenvurdering), i tillegg til at de ble bedt om å bruke dette til hverandrevurdering. Deretter informerte læreren elevene om hva de skal lære, og hva som er forventet av dem (prinsipp 2: mål og kriterier). Deretter ga læreren individuelle tilbakemeldinger ved selv å ta i bruk kriteriene (prinsipp 3: tilbakemeldinger). Til slutt fulgte læreren opp hverandrevurderingen ved å sirkulere i klasserommet, spørre om elevenes egen- og hverandrevurdering og gi veiledning om hvordan de kan arbeide videre for å styrke kompetansen sin (prinsipp 4: fremovermelding).



Figur 2. Oversikt over type tilbakemeldinger [S og nummer viser skolekode i LISE-prosjektet].

Prinsipp 1 – egen- og hverandrevurdering

Først inviterte læreren elevene til å gjennomføre egen- og hverandrevurdering ved å bruke mål og kriterier som læreren presenterte. I klasser hvor elevene skrev tekster, ble hverandrevurdering gjennomført i par, mens ved skole 13 hvor tilbakemeldinger ble gitt på elevenes muntlige presentasjoner, valgte læreren ut tre elever som ga læringsfremmende tilbakemeldinger basert på kriteriene. Eksemplet under illustrerer hvordan elevene ved skole 50 brukte et kriterium om språk til å se etter språkfeil i teksten. Her ser vi hvordan Elev 1 selv oppdaget at han hadde en språkfeil da han leste sin egen tekst høyt, og oppdaget at han manglet frasen «forward to», som vi har satt inn i klamme:

Elev 1: «I am looking [forward to] to get drama?» Jeg ser [frem til] til å få drama. Hva var det? Jeg hadde skrevet det der, ikke sant? Jeg tenkte å bare fjerne hele ordet, fordi ... Jeg vet ikke, det var sånn, det har jeg jo skrevet der.

Elev 2: Jeg liker at du vet egentlig at det skrives ikke sånn, så når vi leser det så er du sånn: «Se det er feil!».

(Hvalstad, 2020, s. 40)

Eksemplet viser at elevene tar i bruk kriteriene gitt av læreren, og at de bruker hverandrevurdering for å se nærmere på egen tekst samtidig som de reflekterer over hvordan teksten kan bli bedre mens de skriver (prosess).

Prinsipp 2 – mål og kriterier

Lærerne informerte elevene hva som var målet med vurderingen, og hvilke kriterier som skulle brukes. Slike kriterier ble ofte presentert når elevene skulle gi hverandrevurdering, for å tydeliggjøre hva som er viktig å gi læringsfremmende tilbakemeldinger på, enten på skriftlige tekster eller på muntlige presentasjoner. Eksempelet under illustrerer hvordan læreren ved skole 50 foreslo tre spesifikke hovedområder (kriterier) elevene skulle fokusere på: struktur, innhold og grammatikk, i tillegg til å utdype kjennetegn på hver av kriteriene:

Lærer: Det er gjerne tre hovedområder man vurderer da. Det ene er innhold, er teksten i tråd med oppgaven, formidler den det man lurer på når man har lest oppgaven. Språket, alt som har med, med språk, altså grammatikk, rettskriving sånne ting også det om du er flink til å variere språket, det kommer innunder det. Struktur, hva er struktur for noe da?

Elev 1: Åssen teksten er bygd opp

Lærer: Åssen teksten er bygd opp, har man innledning, hoveddel, avslutning. Nå er det ikke sikkert alle har kommet så langt at de har skrevet en avslutning da. Men hva kan også struktur dreie seg om?

Elev 2: Punkter med komma og så videre

Lærer: Tegnsetting ja, og så nevnte du ...

Elev 3: Avsnitt

Lærer: Avsnitt, ja. Så hvis teksten en stor smørje med tekst, så er det lurt å kanskje dele det opp i avsnitt, da. Ja, så der har dere noen knagger å henge tilbakemeldingene på.

(Hvalstad, 2020, s. 39)

Det læringsfremmende aspektet i dette eksempelet er at læreren gir elevene spesifikke områder de skal fokusere på, og dette hjelper elevene til å forstå hva som forventes både av tekstene og av tilbakemeldingene deres. Dette vil også veilede elevene med tanke på senere arbeid, i og med at læreren tydeliggjør hva han vektlegger i underveisvurderingen av elevenes tekster.

Prinsipp 3 – lærer gir individuelle tilbakemeldinger

Videre gir læreren tilbakemeldinger når elevene jobber individuelt og læreren går rundt i klasserommet og følger opp tilbakemeldingene elevene imellom. Eksemplet under illustrerer hvordan slike tilbakemeldinger ble gitt om grammatikk ved skole 50:

Elev: Skrev jeg «which» riktig?

Lærer: Det mangler en «h» etter her ... [leser] ... akkurat den setningen der [peker], er det første ord?

Elev: Ja

Lærer: Så en setning begynner altså: «Instead of doing something I don't enjoy and not be effective». Hvis du bare leser den setningen, tenker du at det er en fullstendig setning som gir mening?

Elev: Det er komma der forresten, bare du ser det ikke for jeg har viska ut

Lærer: Ja, men setningen begynner der? Ja [leser]

Elev: Det mangler [...]

Lærer: Ja, det gir ikke mening med mindre jeg leser det som står foran, så egentlig bør du slå sammen den setningen med den [peker]

Elev: Er ikke det litt mye?

Lærer: Nei da, men du kan bruke komma i stedet for [leser videre]. Flott, fint innhold, og så ville jeg kanskje kommentert at du gjerne kunne hatt litt lengre da, litt mer eksempler på hva som vil bli annerledes. Men det her var en bra begynnelse.

(Hvalstad, 2020, s. 39-40)

Dette eksemplet illustrerer at læreren selv følger opp de vurderingskriteriene han presenterte for elevene. Dette kan bidra til økt forståelse for elevene av hva læringsfremmende tilbakemeldinger bør inneholde. Tilbakemeldingen

er læringsfremmende også ved at læreren aktivt tar i bruk reflekterende spørsmål som han stiller til eleven for at eleven selv skal forstå tilbakemeldingen. Dermed gir han spesifikke tilbakemeldinger på hva eleven mestrer, og avslutter med en fremovermelding som eleven kan jobbe videre med.

Prinsipp 4 – oppfølging av hverandrevurdering og egne fremovermeldinger

Her handler det om lærerens oppfølging av hverandrevurderingen som elevene har gjennomført. Lærerne går da gjerne rundt til de ulike parene og spør hvilke tilbakemeldinger de har fått. Eksempelet under illustrerer hvordan elevene ved skole 50 bruker kriteriene når de gir hverandre tilbakemeldinger og hvordan læreren følger opp det de sier og selv gir flere forslag til hvordan de kan utvikle tekstene sine:

Lærer: So [elev 1] what kind of feedback did [elev 2] give you?

Elev 1: He said that I struggled with i's, small i's instead of capital I's.

Lærer: That's it?

Elev 1: The text was probably like very..., it was not so good structure.

Lærer: Okay, so maybe you should add some paragraphs? What did he say about the content?

Elev 1: Mm, he said it was good like I have...

Elev 2: He filled the criteria.

Lærer: Very good, maybe it could have been a bit longer?

Lærer: Okay, what kind of feedback did he [elev 2] give you [elev 1]?

Elev 2: It was maybe a little bit short but as with [elev 1] it filled the criteria and eh ... it could probably have been a little bit better structure [...], but everything was a bit short.

Lærer: Very well, okay, so if you, if this was something you were going to hand in to me, you would know what to work on to make it better? [elev 2 nikker]. Fine.

(Hvalstad, 2020, s. 41)

Eksempelet over viser at elevene har fulgt kriteriene, samtidig som læreren selv supplerer med egne tilbakemeldinger. Et viktig element når man skal gi læringsfremmende tilbakemeldinger og hjelpe elever å trene på å gi slike tilbakemeldinger, er nettopp det å følge opp hverandrevurderingen i løpet av timen.

Tilbakemeldinger rettet mot selvregulering

Til tross for at læringsfremmende tilbakemeldinger rettet mot selvregulering kun ble funnet i tre klasser, er det interessant å se nærmere på hvordan lærerne ga tilbakemeldinger ved å presisere ulike strategier elevene kunne bruke. Hvalstad (2020) fant at lærerne brukte ulike strategier i samtaler med elevene for å oppmuntre til selvstendig vurderingsevne hos elevene, som i dette eksempelet:

Lærer (S51, 10. trinn): So, is that a statistic you can back up? Can you say [gir et eksempel]. Right, so you need to have some sort of backing, you have to quote some sort of quote that we believe in. *Playboy* said «da da dada da», is different from *Wall Street Journal* says (Hvalstad, 2020, s 46)

Her gir læreren elevene ideer til en strategi de kan bruke både på den oppgaven de jobber med, og på fremtidige skriveoppgaver. Læreren bygger opp sitt argument gjennom bruk av eksempler, slik at elevene skal huske å være kildekritiske også i senere tekster.

Gir vi nok læringsfremmende tilbakemeldinger?

De læringsfremmende tilbakemeldingene som ble gitt både på prosess og selvregulering i disse engelsktimene, er spesielt kjennetegnet ved lærernes bruk av oppfølgingsspørsmål til elevene. Disse lærerne lytter til elevene og lar dem ta del i vurderingen av eget og andres arbeid ved å kommunisere mål og kriterier tydelig til elevene. Når lærerne gir



»»» **Mette Brenno Hvalstad** er lektor i engelsk og norsk ved Gystadmarka ungdomsskole. 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 læringsfremmende tilbakemeldingspraksiser i engelsk på ungdomstrinnet.



»»» **Lisbeth M. Brevik** er førsteamanuensis i engelskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved 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 lærer-utdanner og engelsklærer.

tilbakemeldinger, stiller de spørsmål om hva, hvorfor og hvordan. De gir gjennomgående spesifikke tilbakemeldinger på hva elevene mestrer, i kombinasjon med konkrete fremovermeldinger om hvordan de kan jobbe videre for å styrke kompetansen sin i faget. Funnene i Hvalstads (2020) masteroppgave tyder på at læringsfremmende tilbakemeldingspraksiser *kombinerer* de fire prinsippene for underveivurdering som er gitt i den reviderte vurderingsforskriften.

Likevel vil vi løfte frem spørsmålet om det er tilstrekkelig når læringsfremmende tilbakemeldinger ble identifisert kun i 12 av 60 engelsktimer. På den ene siden er det viktig å påpeke at de timene som ble analysert, var helt vanlig undervisning, lærerne som ble filmet, ble ikke bedt om å fokusere på vurdering. Det er jo heller ikke slik at vurdering bør forekomme i alle undervisningstimer.

På den annen side kunne man nok ønske at læringsfremmende tilbakemeldinger ble mer vanlig. Det at sju av de ti lærerne vi filmet i LISE-prosjektet, ga slike tilbakemeldinger, gir grunn til optimisme. De vet hvordan de gjør det, så hvorfor ikke gjøre det litt oftere?

LITTERATUR

- BREVIK, L.M. & BLIKSTAD -BALAS, M. (2014). «Blir dette vurdert, lærer?» Om vurdering for læring i klasserommet. I: E. Elstad & K. Helstad (red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 191-206). Oslo: Universitetsforlaget.
- BREVIK, L.M. & RINDAL, U. (2017). The Quality of Oral Feedback in English Instruction. ECER, København, Danmark
- BLACK, P. & WILLIAM, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575.
- GAMLEM, S.M. & MUNTHE, E. (2013). Mapping the quality of feedback to support students' learning in lower secondary classrooms. *Cambridge Journal of Education*, 44(1), 75-92.
- HATTIE, J. & TIMPERLEY, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- HVALSTAD, M.B. (2020). *Effective feedback in English lessons in Norway. A video study of feedback practices in seven lower secondary classrooms* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
- LOVDATA. (2020). Forskrift til opplæringslova. Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring. Heile kapittel 3 endra ved forskrift 29 juni 2020 nr. 1474 (i kraft 1 aug. 2020). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- UTDANNINGSDIREKTORATET. (2019). *Læreplan i engelsk*. Fastsett som forskrift av Kunnskapsdepartementet 15.11.2019. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveivurdering/>
- VATTØY, K.D. & GAMLEM, S. M. (2019). Teachers' regard for adolescent perspectives in feedback dialogues with students in lower-secondary schools. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(2), 39-55. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1970>
- VATTØY, K.D. & GAMLEM, S. M. (2020). Teacher-Student interactions and feedback in English as a foreign language classrooms. *Cambridge Journal of Education*. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.170512>



Crossfit

i kroppsøvingsfaget

»»» Av Arild Boge og
Hilde Stokvold Gundersen

Crossfit blir ofte fremstilt som en kroppsfokusert og maskulin treningsform. Men denne treningsmetoden er i virkeligheten svært fleksibel, og i sin mer moderate form har den egenskaper som vil kunne gi et viktig bidrag til kroppsøvingsundervisningen.

Det siste året har det vært jobbet med fagfornyelsen i alle fag i grunnskolen (LK20), og kroppsøvingsfaget er intet unntak, 1. august fikk vi en ny læreplan i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Kroppsøving har vært mye drøftet innenfor academia de seinere årene, og en del av denne drøftingen har omhandlet hva som skal legitimere faget, og hva som skal være dets innhold. Noe av kritikken har vært at faget er for idrettsorientert (Moen et al., 2015), og derfor tones idrettene ned i den nye fagplanen. Lyngstad (2002) viser til at flere elever droppet ut av faget og fikk ikke bestått. Det skjedde blant annet fordi kroppsøvingsfaget ble praktisert mer som et tradisjonelt idrettsfag hvor karakteren i all hovedsak ble satt gjennom testing. Dermed utnyttet man ikke det handlingsrommet som fagplanen faktisk gir, og elevene fikk liten mulighet til å velge innhold (Torkelsen, 2016).

Et sentralt element i den nye fagplanen er at elevene skal oppleve bevegelsesglede og inspirasjon.

Kroppsøving er eit sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå egne føresetnader. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Nå er faget som nevnt blitt fornyet, og det skal fylles med et innhold som ivaretar elevene på en måte som gjør at alle kan oppleve nettopp mestring og livslang bevegelsesglede.

De nye kjerneelementene er overordnet og gir en føring på hva elevene skal tilegne seg i hvert fag. I kroppsøving ser vi klart at idrettsaspektet tones ned til fordel for mer vekt på bevegelsesaktiviteter og samspill i ulike aktiviteter. Helseperspektivet kommer også tydelig fram ved at et variert innhold i faget skal motivere eleven til god helse og en aktiv livsstil. *Folkehelse og livsmestring* er et nøkkelbegrep i fagfornyelsen, i tilknytning til de nye tverrfaglige temaene som skal gjelde i faget. I tillegg vektlegges kjerneelementer som *bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter og uteaktiviteter og naturferdsel* (Utdanningsdirektoratet, 2019).



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Crossfit er en aktivitet som etter vårt syn ivaretar de nye kjerneelementene i kroppsøvningsfaget. Under kjerneelementet *deltaking og samspel i bevegelsesaktiviteter* står det:

I mange bevegelsesaktiviteter er deltaking, medverknad og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre. Det innebærer å anerkjenne ulikskap og inkludere alle, uavhengig av føresetnader.

Momentene som blir nevnt her, er sentrale også innenfor crossfit-metodikken.

Vi vil dessuten hevde at crossfit som undervisningsmetode kan bidra til å oppnå både livsmestring, bedre helse, en allsidig bevegelse og kroppslig læring samt deltagelse og samspill i bevegelsesaktiviteter uavhengig av elevenes forutsetninger.

En høyintensiv treningsmetode

Crossfit ble utviklet da en kjent californisk gymnast og fitness-trener på 1970- og 80-tallet, Greg Glassman, begynte

å trene amerikanske politioffiserer utpå 90-tallet. Han utformet en treningsmetode som besto av høyintensive økter med et bredt spekter av aktiviteter og øvelser, slik at politiet skulle være generelt forberedt på ulike utfordringer de kunne møte i jobben.¹

Crossfit handler derfor ikke om å bli best i en spesifikk teknikk eller aktivitet, men om å mestre et bredt utvalg av aktiviteter. Dette kan kanskje høres svært pretensiøst ut, men i den senere tid har treningsformen også nådd miljøer utenfor politiet, mennesker over hele verden som liker å være i aktivitet. På verdensbasis er det nå rundt 10 millioner mennesker som trener crossfit, og tallet er sterkt økende.²

Crossfit kun for atleter?

Mange tenker gjerne at man må være topptrøtt for å begynne med crossfit, siden det florerer av historier om hvor hardt det er, og hvor tungt en må løfte. Crossfit blir i sosiale medier ofte fremstilt som en kroppsfokusert og maskulin treningsform. Det er også blitt hevdet at det å drive med

crossfit er ensbetydende med skader og ødelagte rygger og skuldre.

Dette er synspunkter som ikke helt stemmer med virkeligheten, slik vi kjenner crossfit som aktivitet og treningsform. Riktignok kan man bli fryktelig sliten og utmattet i løpet av en økt, grunnet filosofien om at crossfit skal være både funksjonelt, variert og høyintensivt, men hvor mye en anstrenger seg og belaster kroppen, er det kun en selv som bestemmer. Det kan selvsagt også oppstå skader i crossfit, men det gjelder også mange andre aktiviteter. Crossfit av den mer ekstreme varianten har, slik vi ser det, lite i kroppsøvfaget å gjøre. De fleste som i dag driver med crossfit, driver med det på en mer moderat måte. Vi mener at denne crossfit-varianten vil passe godt inn i et mer broket og mangfoldig kroppsmiljø som en kroppsøvfagssklasse representerer.

I det følgende presenteres en allsidig og variert tilnærming til crossfit. Vi vil da særlig ta for oss de kvalitetene crossfit har som treningsform og måte å organisere treningen på. Vi mener crossfit kan fungere som en god, innovativ og motiverende aktivitetsform i kroppsøvfaget, og som et supplement til det mer tradisjonelle innholdet (slik som ballspill). Vi vil også understreke at crossfit kan ivareta krav til samarbeidsevne, der de sprekeste elevene kan være på lag med de ikke fullt så spreke, og der nybegynneren kan matche den drevne. Vi vil også vise til at tilpasset opplæring passer som «hånd i hanske» med crossfit-aktiviteter, fordi det er en aktivitets- og treningsform som tar utgangspunkt i elevenes egne forutsetninger og ferdigheter, og tilpasser (det vi i crossfitmiljøet kaller *skalerer*) både med tanke på belastning, øvelser og repetisjoner. Dermed kan i utgangspunktet alle elever delta i denne aktivitetsformen og ha glede og treningsutbytte av den.

Crossfit som treningsmetode

Hovedelementene i crossfit består av tre deler; konstant

varierte aktiviteter, funksjonelle bevegelser og høy intensitet. Det man trener på i en crossfit-box (et crossfit treningssenter), skal ha nytteverdi også i hverdagslivet. Crossfit handler altså om å kunne utnytte sitt potensial med den kroppen en har fått utdelt. Livsmestring!

Videre er det tre hovedgrupper aktiviteter som ligger til grunn: utholdenhet, styrke og gymnastiske øvelser.

Utholdenhet

Utholdenhet er svært viktig for å kunne mestre dagliglivets utfordringer både på skolen og på fritiden. Den etter hvert så godt kjente treneren Johan Kaggstad hevder han er overbevist om at grunnlaget når det gjelder utholdenhet, blir bygget i barneårene. Barn som har vokst opp med varierte aktiviteter og har brukt kroppen sin allsidig, har større potensial for bedre utholdenhet senere i livet (Tjelta, Enoksen & Tønnessen, 2013).

Utholdenhet har en viktig plass i crossfit og handler om å bruke egen kroppsvekt, samt lette vekter, i ulike øvelser, basert på mange repetisjoner og høy intensitet. En kan også skalere (tilpasse), eksempelvis ved å ta armhevinger på knærne, opp etter vegg eller på en benk, alt etter egne forutsetninger. I crossfit regnes armhevinger som utholdenhetstrening, da det ofte er et stort antall som skal gjennomføres, og det er kroppsvektbasert. Derfor er det viktig at en skalerer, slik at en har en viss mulighet til å gjennomføre antallet man har bestemt. Det finnes ulike skaleringsmuligheter til alle øvelser i crossfit, noe som gjør at alle elever har mulighet til å delta, og likevel få et godt treningsutbytte av økten.

Styrke

Generell god muskelkraft er nødvendig for å kunne utføre hverdagslige gjøremål. Som nevnt innledningsvis skal crossfit-aktivitetene også ha nytteverdi utenfor crossfit-boxen. Det er også viktig for å opprettholde en god helse med hensyn til slitasje, skader og overbelastning (Enoksen, Tønnessen & Tjelta, 2017).

Styrke i crossfit er i hovedsak basert på få repetisjoner og tyngre belastning. Eksempler på dette er markløft, knebøy i ulike varianter og ulike teknikker innenfor tradisjonell vektløfting. For at det skal regnes som styrke i crossfit-sammenheng, bør belastningen være over 60 prosent av det du kan klare med maksimum én repetisjon. I skolesammenheng vil ikke styrketrening med vekter og manualer være like aktuelt, men øvelser som armhevinger, situps, pullups, ulike former for knebøy og utfall vil kunne fungere godt som styrketrening for de fleste elever. Disse øvelsene



kan også tilpasses slik at de blir tyngre for de sterkeste, og dermed kan ses på som styrketrening.

Gymnastiske øvelser

Gymnastiske øvelser er også knyttet til egen kroppsvekt som belastning. Her blir motorikken og koordinasjonen til utøverne utfordret, samt utholdenhet og styrke. Øvelser det jobbes med i denne delen av crossfit, er inspirert av turn. Mulighetene i denne delen av crossfit er mange, og skaleringsmulighetene likeså, slik at det finnes noe for alle elever, uavhengig av forutsetninger. I treningsformen crossfit kan altså alle elever delta ut fra sitt eget nivå, og med god veiledning og skalering fra kroppsovlingslæreren vil en få et godt treningsutbytte selv om en ikke mestrer fullt ut den endelige øvelsen.

En crossfit-økt

En treningsøkt i crossfit kalles en WOD (workout of the day). I en WOD kan du møte alle slags fysiske utfordringer. Den er variert og har høy intensitet med funksjonelle bevegelser. Dette kan virke demotiverende på noen elever, og motiverende på andre, men om en planlegger økten godt, har gode tilpassede øvelser for dem som ikke mestrer med en gang (skalering), og tilpasser nivået til klassen, vil vi tro alle elever har mulighet til å oppnå både mestring og motivasjon. Det er også vanlig i crossfit å gå nøye gjennom alle øvelser som skal brukes i WOD'en, både originale og skalerte, slik at alle kan finne «sine» øvelser ut fra egne forutsetninger.

En crossfit-WOD har mange muligheter. Innenfor styrke, utholdenhet og gymnastikk finnes et utall øvelser og aktiviteter som en kan variere mellom, og med god variasjon i øktene vil man sjelden møte på samme øvelse to dager på rad. Funksjonelle bevegelser, høy intensitet, konstant variert er crossfit-treningsens hovedpunkter.

Noen forslag til aktiviteter

I det følgende vil vi kort presentere noen organiseringsformer som kan brukes til crossfit-inspirerte aktiviteter i kroppsovlingsundervisningen.

AMRAP (så mange runder du klarer)

Dagens økt (WOD) er på 10 minutter og inneholder:

- 5 burpees (består av en pushup og et spenst hopp)
- 10 armhevinger
- 15 knebøy uten vekt
- 20 situps

Hver enkelt deltaker skal gjøre så mange runder en klarer på 10 minutter. Man begynner på toppen og gjør ferdig

punkt for punkt, før en begynner på toppen igjen. Den didaktiske fordelene med denne organiseringsformen er at alle starter og slutter samtidig. Det vil også være mindre fare for at enkeltpersoner blir eksponert når alle jobber samtidig, men antall runder vil variere fra person til person. Denne kan også gjennomføres som Team 2.

Team 2 (to og to sammen)

Sammen utfører laget en oppsatt økt i den rekkefølge den er skissert. Når den ene jobber, må den andre ha pause. Det er helt opp til hvert lag å bestemme deling og tilpasning (skalering) etter egne forutsetninger, så lenge øvelser og repetisjoner blir utført. Her vil samarbeid og individuell tilpasning være sentrale elementer. Det er ofte vanlig å sette en tidsramme (*time cap*) på varigheten av økten

På tid

Her gjennomføres en økt så fort som mulig, individuelt eller på lag. Her kan det være store ulikheter i gruppa for når en blir ferdig. Denne type organisering er jeg mer skeptisk til i skolesammenheng, da det her blir veldig tydelig hvem som mestrer godt, og hvem som ikke mestrer så godt. Noen er tidlig ferdig, mens andre vil bruke lengre tid. For noen elever kan dette være konfronterende og lite motiverende. I tillegg kan konkurransen om hvem som er først ferdig, gå på bekostning av teknikk.

You go, I go

- 5 burpees (består av en pushup og et spenst hopp)
- 10 armhevinger

To og to sammen. Den ene gjør 5 burpees og 10 armhevinger, mens den andre hviler. Så bytter de. Varighet og innhold kan varieres.

Disse eksemplene på ulike undervisningsopplegg er tatt med for å illustrere alternative organiseringsmuligheter crossfit har. Vi aner et stort potensial av muligheter i metoder og øvelser og et utall variasjonsmuligheter som spenner seg fra korte og intense økter (10–15 minutter) til lengre økter som varer opptil 40–45 minutter. Det skulle tilsi opp til én hel kroppsovingstime. Vi ser at crossfit kan implementeres i kroppsovlingsfaget, så lenge kroppsovlingslæreren tilpasser denne aktivitets- og treningsformen til de rammene skolen tilbyr, og de forutsetningene elevene stiller med. Det er vist til at en slik allsidig aktivitetsform som crossfit innbyr til, tar høyde for det mangfoldet av kropp og fysiske forutsetninger som en elevklasse består av. Læringsmålet må være å drive det til et nivå hvor alle

erfarer mestring ut fra egne forutsetninger, noe som igjen kan bidra til økt motivasjon for faget og forhåpentligvis også bidra til en bedre fysisk form og utvikling hos elevene. Folkehelse og livsmestring ble nevnt innledningsvis, et nøkkelbegrep i den nye fagplanen i kroppsøving. Det skulle vel også, i tillegg til fysisk helse, inkludere psykisk helse.

Folkehelse og livsmestring som tverrfagleg tema i skolen skal gi elevane kompetanse som fremjar god psykisk og fysisk helse, og som gir høve til å ta ansvarlege livsval. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Det finnes som nevnt tilpasningsmuligheter for alle nivå i crossfit. Det kan bidra til å senke terskelen for å delta ut fra egne forutsetninger, og slik gi en opplevelse av mestring, glede og motivasjon i faget. Legger man til at crossfit også bidrar til at prinsippet om samarbeid blir sterkt ivaretatt gjennom ulike lagøvelser, kan det også tenkes at denne aktivitetsformen bidrar til å bygge gode sosiale relasjoner i skoleklassen. Crossfit er derfor, etter vår mening, godt egnet som aktivitet i kroppsøvingundervisningen. Det skjer ikke ved at man rendyrker alle tekniske øvelsene slik at det blir en kopi av WOD-programmer som anvendes i crossfitboxer, men heller som et alternativ til den eksisterende undervisningspraksis som lærere legger opp til. Crossfit er lett å planlegge og lett å organisere, slik at kroppsøvingstimen blir effektivt utnyttet med et relativt høyt aktivitetsnivå for elevene. Vi vet at det er vanskelig å utnytte tiden godt i kroppsøvingundervisningen. Mye tid går med til disiplineringstiltak og utenomfaglig virksomhet. Crossfit kan da bidra til en mer effektiv og selvregulerende undervisningsøkt, hvor det stilles krav til en klar og forutsigbar organiseringsstruktur.

Bjerke, Lyngstad & Lagestad (2016) viser til at elever med dårlig fysisk form ønsker en organisering av timen som i større grad vektlegger gruppebaserte eller individuelle øvelser. I mindre grupper kunne de utføre (del)ferdigheter på sitt nivå (differensiert), uten å være synlige for klassen i sin helhet. I tillegg trivdes både de med og uten god fysisk form når de kunne drive aktiviteter sammen med andre, og når timene var godt organisert av lærer, fordi det bidro til mer effektive økter og mindre «tull» i timene. Studien til Brattli, Hansen, Steiro & Ingebrigtsen (2014) viste at det var særlig de som var idrettsaktive på fritiden, som hadde høyest intensitetsnivå i kroppsøvingstimene. Crossfit kan i så måte utligne noe av denne ulikheten, og bidra til at også de som ikke er idrettsorganiserte på fritiden, kan oppnå større intensitet i kroppsøvingstimene. De oppdaget også

at dersom man organiserte kroppsøvingstimene i mindre grupper, ville det bidra til mer effektive og høyere intensitet.

Vi mener crossfit kan og bør implementeres i kroppsøvingsfaget, og dermed bidra til å fremme fagets fremtidige kjerneelementer, fagets krav til differensiell undervisning og fagets helsefremmende potensial. Men det forutsetter en evne til å tilpasse crossfit til kroppsøvingsfagets kontekst og det kroppsmangfold som en skoleklasse består av.

NOTER

- 1 <https://www.fitnessadvisory.org/2013/11/08/the-history-of-crossfit/>
- 2 <https://aktivtrening.com/trening/crossfit/sa-sterkt-vokser-crossfit>

LITTERATUR

BJERKE, O., LYGSTAD, I.K., & LAGESTAD, P.A. (2016). Trivsel i kroppsøvingsfaget blant elever med lavt og høyt oksygenopptak. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2 (2), 1–13.

BRATTLI, V.H., HANSEN, K.L., STEIRO, M.J., & INGEBRIGTSEN, J. (2014). Intensitet og involvering i kroppsøving. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(1), 43–59.

ENOKSEN, E., TØNNESEN, E., & TJELTA, L.I. (2017). *Styrketrening – i individuelle idretter og ballspill*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

LYNGSTAD, I. (2010). Bevegelsesglede i kroppsøving. I: Nygård, M. & Stene, M.: *Forskning Trøndelag – 2010*. Trondheim. Tapir Akademisk forlag.

MOEN, K.M., WESTLIE, K., BRATTLI, V. H., BJØRKE, L.K., VAKTSKJOLD, A., & ELVERUM, K. (2015). *Kroppsøving i Elverum-skolen: en kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvingsfaget i grunnskolen*. Oppdragsrapport nr. 2 – 2015. Høgskolen i Hedmark: <http://hdl.handle.net/11250/300725>

TJELTA, L.I., ENOKSEN, E., & TØNNESEN, E. (2013). *Utholdenhets-trening – forskning og beste praksis*, Cappelen Damm Akademisk.

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



»» Arild Boge er utdannet allmennlærer med musikk og arbeider som høgskolelektor og seksjonsleder på Idrettsseksjonen ved NLA Høgskolen i Bergen, der han underviser i kroppsøving på grunnskolelærerutdanningen, fysisk fostring på barnehagelærerutdanningen, samt årskurs idrett 60. For tiden leder han et forskningsprosjekt som tar for seg crossfit/functional fitness som treningsform og aktivitetsform.



»» Hilde Stokvold Gundersen har en doktorgrad i psykologi og arbeider som 1.amanuensis ved Høgskulen på Vestlandet, Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, campus Bergen, der hun underviser i basistrening og friidrett. Hun forsker på talentutvikling i idrett og sammenhengen mellom fysisk aktivitet og kognitiv funksjon.



Hva skjedde med ideen om en **kultur for læring** i skolen?

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

»»» Av Christine R. Stenersen og Tine S. Prøitz

Begrepet «kultur for læring» sto sentralt i introduksjonen av Kunnskapsløftet; i dag ser vi at det var vagt i sitt innhold og manglet en klar definisjon. Når fagfornyelsen nå skal implementeres, med nye begreper og satsingsområder, så bør vi være oppmerksomme på hvordan begrepene blir definert og brukt, slik at de kan være til nytte i den praktiske skolehverdagen.

Utdanningspolitiske initiativ presenteres ofte under fengende konsepter som «livslang læring» (OECD, 2000b), «læringssamfunn» (OECD, 2000a) eller «læring for livet» (OECD, 2003). Slike begreper kan fungere som såkalte buzzwords (faneord) som bidrar til å sette en bestemt satsing eller reform. Buzzwords er begreper som klinger godt, de gir en følelse av retning og legitimitet som politiske aktører kan ta i bruk for å rettferdiggjøre politiske endringer eller ideer overfor allmennheten (Cornwall & Brock, 2005; Godin, 2006). Et annet kjennetegn er at buzzwords

ofte er begreper som kun blir benyttet i en kortere introduksjonsperiode, og i tillegg er vanskelig å definere (Godin, 2006; Scudellari, 2017). En utfordring med buzzwords som løst definerte politiske initiativ er at de overlater den komplekse jobben med å fortolke hvordan politikken kan praktiseres, til skoleledere og lærere (Hargreaves & Moore, 2000; Prøitz, 2010).

I en nylig publisert artikkel, *Just a Buzzword? The use of Concepts and Ideas in Educational Governance* (Stenersen & Prøitz, 2020), presenterer vi en studie av bruken av begrepene «kultur for læring» og «læringsutbytte» i utdanningspolitiske nøkkeldokumenter fra introduksjonen av Kunnskapsløftet tidlig på 2000-tallet til innføringen av fagfornyelsen nå i 2020. Studien er motivert av at Kunnskapsløftet ble introdusert under overskriften «Kultur for læring», mens reformen på mange måter ser ut til å handle mer om kompetansemål og vurdering.

Kunnskapsløftet ble altså introdusert under tittelen «Kultur for læring», og det slås fast i introduksjonen av reformen i St.meld. nr. 30 (2003–2004) at:

Vi må ta vare på og videreutvikle det beste i norsk skole – og samtidig gjøre den i bedre stand til å møte kunnskaps-samfunnets utfordringer. Visjonen er å skape en bedre kultur for læring.

Videre poengteres det at:

Skal vi lykkes, må evnen og lysten til å lære bli bedre. Skolen må selv være en lærende organisasjon. Bare slik kan den tilby attraktive arbeidsplasser og stimulere elevenes nysgjerrighet og motivasjon for å lære. Skolen kan ikke lære oss alt, men den kan lære oss å lære.

I denne artikkelen presenterer vi et utdrag fra studien og dens resultater, og vi diskuterer avslutningsvis våre resultater opp mot fagfornyelsen og dens potensielle buzzwords.

Fra sosialdemokratiske verdier til markedsliberalt kunnskapsregime

Norsk utdanningspolitikk har tradisjonelt vært preget av sterke sosialdemokratiske verdier (Telhaug, Mediås, & Aasen, 2006). Utdanningssystemet har blitt oppfattet av offentligheten som et verktøy for individuell og kollektiv frigjøring, sosial inkludering og likeverd (Aasen, Prøitz, & Sandberg, 2014; Telhaug, 2005). Nyere utdanningsreformer har imidlertid blitt påvirket av det som kan kalles et markedsliberalt kunnskapsregime, der man går fra

statlig intervensjon for å skape likhet i skolesystemet til et tankesett som i større grad støtter et individuelt, meritorientert utdanningssystem. Skolen blir i større grad et instrument for å styrke den nasjonale konkurranseevnen i et internasjonalt marked. Utviklingen ble spesielt fremtredende gjennom Kunnskapsløftet (Aasen et al., 2014; Telhaug, 2005). Reformen ble blant annet utviklet ut fra fortellingen om norske elevers middelmådige prestasjoner i PISA-undersøkelsen i 2001. «Pisasjokket», sammen med flere sammenfallende hendelser på begynnelsen av 2000-tallet, dannet grunnlaget for en politisk argumentasjon om at det måtte gjøres noe med den norske skolen, dersom elevene og Norge som samfunn skulle kunne holde tritt i et kunnskapsdrevet samfunn preget av økt globalisering og konkurranse. Kunnskapsløftet brakte med seg endringer i læreplanstrukturen. Det ble innført kompetansebeskrivende mål, parallelt med innføringen av nye systemer for vurdering, med nasjonale prøver og etter hvert offentliggjøring av resultater. Målet om å skape en kultur for læring ble altså introdusert parallelt med at betingelser for arbeidet i skolen var i endring mot et sterkere preg av mål- og resultatorientering.

Studiens fokus og metode

Utgangspunktet for vår studie var St.meld. nr. 30 (2003–2004) som introduserte Kunnskapsløftet og la grunnlaget for reformen. Meldingen ble fulgt opp av en kjede av stortingsmeldinger i årene som fulgte, som justerte og supplerte reformen mens den tok form. Disse dokumentene inngår også i studien¹. St.meld. nr. 30 har tittelen *Kultur for læring*, som indikerer en bestemt vekt på kultur, og som derfor i et språkpolitisk perspektiv kan anses å være en viktig begrepsmessig hendelse. Bruken av «kultur» i denne sammenheng er interessant fordi den markerer en bestemt retning for den kommende reformen. I studien stilte vi oss derfor spørsmålene: Hvordan blir den nye reformen begrepsmessig introdusert? Hvilken rolle har begrepene «kultur for læring» og «læringsutbytte» i politikken over tid, og hvordan blir de brukt? Og har de noen innvirkning på hverandre?

Stortingsmeldinger gir grunnlag for fremtidig politisk endring og lovgivning, de er tekster som fungerer som referansepunkter for regjerings- og stortingsdiskursen, og de er viktige kilder for analyser av dominerende trender og forskyvninger i diskusjonen om skolen (Aasen et al., 2014). Studien innebar innholdsanalyse, ordtelling og dybdelesning. Ordteiling er til god hjelp når en vil kartlegge mønstre i større mengder med dokumenter, samtidig som den åpner for systematisk dybdelesing (Bergström & Boréus, 2012;

Prøitz, 2015, Prøitz & Nordin 2019; Grue, 2011). Ordte­linger ble gjort for følgende begreper og deres synonymer: kultur for læring, læringsmiljø og klima. Bruken av begreper som læringsresultater og læringsutbytte ble kartlagt gjennom dybdelesing av dokumentene.

Hva er egentlig kultur for læring?

Tematisk er kultur for læring i klasserommet noe som i faglitteraturen forstås som en viktig faktor for å forbedre læring (se for eksempel: Heo, Leppisaari, & Lee, 2018; Teräs, Teräs, Leppisaari, & Herrington, 2014). *Kultur* er også et populært begrep i dagens utdanningspolitiske landskap, både nasjonalt og internasjonalt. Likevel viser forskning på kulturbegrepet at det ofte blir brukt uten at man er enige om hvordan det skal defineres (Hoy, 1990). Litteraturen viser også at begrepene «kultur», «klima» og «miljø» ofte blir brukt rent intuitivt (Anderson, 1982; Hoy, 1990; Tagiuri, 1968) for å beskrive for eksempel skole- og klasseromssituasjoner.

I litteraturen om organisasjonskultur defineres kultur for læring ofte som en felles tro og et felles sett med verdier og holdninger som bidrar positivt til læring (OECD, 2010). I tillegg beskrives «en god kultur for læring» som en prosess preget av åpenhet for nye ideer, utforskning, åpenhet for å ta feil samt medbestemmelse i beslutningstaking og i dialog (Gil & Mataveli, 2017). Dette gir en interessant motsetning til læringsutbytte som etablert politisk begrep, der man hovedsakelig legger vekt på produkt og resultat og ikke nødvendigvis prosess (Prøitz & Nordin, 2019). Kultur er et ord med positiv klang som viser til naturlige, spontane og menneskelige sider, ordet benyttes med letthet fordi vi «vet» hva det dreier seg om, selv om begrepet er vanskelig å definere (Hoy, 1990).

I St.meld. nr. 30 gis det eksempler på hva som hemmer og fremmer en kultur for læring. Her legges det blant annet vekt på å legge til rette for læring og utvikling gjennom samarbeid, nettverksbygging og utveksling av erfaringer og kunnskap. Til slutt poengteres det på side 29: «[...] en god kultur for læring i skolen er en forutsetning for at den skal kunne gi elevene et godt læringsmiljø og læringsutbytte». Kultur for læring, læringsmiljø og et godt læringsutbytte ses altså tett sammenkoblet i politikken, men det å få grep om hvordan man faktisk skal skape en kultur for læring på skolen eller i klasserommet, er ikke enkelt. Vår studie av St.meld. nr. 30 (og de påfølgende meldingene) viser at det ikke gjøres klart verken hva kultur for læring består av, eller hvordan læringen innenfor denne kulturen skal kunne foregå.

Begrepsforvirring

Etter St.meld. nr. 30, fulgte det to stortingsmeldinger (16 og 31) som inneholdt viktige justeringer av reformen. I disse meldingene er begrepet kultur for læring så godt som fraværende. Begrepet gikk altså fra å være faneordet for skolereformen til å brått forsvinne. Det gikk hele sju år før begrepet kultur for læring igjen ble tatt i bruk i stortingsmeldingene. I Meld. St. 22, 20 og 21 returnerer begrepet kultur for læring, men nå i ny drakt – som en del av definisjonen av et godt læringsmiljø. I tillegg så vi i våre analyser at begreper som «klima for læring», «læringsmiljø» og «kultur for læring» brukes om hverandre og tidvis inkonsekvent i dokumentene. Figur 1 viser et ekstrakt fra Meld. St. 22, der kultur for læring nå inngår under overskriften *Klima for læring i klasserommet*, i en tekst som i hovedsak tematiserer læringsmiljø som fenomen. Kultur for læring inngår i teksten som forklarende begrep i definisjonen av læringsmiljø.

7.1 Klima for læring i klasserommet

Et godt klassemiljø gir motivasjon for å lære og for å komme på skolen hver dag. Elevene mener at trygghet, både ovenfor medelever og lærerne, er viktig for å kunne skape et godt klassemiljø og et rom for motivasjon og læring.

Konklusjon fra diskusjon i Elevpanelet

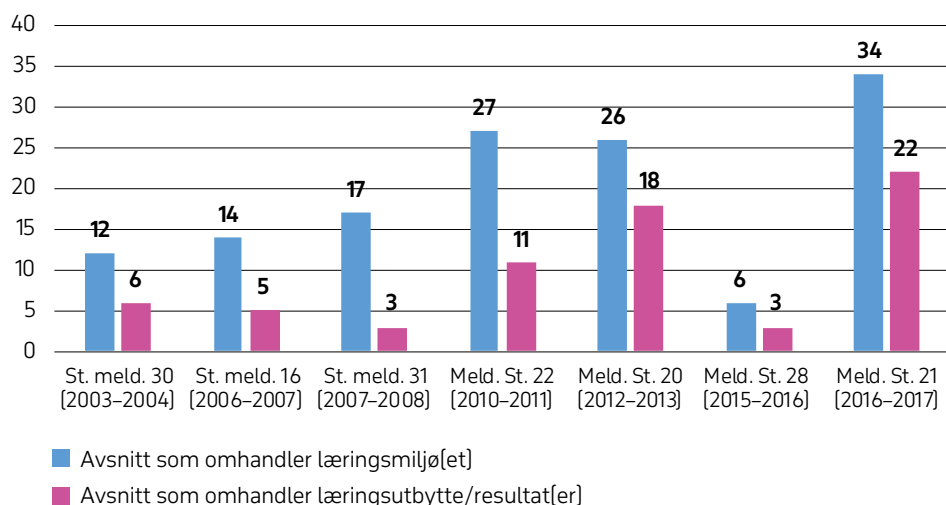
Læringsmiljø er ikke et eget og entydig definert fagområde, og ulike fagmiljøer har ulike forståelser og definisjoner. I forbindelse med den nasjonale satsingen *Bedre læringsmiljø* har Utdanningsdirektoratet utformet følgende definisjon av begrepet læringsmiljø: «Med læringsmiljø menes de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel.»⁴

Følgende faktorer er sentrale i arbeidet for et godt læringsmiljø:

- Positive relasjoner mellom elev og lærer
- Positive relasjoner og **kultur for læring** blant elevene
- Lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp
- Godt samarbeid mellom skole og hjem
- God ledelse, organisasjon og **kultur for læring** på skolen

Figur 1: Utdraget viser en vekslende bruk av begrepene «klima for læring», «læringsmiljø» og «kultur for læring». Vi ser også «kulturelle [...] forhold» som en del av definisjonen på et godt læringsmiljø. I Meld. St. 22, s. 68 [forfatterens markering].

Resultat ordtelling og innholdsanalyse



Figur 2: Samtidig forekomst av begrepene læringsmiljø(et) og læringsutbytte/resultat(er)

Ord som klima, miljø og kultur kan fungere godt i generell policy-kommunikasjon, men en vekslende og utflytende bruk av begrepene, samt manglende forklaring angående hva slik kultur, miljø eller klima skal bestå i, fører til unødvendige vansker i prosessen med å fortolke politikkenes budskap.

Den politiske ideen kultur for læring ble altså kommunisert klart og tydelig til publikum som en politisk løsning i St.meld. nr. 30, men også senere som et middel for å oppnå gode læringsmiljø og resultater. Ifølge Metha (2011) må politiske ideer begrunnes og forklares for å overbevise publikum om fordelene med forslaget. Dette kan være en forklaring på hvorfor ideen om kultur for læring falt i kjeden av stortingsmeldinger, mens læringsutbytte slo rot. Legitimiteten for begge disse to ideene er i St.meld. nr. 30 forankret i internasjonale undersøkelser og utilfredsstillende norske resultater. Kultur for læring som idé kan tolkes som en politisk løsning presentert for å løse «PISA-sjokket». De middelmådige norske resultatene pekte på utfordringer knyttet til både læringsutbytte og læringsmiljø. Når det gjelder læringsutbytte og læringsmiljø, er dette politiske løsninger som er en del av mer generelle (og stabile) ideer. Ideen om læringsutbytte var allerede veletablert internasjonalt innen forskning og politikk. Læringsutbytte kan dermed ha hatt en tydeligere forståelsesramme, globalt så vel som i Skandinavia, enn begrepet kultur for læring (Prøitz, 2015; Prøitz & Nordin, 2019). Fokus på læringsutbytte er også i tråd med et globalt

nyliberalt politisk paradigme (Wahlström & Sundberg, 2018) hvor måling og overvåking er favoriserte metoder for å styre skolen og sikre elevenes kompetanseoppnåelse og nasjonens konkurranseevne i en globalisert økonomi. Læringsutbytte oppfattes ofte som mer konkret, standardisert og lettere å forstå, definere og måle, mens kultur for læring som konsept er vanskeligere å ramme inn og konkretisere.

Læringsmiljø og læringsutbytte som kjedede begreper

Våre analyser viser altså at den sentrale posisjonen som begrepet kultur for læring hadde i St.meld. nr. 30, ble kortvarig. Begrepet kultur for læring er i nyere stortingsmeldinger en del av definisjonen av et godt læringsmiljø. Elevenes rett til et godt læringsmiljø er nedfelt i opplæringsloven, i forskrift til opplæringsloven og i læreplanverket, som angir det verdirelaterte, kulturelle og faglige grunnlaget for norsk grunnskole og videregående opplæring. Dette er med på å styrke posisjonen til begrepet læringsmiljø, og kan i så måte skjerme det fra å bli et buzzword som brått forsvinner fra politikken.

Et annet funn i studien var at begrepene læringsutbytte (og synonymer som resultater, karakterer) og læringsmiljø ofte og i økende grad i løpet av den studerte perioden opptrer samtidig i stortingsmeldingene (se figur 2). I Meld. St. 21 identifiserte vi for eksempel 34 referanser til læringsmiljø, i 22 av disse tilfellene var det en kobling

til læringsutbytte eller resultater (64 %). Altså, der hvor læringsmiljø blir omtalt, blir også læringsutbytte eller resultater omtalt. Vi så også eksempler på at begrepene ikke bare opptrer samtidig, men også er sterkt sammenkoblet i teksten:

Undersøkelser peker på at hvordan elevene opplever læringsmiljøet i skolen, har stor betydning for deres motivasjon, innsats og prestasjoner. I en undersøkelse av skoler med framgang under Kunnskapsløftet finner forskerne at den viktigste fellesnevneren ved skolene som har hatt sterkest positiv karakterutvikling etter innføringen av Kunnskapsløftet, er at elevene opplever læringsmiljøet som spesielt godt» (Meld. St. 20 s. 76).

Analysen av den samtidige forekomsten av begrepene læringsmiljø og læringsutbytte viser hvordan begreper kan hjelpe til med å berike og aktualisere hverandres betydninger, i det vi her kaller kjedede begreper (chain of equivalence) (Laclau, 1997). Dette innebærer at samlet gir de to begrepene læringsutbytte og læringsmiljø oss en meningsberikelse som hjelper med å danne et bilde av hva aktivitetene i klasserommet er forventet å omfatte. Budskapet fra stortingsmeldingene er at ved å jobbe med læringsmiljøet vil forholdene bli lagt til rette for et bedre læringsutbytte. Kultur for læring som begrep er, som kontrast til læringsmiljø og læringsutbytte, vagt beskrevet i politikken og blir derfor et begrep som ikke står på egne ben med et klart meningsinnhold. Dermed legges det ikke til rette for at læreren skal kunne vite hvordan målet om en kultur for læring kan nås.

Så hva skjedde med policy-begrepet kultur for læring?

Vår studie har vist at begrepet kultur for læring strengt tatt ikke har forsvunnet fra politikken. Men begrepet har fått en mindre profilert plass og i stedet blitt en del av beskrivelser av et godt læringsmiljø i skolen og klasserommet. Vi har også sett at begrepene kultur for læring, klima for læring og læringsmiljø blir benyttet som synonymer. Begrepene kultur for læring og læringsutbytte kan imidlertid også oppfattes som motstridende; betydningen av kultur for læring kan knyttes mot læringsprosesser i klasserommet, det å skape en god atmosfære hvor det er gøy å lære, mens den vanlige forståelsen av læringsutbytte i politikk ofte er mer resultatorientert. Det er et spørsmål om dette er motsetninger som kan la seg forene i praksis. Et annet spørsmål er om begrepet *kultur* fikk en kortvarig strategisk

posisjon i Kunnskapsløftet fordi man hadde et håp om at det å legge vekt på «kultur for læring» kunne fungere som bro i introduksjonen og legitimeringen av den nye skole-reformen. Samtidig må reformen ses i sammenheng med at den ble utviklet i en tid der det var et politisk ønske om å endre utdanningsfeltets retning og således innføre en ny «kultur for læring». En utfordring for denne tenkningen er imidlertid at «kultur for læring» er et uklart begrep som er vanskelig å realisere i praksis på skolene, mens begrepene læringsmiljø og læringsresultater, som senere ble mer fremtredende i politikken, trolig representerer noe mer konkret og håndfast, som også ble kjedet sammen som to meningsforsterkende begreper.

Begreper i fagfornyelsen

Vi har gitt et tilbakeblikk på den foregående skolereformens buzzword og faneord med utgangspunkt i den løfterike tittelen *kultur for læring*. Vi har sett at «kultur for læring» forsvant fra stortingsmeldingene i hele sju år, før begrepet igjen ble tatt i bruk som del av beskrivelsen av et godt læringsmiljø. Med fagfornyelsen følger det nye læreplaner, arbeidsmåter og begreper som igjen skal fortolkes, følges opp og innføres i skolen av lærere og skoleledere. Fagfornyelsen viderefører og bygger på Kunnskapsløftets begreper som kompetansemål, grunnleggende ferdigheter og vurdering. I tillegg er definerende begreper for den nye reformen dybdelæring og de tverrfaglige temaene; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og en bærekraftig utvikling. For å sikre at disse satsingsområdene og begrepene ikke ender opp som nåtidens buzzwords, viser vår studie at det er viktig med klare beskrivelser av selve begrepene, og gjerne koblinger til andre begreper som bidrar til å konkretisere og tydeliggjøre budskapet for praksis. Dette innebærer å gjøre det håndfast hvordan det kan jobbes med for eksempel dybdelæring i klasserommet. Dybdelæring har mange definisjoner både i (internasjonal) policy og i litteraturen (Pellegrino, 2017). I Norge finner vi definisjoner av dybdelæring blant annet i styringsdokumenter og på myndighetenes nettsider. I Ludvigsen-utvalget ble dybdelæring definert som at elevene:

[...] gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler også om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse (NOU 2014: 7, s. 35).

Dybdelæring knyttes også til det å utvikle en kompetanse i å lære (NOU 2014: 7, s. 36). På Utdanningsdirektoratets nettsider defineres dybdelæring på denne måten:

Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre. (Utdanningsdirektoratet 2020).

Definisjonene er i hovedsak like, men vi ser for eksempel at de ulike elementene i definisjonene betones ulikt og med andre begreper. Samtidig ser vi at det å utøve et aktivt forhold til egen læring og tenke over egen læring står sentralt, og at kunnskap og kompetanser skal kunne brukes i både kjente og ukjente situasjoner. Når det legges en slik vekt på elevens tilegnelse av kompetanse i å lære, kan vi se at dagens reformtanke kan trekkes tilbake til den foregående, der det i introduksjonen av Kunnskapsløftet sto: «Skolen kan ikke lære oss alt, men den kan lære oss å lære». Tanken om en kultur for læring i skolen ser ut til å leve videre på denne måten også i arbeidet med dybdelæring i fagfornyelsen. Dette viser en langvarig kontinuitet i innholdet i det politiske arbeidet med norsk skole, selv om begrepene, spesielt faneordene, endrer seg.

NOTE

- 1 St.meld. nr. 16 (2006–2007), St.meld. nr. 31 (2007–2008), meld. St. 22 (2010–2011), meld. St. 20 (2012–2013), meld. St. 28 (2015–2016) og meld. St. 21 (2016–2017).

Foto: Knut Tull Meland UN



»»» **Christine R. Stenersen** er stipendiat ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun forsker på kultur for læring i utdanningspolitikk og praksis i norske klasserom.

Foto: Kristian Phol



»»» **Tine S. Prøitz** er professor ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hennes forskning og undervisning omfatter temaer som utdanningsreform, -politikk og praksis, læringsutbytte og vurdering. Prøitz leder forskningsprosjektet *Læringsutbytte i politikk og praksis (LOaPP)*.

LITTERATUR

- AASEN, P., PRØITZ, T. S., & SANDBERG, N. (2014). Knowledge regimes and contradictions in education reforms. *Educational Policy*, 28(5), 718–738. doi:<https://doi.org/10.1177/0895904813475710>
- ANDERSON, C.S. (1982). The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368–420. doi:10.2307/1170423
- CORNWALL, A., & BROCK, K. (2005). What Do Buzzwords Do for Development Policy? A Critical Look at 'Participation', 'Empowerment' and 'Poverty Reduction'. *Third World Quarterly*, 26(7), 1043–1060.
- GODIN, B. (2006). The Knowledge-Based Economy: Conceptual Framework or Buzzword? *The Journal of Technology Transfer*, 31(1), 17–30. doi:10.1007/s10961-005-5010-x
- HARGREAVES, A., & MOORE, S. (2000). Educational outcomes, modern and postmodern interpretations: Response to Smyth and Dow. *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), 27–42.
- HEO, H., LEPPISAARI, I., & LEE, O. (2018). Exploring learning culture in Finnish and South Korean classrooms. *The Journal of Educational Research*, 111(4), 459–472. doi:10.1080/00220671.2017.1297924
- HOY, W.K. (1990). Organizational Climate and Culture: A Conceptual Analysis of the School Workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149–168. doi:10.1207/s1532768xjepc0102_4
- PELLEGRINO, J.W. (2017). Teaching, learning and assessing 21st century skills. I: S. Guerriero (Red.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing.
- PRØITZ, T.S. (2010). Learning outcomes: What are they? Who defines them? When and where are they defined? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(2), 119–137. doi:10.1007/s10920-010-9097-8
- SCUDELLARI, M. (2017). Big science has a buzzword problem. *Nature*, 541(7638). doi:10.1038/541450a
- STENERSEN, C.R., & PRØITZ, T.S. (2020). Just a Buzzword? The use of Concepts and Ideas in Educational Governance. *Scandinavian Journal of Educational Research*. doi:<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788153>
- TAGIURI, R. (1968). The concept of organizational climate. I: R. Tagiuri & G. W. Litwin (Red.), *Organizational climate: Explorations of a concept* (s. 1–32). Boston: Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University.
- TELHAUG, A.O. (2005). *Kunnskapsløftet - ny eller gammel skole?: beskrivelse og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnskolplæringen [The Knowledge Promotion Reform – new or old school?]*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- TELHAUG, A.O., MEDIÅS, O.A., & AASEN, P. (2006). The Nordic model in education ; education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 245–283. doi:<https://doi.org/10.1080/00313830600743274>
- TERÅS, H., TERÅS, M., LEPPISAARI, I., & HERRINGTON, J. (2014). Learning cultures and multiculturalism: Authentic e-learning designs. I: T. Issa, P. Isaías, & P. Kommers (Red.), *Multicultural Awareness and Technology in Higher Education: Global Perspectives*. IGI Global.
- UTDANNINGSDIREKTORATET. (2020). Dybdelæring. Hentet 30.09.20 fra: <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>>

Traumeinformert arbeid

»»» Av Endre Sandvik, *samfunnsmedisiner, fagsjef*, Cecilie Østmoe, *psykolog, spesialrådgiver* og Dag Johannes Sunde, *lærer og spesialrådgiver*, Oslo kommune

Alternative forklaringer har vært til hinder for å se at mange barn og unge utsettes for traumer – tilsvar til professor Øverenget.

Professor Einar Øverenget skriver en meget god og interessant artikkel i Bedre Skole nr. 2/2020. Han tar utgangspunkt i byrådet i Oslos intensjon om å bli en traumeinformert by og diskuterer mange sider av traumbegrepet som isolert sett er veldig interessant lesning. Vi som jobber med dette i Oslo, ser også at traumbegrepet har sine begrensninger og trengs å modnes, selv om man hører at flere og flere snakker og skriver om traumatiske opplevelser og belastninger når noe fælt har skjedd. Begrepet «traumeinformert» er tatt fra engelsk og amerikansk litteratur og språk, noe som gjør det lett å bruke når man vil søke opp forskning og litteratur om temaet. Det er kunnskapen om de livslange konsekvensene av vonde erfaringer og belastninger i barne- og ungdomstiden vi mener man bør konsentrere seg om og «informeres om». Det kalles internasjonalt for en traumeinformert tilnærming.

Vi har laget en definisjon av begrepet «traume» slik vi ønsker at det skal bli forstått i Oslo:

En hendelse eller en serie av hendelser som kan oppleves av et individ som fysisk eller psykisk skade-

lige eller livstruende, og som kan ha varig og uheldig negativ innvirkning på individets fungering, atferd, læringsevne samt mentale, fysiske, sosiale og emosjonelle velvære.¹

Utgangspunktet for byrådets satsing på å bli en traumeinformert by er imidlertid å rette oppmerksomheten mot at altfor mange barn og unge utsettes for belastninger, krenkelser og vold i nære relasjoner, som kan ha alvorlige konsekvenser senere i livet.² Denne kunnskapen må formidles til alle, spesielt de som jobber med barn og unge, men også hos politiet og ansatte innen rus og psykisk helsearbeid. Det handler om å utvikle et samfunn som involverer *erkjennelse og forståelse* for, *gjenkjenning* av og *respons* på alle typer alvorlige barndomsbelastninger som *kan* påvirke barns normale nevrologiske utvikling negativt. Det er fremdeles en lang vei å gå før vårt samfunn erkjenner dette.

En traumeinformert skole handler på mange måter om god pedagogikk. En traumeinformert tilnærming til barn og unge i klasserommet tar utgangspunkt i den enkelte elevs bakgrunn, forutsetninger, ønsker og interesser. Det handler om å kjenne

til, anerkjenne og bruke den kunnskapen vi har om elevene, til å mestre både læring, sosiale sammenhenger og livet.

Traumbegrepet er sånn sett av underordnet betydning. Målet for satsingen er å redusere vold, krenkelser og alvorlige belastninger hos barn og unge, gi adekvat behandling samt sette inn tiltak som styrker barn og ungdommers evne til å takle livet, utvikle resiliens.

Frem til de siste årene har forklaringer på barn og unges atferdsproblemer vært til hinder for å se at mange blir utsatt for krenkelser og belastninger med konsekvenser gjennom hele livsløpet. Oslo kommune ønsker å fokusere på at disse unge ikke feiler noe, men at det har skjedd belastninger i livene deres som er overveldende og årsak til atferdsutfordringene. Med dette fokuset vet vi at mange flere vil komme gjennom skolen, få utdanning og arbeid.

NOTER

- 1 SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach. HHS Publication No. 14-4884. Rockville, MD: Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2014.
- 2 Hafstad & Augusti (2019): Ungdoms erfaringer med vold og overgrep i oppveksten. En nasjonal undersøkelse av ungdom i alderen 12 til 16 år (UEVO-studien). NKVTS.

Uriktige påstander om inntaksmodeller

>>> Av Martin Flatø og Fartein Ask Torvik, forskere ved Folkehelseinstituttet

Et tilsvar til Tommy Odland og Sean Meling Murrays artikkel *Mangelfull evaluering av inntaksmodeller* i Bedre Skole nr. 3/2020.

I Bedre skole 2020/3 kommer Odland og Murray (2020) med uriktige påstander om progresjonsmodellen som vi beskriver i vår artikkel *Progresjonsbasert opptak – et mer rettferdig inntakssystem* i Bedre Skole 4/2019. Forfatterne påstå den modellen vi har utarbeidet, ikke er (Pareto-)effektiv – men det er den.

I eksempelet deres får ikke Ola i mestringsnivå 1 plass på skole A fordi kvoten er fylt, og den går i stedet til Kari i mestringsnivå 2 som ikke har skolen som førstevalg. Men vi foreslår at kvoten er proporsjonal med søkermassen. Dersom Kari ikke søker skole A, vil hun ikke bidra til økt kvote ved skolen, og den siste skoleplassen går til Ola. Nettopp for at elevenes ønsker skal tillegges størst mulig vekt og at elevene skal likebehandles, foreslår vi en modell med proporsjonale kvoter. Dette er også prinsippet bak det som kalles *proporsjonal banding* i England (Noden mfl., 2014).

Det er heller ikke riktig at vi delegerer problemet med å avdekke underprestasjon til et datasystem. Vi foreslår en triangulering mellom flere prestasjonsmål, der et datasystem kan bidra til å avdekke strategiske svar på nasjonale prøver, men der lærerens

vurdering blir avgjørende. Ved å se etter mønstre vil et datasystem kunne gi en sannsynlighet for at besvarelsen er atypisk for prestasjonsnivået. Læreren kan så sammenstille dette med annen kjennskap til eleven og bruke informasjonen som utgangspunkt for samtalen om prøveresultatet. Læreren kan vurdere spørsmål som: Er det riktig at eleven behersker avansert algebra, men ikke grunnleggende mengdelære? Hvorfor leste eleven den ene teksten dobbelt så fort som den andre?

Det er videre oppsiktsvekkende at forfatterne mener at alle som jobber med inntaksmodeller, bør støtte deres prinsipper om effektivitet, stabilitet, strategisikkerhet og insentiver, og at de hevder at disse er uavhengig av politisk ståsted. Prinsippene bygger på en nyttemaksimerende filosofi som slett ikke er enerådende, heller ikke blant økonomer (Bojer, 2003). Selv om vi ikke nødvendigvis er uenige i disse prinsippene, respekterer vi for eksempel at en gruppe lærere setter hensynet til å motvirke segregering i skolen over hensynet til pareto-effektivitet.¹ Det finnes også andre prinsipper med like stor allmenn appell og teoretisk forankring. Prinsipper som

at innsats bør belønnes og at en rettferdig fordeling ikke bør basere seg på nedarvede privilegier, er eksempler på dette (Bowles og Gintis, 2000). Dette er ikke prinsipper som er mer avhengig av politisk ståsted enn de prinsippene forfatterne skisserer.

Vi opplever at inntaksutvalgets rapport i stor grad omhandler både oppfyllelse av elevønsker (og gjennom det prinsippene om pareto-effektivitet og stabilitet) og hensynet til strategisikkerhet og insentiver (Inntaksutvalget, 2020). Den forholder seg til samfunnsøkonomisk forskning, og anbefaler derfor at en ny inntaksmodell bør bygge på *deferred acceptance-mekanismen* som er strategisikker (Pathak og Sönmez, 2008). I sin vurdering av progresjonsmodellen har de vært opptatt av at metoden for plassering på mestringsnivåer innrettes slik at muligheten for manipulering minimeres, og ønsker at modellen utredes videre. Samtidig trekker de fram at modellen kan virke motiverende og stimulere til arbeidsinnsats for alle, at den er sensitiv til svaktpresterende elevers skoleønsker og at den kan dempe sosioøkonomisk segregering. Utvalget hadde en åpen invitasjon til å komme med innspill, og vi kom lett i kontakt.

Å lese mot teksten

»»» Aslaug Veum og
Karianne Skovholt
Kritisk literacy i klasserommet

Universitetsforlaget
147 sider

AV ANNE RITA FEET
LEKTOR

Språk og tekster påvirker. Evne til å stå imot slik påvirkning krever kritisk tilnærming og «lesing mot teksten». Dette er utgangspunkt for boken *Kritisk literacy i klasserommet*. Boken er skrevet av Aslaug Veum og Karianne Skovholt, begge førsteamanuensis i norsk ved Institutt for språk og litteratur, Universitetet i Sørøst-Norge, og den bygger på ti år med undervisning og forskning i kritisk tekstanalyse. Forfatterne beskriver boken som «eit innspel til korleis ein kan starte eit meir målretta arbeid med dette temaet» [s. 135], og de henvender seg først og fremst til nåværende og blivende norsklærere. Innholdet i boken er organisert i tre hoveddeler: I første del gjør forfatterne rede for noe av teorigrunnlaget for kritisk literacy, i del 2 blir det presentert verktøy som kan brukes i kritisk tekstarbeid og del 3 inneholder konkrete undervisningsopplegg som viser hvordan man kan arbeide for å øke elevers kritiske bevissthet.



Det mangfoldige tekstlandskapet
I dagens samfunn er vi omgitt av en mengde ulike tekster. Tekster påvirker oss som enkeltmennesker, og de har dessuten «samfunnseffekt» [s. 15]. Alle

tekster, også elevenes egne tekster, kan leses kritisk, slår Veum og Skovholt fast [s. 29]. I *Kritisk literacy i klasserommet* konsentrerer forfatterne seg om sakprosa, og multimodale hverdagstekster har fått mye oppmerksomhet. Tekstutvalget i boken spenner vidt, og eksemplene er blant annet hentet fra ordensreglementet på en skole, russelåter, reklame, avisartikler, blogginnlegg og Facebook-sider. Kvikkklunsj, forsvaret, Sophie Elise, et knippe politikere og rapperne *\$ushi x Kobe* er blant aktørene som blir plassert under lupen. Det brede tekstutvalget i boken gjør at leseren virkelig får øynene opp for hvilke verdier og holdninger tilsynelatende uskyldige hverdagstekster bærer på. De mange og ulike teksteksemplene understreker dessuten forfatternes påstand: Alle tekster kan analyseres kritisk.

Fra tekstoffer til tekstlige aktører

«[...] elevar generelt har urovekkjande stor tillit til dei tekstane dei møter i kvardagen [...], skriver Veum og Skovholt, og peker samtidig på at kritisk bevissthet ikke kommer av seg selv – den må læres [s. 12]. I boken gjør de rede for både bærende prinsipper og konkrete verktøy for å arbeide med dette i klasserommet. Ett av grunnprinsippene de understreker, er at kritisk tilnærming forutsetter at man kjenner bakgrunnen for teksten. De poengterer også at elevene må lære et metaspråk for kritisk tekstarbeid, dessuten skal de både analysere og selv produsere tekster. Veum og Skovholt presenterer tre basistilnærminger i arbeidet [s. 84 f.]: lese med motstand, arbeide med et mangfold tekster og produsere mottekster. Med dette som utgangspunkt, får leserne servert et vell av ulike redskaper for praktisk arbeid med kritisk teksttilnærming

Vi er enge med Odland og Murray i at valg av inntaksmodell innebærer vanskelige avveininger, og at vårt forslag har noen utfordrende sider. Vi syns det er spennende at forfatterne har utviklet nye modellforslag, som Oslo kommune bør merke seg i sitt videre arbeid.

NOTE

1 Høringsuttalelse fra Bjørnholt vgs.

LITTERATUR

- FLATØ, M., SOLLI, I.F., STOLTENBERG, C. OG TORVIK, F.A. (2019). Progresjonsbasert opptak – et mer rettferdig inntakssystem. *Bedre skole*, 4, 10–15.
- BOJER, H. (2003). *Distributional justice: Theory and measurement*. London: Routledge.
- BOWLES, S. OG GINTIS, H. (2000). Reciprocity, self-interest, and the welfare state. *Nordic Journal of Political Economy*, 26(1), 33–53.
- INNTAKSUTVALGET. (2020). Rapport om alternative modeller for inntak til videregående skole i Oslo. Oslo: Oslo kommune.
- NODEN, P., WEST, A. OG HIND, A. (2014). Banning and Ballots. Secondary school admissions in England: Admissions in 2012/2013 and the impact of growth of Academies. London: LSE and The Sutton Trust.
- ODLAND, T. OG MURRAY, S.M. (2020). Mangel-full evaluering av inntaksmodeller. *Bedre skole*, 3, 38–43.
- PATHAK, P.A. OG SÖNMEZ, T. (2008). Leveling the Playing Field: Sincere and Sophisticated Players in the Boston Mechanism. *American Economic Review* 98(4), s. 1636–1652.

i klasserommet: Begrepstrening, rammenotater, visuell analyse, ordjakt, dialogmøte og debatt, redesign av tekst og spørsmålslist er stikkord som viser mangfoldet i undervisningsverktøyene. Dette gir både ideer, konkrete tips og kunnskap slik at vi lærere kan bidra til at elevene får økt bevissthet om hvordan de blir påvirket av tekster og selv kan bli kritiske lesere og skrivere.

En solid, rosa tråd

Et sjokkrosa omslag rammer inn *Kritisk literacy i klasserommet*, og rosa overskrifter, tekstbokser, figurer og sidetallsfelt binder boken visuelt sammen. Feminin innpakning, relativ beskjeden tykkelse, fargerike illustrasjoner og mange praksiseksempler kan kanskje gi noen et inntrykk av at denne boken er en slags «lightvariant». Det er den ikke. Dette er en grundig fagbok der aktuell forskning og teori danner solid basis. Teorien videreføres i didaktiske prinsipper og tilnærminger, og i siste hoveddel viser forfatterne frem hvordan både teori og didaktiske prinsipper kan virkeliggjøres i praktisk arbeid i klasserommet. Begreper som dekontekstualisering, visuelle ressurser, konseptuell representasjon, nominalisering og multimodalitet, gjør at en leser som kjenner fagfeltet og «stammespråket», vil ha en fordel når det gjelder å ta til seg dette stoffet. Likevel tror jeg de fleste lærere, uavhengig av fagbakgrunn, vil finne relevante spørsmål, teksteksempler og metodiske tips i denne boken.

Kritisk literacy er kompetanse for nåtid og fremtid. *Meld. St. 28, Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet 2016) understreker at elever må lære å tenke kritisk og selvstendig, og dette er ført videre i den nye læreplanen. Bevissthet om hvordan språk og tekst påvirker og hvordan man kan arbeide kritisk med tekster, er lite utforsket her i landet, skriver Veum

og Skovholt. Forfatterne peker samtidig på at dette gir nye muligheter for utprøving, og oppfordrer lærere til å forske på egen praksis [s. 138] – og boken *Kritisk literacy i klasserommet* vil nok gi mange kunnskapen, lyst og gutsen til det.

Mobbelovens utfordringer

>>> Erling Roland
Mobbeloven
*Opplæringslovens kapittel 9A
og god praksis*

Fagbokforlaget
163 sider

AV JAN OSCAR BODØGAARD
HISTORIKER

Ved siden av nylig avdøde Dan Olweus er Erling Roland landets mest renommerte forsker på fenomenet mobbing i skolen. Mye på grunnlag av den kunnskap de begge har formidlet de siste førti, femti årene har mobbing blitt løftet frem og synliggjort som et problem ikke bare i skolen, men for samfunnet generelt. Slik kan Olweus og Roland ta mye av æren for at Opplæringsloven, om rettigheter og plikter i grunn – og videregående skole, i 2017 fikk et tillegg, kapittel 9A, om skolemiljø og mobbing.



Et trygt og godt skolemiljø

I dette kapittelet, eller «mobbeloven» som det omtales som, slås det fast at «alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø», og at «skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vold og trakassering». Videre pålegges skolen å arbeide for å sikre elevenes trygghet, at

alle som arbeider ved skolen ikke bare skal følge med på om elevene har et trygt og godt skolemiljø, men også gripe inn mot mobbing, vold, diskriminering og trakassering» dersom det er mulig. Rektor har et særlig ansvar for skolens antimobbing-tiltak, og rektor skal varsles om noen som arbeider ved skolen «får mistanke eller kjennskap til at en elev ikke har et trygt og godt skolemiljø».

Etter å ha gjennomgått og drøftet den forskningsmessige og politiske bakgrunnen til «mobbeloven», går Roland mer i detalj inn på selve loven og dens begrep og regler. Den kan, ifølge Roland, få en svært god funksjon i arbeidet med å skape et godt skolemiljø, men lovteksten inneholder «noen snubletråder». Når «krenkelse» i loven blir forklart å være «direkte handlinger og verbale uttrykk rettet mot eleven, som hatytringer», samt mer «indirekte krenkelser som utestenging, isolering og baksnakking», er dette ifølge Roland ikke uproblematisk. Om en person utsettes for fysisk vold, trakassering eller lignende, kan vedkommende kjenne seg krenket, men ikke nødvendigvis. Og en person kan også føle seg krenket uten at vedkommende har vært utsatt for negative handlinger.

Roland påpeker at lovteksten ikke er presis i bruken av «krenkelse» og «mobbing» – om hvorvidt krenkelse er et overordnet begrep eller om de to begrepene er likestilte.

Standarddefinisjonen av mobbing er at det dreier seg om konkrete negative handlinger som gjentas over tid mot en som ikke kan forsvare seg. Imidlertid gir ikke «mobbeloven» noen slik definisjon av «mobbing», heller ikke av «vold», «diskriminering» og «trakassering». Dette åpner for ulike tolkninger, og kan være utfordrende for skoleledere og ansatte for øvrig.

Elevers subjektive opplevelse

Elevers rettigheter sterkt i mobbeloven, og Roland forklarer at det til sjuende og

sist er elevens subjektive opplevelser som bestemmer om skolemiljøet er godt. Dette er imidlertid ikke uproblematisk, da det innebærer at en elev kan melde ifra til rektor om krenkende atferd fra en annen elev eller fra en ansatt, uten at det var vedkommendes hensikt å krenke. Om det gjelder en ansatt, skal rektor umiddelbart gå videre til skoleeier med saken, noe som Utdanningsforbundet mener kan true de ansattes rettssikkerhet. Her mener forbundet det er behov for en klargjøring, og får langt på vei støtte av Roland når han betegner dette som «et svært komplisert sakskompleks både for skolene og håndhevingsinstansene».

Etter en grundig og klargjørende drøfting av fenomenet mobbing avslutter Roland bokas første del med en kortfattet drøfting av mobbing utført av lærer mot elev. Han fremholder at både hans egen og Olweus' forskningsresultat viser en nedgang i slik læreratferd de siste 20–30 årene. Imidlertid kunne Roland med fordel ha problematisert temaet ytterligere, ettersom dette er et sammensatt fenomen og trolig vanskeligere å komme til livs enn den mer vanlige elev-elev-mobbingen.

Hva skolen kan gjøre

I del to del drøfter Roland hvordan skolens ansvar i arbeidet med å skape et godt skolemiljø kan organiseres og håndheves. Her gir han konkrete råd for hva skolens ansatte bør være oppmerksomme på, og hvordan det kan gripes inn når mistanke oppstår om at elever mistrives og føler seg utrygge. Roland stiller det betimelige spørsmålet om hvorvidt en som blir krenket vil kjenne seg ytterligere ydmyket dersom en skoleansatt åpent griper inn, kanskje burde den ansatte i første omgang kun registrere hendelsen for så å se om det gjentar seg? Noe definitivt svar kan ikke gis, for her spiller faktorer som selve situasjonen og forholdet mellom ansatt og elev inn. I denne delen formelig øser Roland av egen og kollegers

mangeårige forskningsresultat, og viser hvordan problem og utfordringer kan bli identifisert og kartlagt, og hvordan skolen konkret kan gripe inn og arbeide for at elevene skal kunne oppleve den som et trygt og godt sted.

Helt til slutt setter Roland opp noen «God praksis»-råd til skolen som mye oppsummerer hvordan «mobbeloven» bør følges opp lokalt, og han kommer i den forbindelse med et råd også til staten:

God praksis for staten vil være å beholde de gode sidene ved kapittel 9A og regelverket samt å rette opp både uklare formuleringer og selvmotsigelser. Da vil fylkesmennene på vegne av staten få et mer legitimt grunnlag for tett oppfølging av skoleverket for å sikre at alle elever har det trygt og godt.

Erling Rolands Mobbeloven bidrar med en konstruktiv drøfting av selve loven og dens konsekvenser for skoleverket, noe som vil kunne være til god hjelp dersom staten skulle ønske å følge opp dette rådet.

Inn i sakens prosa

»»» Marte Blikstad-Balas og Johan L. Tønnesson
Inn i sakens prosa

Universitetsforlaget
200 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN
RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Marte Blikstad-Balas og Johan L. Tønnesson har sammen skrevet boka *Inn i sakens prosa*.

Begge er professorer, henholdsvis i fagdidaktikk i



norsk og i sakprosa. Det gir grunner til å ha høye forventninger og til å tenke at dette er en bok som kan få innflytelse framover.

Straks etter vi blir født, får vi en liten strimmel på håndledet. Dette er trolig vårt første møte med en sakprosaetekst. Her gis det opplysninger om dato, klokkeslett og mors navn. Herfra og videre gjennom livet følger sakprosaen oss: gratulasjonskort, helseskjemaer, oppskrifter, bruksanvisninger, læreplaner, meldinger på sosiale medier og så videre.

Sidestiller sakprosa og skjønnlitteratur

Boka *Inn i sakens prosa* viser hvordan tekster med sakprosa kan utforskes, tolkes og diskuteres. Samtidig kan den også leses som en argumentasjon for å sidestille sakprosa med skjønnlitterær prosa i skolen. Dette gjør forfatterne først og fremst gjennom å vise hvor aktuelt, faglig relevant, praktisk nyttig og interessant slikt arbeid kan være.

Boka har verken forord eller innledning. For øvrig er den uten opplysninger om hvem den er skrevet for. Jeg regner med at dette er gjort med overlegg. Siste del av første kapittel gir likevel noen hint om hva forfatterne vil med denne boka. Her forteller de først om hvordan skjønnlitteratur tradisjonelt blir behandlet som mer interessant og aktuell for fortolkning, mens skolens saktekster derimot altfor ofte blir «redusert til å være en nøytral og lite kompleks språkliggjøring av kunnskap». Forfatterne mener det er på høy tid å endre dette – og de håper denne boka både kan inspirere og gi retning for dette arbeidet.

Redskaper med eksempler

Gjennom de første femti sidene gjør forfatterne rede for sitt syn på sakprosa, og de gir en innføring i det analyseverktøyet de har utviklet. Største delen av boka er derimot viet eksempler på analyse av teksttyper det kan være aktuelt å arbeide

med i skolen. Eksemplene er hentet blant annet fra politikk, elevbesvarelser og av- isinnlegg.

I boka blir det presentert tolv «redskaper» for tekstanalyse, for eksempel: «Hvilken kulturell kontekst er relevant for å forstå teksten?»; «I hvilken situasjon ble teksten skapt?»; «Hva skiller konteksten fra vår egen?»; og Hvilken sjanger eller hvilke sjangere hører teksten til?».

Modellesere

Redskap nr. 12 lyder slik: «Hvilke stemmer og innbakte lesere [«Modellesere»] finnes i tekstene, og hva skal de tjene til?».

Dette redskapet bygger på en antakelse om at det for å analysere en tekst, kan være fruktbart å benytte en type dobbel tankegang. For det første å spørre om hvem som kommer til orde i teksten. I boka blir dette kalt «stemmer». Derneft å tenke at forfatteren har en eller flere implisitte lesere, gjerne kalt «modellesere».

Boka har referanser og sitater fra et stort og mangfoldig antall språkbrukere. Derfor kan den karakteriseres som utpreget flerstemmig tekst.

Metaforer

Redskap nr. 10 er formulert slik: «Hvilke metaforer finnes i teksten, og hvilke ideer bringer disse med seg?» Metaforer er i overført betydning, det vil si at en tar ordbruken fra ett område og anvender det på et annet. Forfatterne bruker metaforen «et batteri av redskapet» for å karakterisere innholdet i boka. Batteri henviser til at boka er utstyrt med en serie spørsmål som de kaller redskaper. Opprinnelig står batteri for et fast antall kanoner i en borg. Litterær analyse har noe av det samme formålet: å treffe sin gjenstand, teksten, på en gjennomgripende måte.

Konklusjon

Dette er en utgivelse for den som er innstilt på å ta tekster på alvor. Og boka angår tekster i alle skolens fag og

dessuten alt fra flybilletter, plakater, reklame, forsikringsavtaler og til lærebøker og større faglitterære verk som Wikipedia. Selv om boka ikke er eksplisitt om hvem den er beregnet på, så registrerer jeg at «skole» og «klasserom» blir omtalt i alle deler av boka. Det gjør at jeg nok tror boka først og fremst er skrevet med tanke på å nå lærere både i skole og lærerutdanning. Til slutt kan nevnes at Jan Grue har skrevet et interessant etterord som det også kan være verd å få med seg.

Nye blikk på kropp og bevegelse

>>> Ole Lund og Jens-Ole Jensen (red.)

Sans for bevægelse

Livsnerven i pædagogisk arbejde

Hans Reitzels Forlag

226 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN

RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Elever og lærere er mer og mindre i bevegelse hele tiden, likevel blir fenomenet bevegelse og energi sjelden tematisert i pedagogisk forskning og litteratur.

Denne danske antologien har potensial til å kunne endre på dette.

Bevegelse sett fra en ny side

Bøker om kropp og bevegelse har gjerne temaer om helsemessige fordeler av å bevege seg, råd om trening og kosthold, nytten av bevegelse for å utvikle hjernen og kunnskap om anatomi og fysiologi. Et gjennomgående synspunkt er at det å bevege seg gjøres for et formål.

Denne boka er annerledes. Den er ikke nytteorientert og har som ambisjon å utforske den «levende» betydningen av å bevege seg i pedagogisk praksis. Utforskningen skjer i kapitler med følgende tema: læring; empati; flertydighet; handikap; øvelse; energi; lidenskap; inkludering og ekskludering; selvbevegelse og bevegelsesglede.

En sammensatt bok

Dette er en uvanlig type antologi. Det gjelder ikke bare på grunn av det originale temaet som behandles. Like mye skyldes det måten dette gjennomføres på. Bokas kapitler er tydelig valgt ut og skrevet for å kunne fungere sammen. Dessuten inneholder boka mange store og små tegninger som bidrar til å belyse bokas problemstillinger.

Her følger noen glimt fra kapitlene om flertydighet, energi og bevegelsesglede. Jeg antar at disse viser hvordan denne boka kan ha relevans for mange pedagoger, også for de lærerne som underviser i fag som tradisjonelt oppfattes som lite kroppsrelaterte.

Om kroppens flertydighet

Liv Kondrup Hardahl har skrevet et kapittel som retter oppmerksomheten mot det flertydige ved mange bevegelsestyper. Hun eksemplifiserer dette ved å fortelle om hvordan en lærer i en fysikktime ga elevene i oppgave å løpe ned en korridor. Målet til læreren var å studere variasjoner i lydfrekvensene som skapes i rommet. Men det læreren ikke hadde tatt i betraktning, var elevenes mange ulike *opplevelser* av å skulle gjennomføre et slikt løp. Treffende sier hun at vi «for ofte vil *noget med nogen* og i den iver overser, hvordan det oppleves». Hardahl og flere andre av forfatterne i denne boka er skeptiske til det å ha et ensidig instrumentelt syn på bevegelse i skolen. Samtidig legger hun vekt på at det flertydige, komplekse og den potensielle sårbarheten i det å arbeide med bevegelse, ikke må gjøre



at vi unnlater å arbeide med bevegelse i skolen. «Bevægelse kan jo netop *bevæge* os», skriver hun.

Om energien i bevegelsene

Energi er evnen til å utføre arbeid skriver Michael Blume i sitt kapittel, der

han reflekterer over den underliggende energien som skaper bevegelsen. Gjennom dette kapitlet gjennomfører Blume et dristig prosjekt. Han har nemlig som ambisjon å skrive om de energier som settes i spill når elever er i gang med bevegelsesaktiviteter. Denne utfordringen er

det ikke mange pedagoger som har hatt fantasi eller mot til å gå løs på!

Problemstillingen kan virke teoretisk, men fremstillingen knyttes til eksempelfortellinger som er hentet fra velkjente bevegelsesaktiviteter som å gynge, å kaste og å sykle.

Selvfølgelig leverer ikke forfatteren et fyllestgjørende svar på sine spørsmål. Men han skriver konkret og reflekterer på en måte som kan inviterer lærere og forskere til å fundere videre på forholdet mellom elevenes energi og bruk av bevegelser.

Om bevegelsesglede

Bokas siste kapittel sikter mot å klargjøre hva som ligger i begrepet bevegelsesglede og hva som skal til for å fremme dette blant elevene. Jens-Ole Jensen minner om at folk synes å like å lytte til musikk uten å ha noen baktanke om hvorfor det gjøres. Og ofte er musikken i bakgrunnen mens deres fokus synes å være rettet mot noe annet. Det virker som forfatteren tenker at noe tilsvarende kanskje kan skje med vårt forhold til bevegelse. Bevegelser trenger ikke annen begrunnelse enn at de kan skape glede.

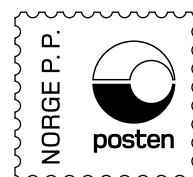
Jensen oppfordrer til å snakke med elever om hvordan det er å være i bevegelse, og sammenligner med hvordan en vinkjenner forholder seg til smaksnyanser. På samme måte kan det å snakke om erfaringer ved å bevege seg kunne utvide opplevelsen av å bevege seg.

Bare ved begynnelsen av et fagfelt

Dette er en bok for nysgjerrige skolefolk. Ved å iakttas elevenes bevegelser og energi kan lærere kanskje få mer ut av undervisningstimene. Ambisjonen med boka er å utforske betydningen av bevegelse innenfor pedagogisk arbeid. Det har redaktørene langt på vei lyktes med, likevel er de etter min vurdering bare ved starten. Det er mye som står igjen innenfor fagfeltet pedagogikk og bevegelse.



Kunstneren Thomas Vium har illustrert boka *Sans for bevægelse*. Hans spenstige og rufsete strek stimulerer leserens nysgjerrighet og bidrar til gjenkjennelse og undring, som i dette bildet med tittelen «Målrettet».



Returadresse:
BEDRE SKOLE
Postboks 9191 Grønland
N-0134 OSLO

Kom i gang med pendel

Med Pendel får skolene full oversikt over innkjøpene,
og elevene får sin egen "digitale bokhylle"



Logg inn enkelt på pendel.no med din Feidekonto



Finn og kjøp læremidler i Pendels nettbutikk



Få oversikt over alle innkjøpte digitale lisenser



Tildel lisenser til lærere og elever



Følg leveringsstatus, fakturaer og budsjetter

Les mer og kom i gang på pendel.no eller kontakt oss på pendel@bsu.no