

Bedre »» Skole

Nr. 1

2021

Tidsskrift for lærere og skoleledere



Digitaliseringens grenser

Denne utgaven av Bedre Skole har med en rekke artikler om bruk av digitale verktøy i undervisningen. Vi har artikler om programmering, bruk av responsteknologi, omvendt undervisning, skrive støtte for elever med lese- og skrivevansker, tanke-trening og ikke minst, digitalisering av lærerutdanningen. En rekke ulike tema som angår digitaliseringen av skolen, men likevel bare en dråpe i havet i forhold til alle de tema som kunne vært tatt opp når det gjelder digitaliseringen av elevenes og lærernes hverdag.

Skolenedstengningene bidro til et sprang i bruken av digitale verktøy. Samtidig ser vi at elevene, som sannsynligvis er den mest digitaliserte delen av befolkningen, ser ut til å være langt mer sårbare enn voksne når det gjelder mangel på samvær og ikke-mediert kommunikasjon med skole og venner. Det er et tanke-kors.

I takt med at skolen blir stadig mer digitalisert, så kan vi nå se skolens ikke-digitale sider i et klarere relieff. Eksempler kan være elevenes mulighet til samtaler ansikt til ansikt, opplevelse av å være i en gruppe, å lese kroppsspråk, å kunne arbeide uten å bli avbrutt av sosiale medier, å være sammen med andre voksne enn foreldrene, å kjede seg, å dagdrømme, osv.

På mange måter ble skolen reddet av de digitale mediene da elevene måtte være hjemme, og jo bedre lærere behersker teknologien, jo bedre profesjonsfaglig digital kompetanse de har, jo bedre og mer effektiv må vi tro at undervisningen blir. Men intet tre vokser inn i himmelen. Når vi etter hvert ser begrensningene for hva teknologien kan bidra med, så blir det interessant å spørre seg: Hvor digital ønsker vi at skolen skal være? Og hva skal vi kalle alt det ikke-digitale som lærerne må passe på å bevare – profesjonsfaglig *analog* kompetanse?

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 2019 og 1. halvår 2020: 120 963. 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:
 AlesiaKan - stock.adobe.com og
 Melkeveien Designkontor



- 4 **Forgrunn**
- 11 **Når barn skal evaluere seg selv**
Sine Penthin Grumløse, Lise Aagaard Kaas og Mathias Sune Berg
- 16 **Samtalen som veien til barnets indre liv.**
Et intervju med Lars Løvlie.
Tore Brøyn
- 20 **Folkehelse og livsmestring – behovet for en realistisk**
tilnærming til temaet
Solrun Samnøy og Hege Eikeland Tjomsland
- 24 **Programmering for alle**
Håvar Eidslott
- 28 **Programmering i praksis**
Pål-Erik Eidsvig
- 34 **Elevsentrering i klasserommet med responsteknologi**
Even Einum
- 39 **Å ta i bruk omvend undervisning – korleis og kvifor**
Dorthea Sekkingstad og Ingrid Fossøy
- 43 **Skal teknologien styre? Et kritisk blikk på skrivestøtte**
for elever med dysleksi
Margunn Mossige, Vibeke Rønneberg og Per Henning Uppstad
- 48 **Tanketrening for vår tid**
Stig Bjørshol og Ronald Nolet
- 54 **Digitaliseringsprosjektene i lærerutdanningene**
Av Tore Brøyn
- 56 **Digitalisert undervisning i lærerutdanningen**
Astrid Haugestad og Charlie Keeling
- 63 **Lærersamarbeid i grunnskolen**
Helene Soldal og Kirsten Elisabeth Thorsen
- 68 **Ungdomsskoleelevers demokratiske deltagelse**
Magnus Børre Bragdø og Nore E.H. Mathé
- 73 **Tverrfaglig demokrati-læring gjennom EU-prosjekt**
Ida Eikaas, Anne Utgård, Lars Johansson og Emil Sætra
- 78 **Elevers oversettelsespraksiser**
Ingrid Rodrick Beiler og Joke Dewilde
- 84 **Debatt: Samiske tema i undervisningen**
Helen Margaret Murray
- 86 **Bokomtaler**



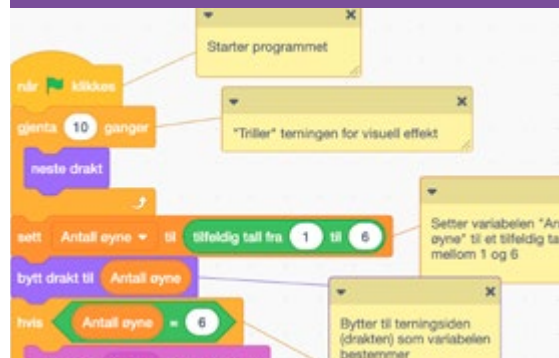
10

Hva gjør vi med barna når vi ber dem om å evaluere seg selv?



16

Lars Løvlie blir intervjuet om sin siste bok.



24

I denne utgaven av Bedre Skole er teknologi og læring et gjennomgangstema.

63

Detaljstyring gjør lærersamarbeid vanskeligere



Skolekonsernene på offensiven

Store konserner sto for to tredeler av søknadene om å få opprette nye såkalte friskoler i Sverige i fjor, melder skolvärlden.se.

I 2020 mottok Skolinspektionen 208 søknader om å få åpne en ny friskole eller få utvide virksomheten ved en eksisterende. 36 søknader om nyetableringer og 64 søknader om utvidelser ble godkjent, melder skolvärlden.se, nettstedet til Lärarnas Riksförbund.

Aksjeselskaper sto bak 34 av de 36, og konserner sto bak 23 av de 36. Flere aksjeselskaper inngår således i et konsern. Sveriges største kommersielle skoleeier,

Academia, sto for ni av de godkjente søknadene.

– Årsaken til friskolenes og konsernenes sterke stilling er at svensk utdanningspolitikk har lagt til rette for det, sier Håkan Wiclander, leder for Idéburna skolers riksförbund til skolvärlden.se. Han sier de rike konsernene med sine jurister og markedsførere lett overkjører kooperative og mer ideelle virksomheter som ønsker å starte opp: – De kravene som stilles, gjør at

friskolereformens opprinnelige formål med et mangfold av mindre lokale aktører, pedagogiske alternativer og lokal tilpasning, feiler og forfaller.

Wiclander mener det bør stilles ulike krav til de ideelle

og de kommersielle aktørene, fordi de ideelle etter hans mening ikke behøver å utsettes for det samme kontroll- og styringsregimet som de kommersielle. □



«One size fits all»

passer dårlig for utviklingshemmede

Det eksisterer en «one size fits all»-standard for utviklingshemmede elever, og den er ikke god nok, fastslår Gøril Moljord ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo.

Det er forsket lite på skolens opplæringstilbud for utviklingshemmede elever, og særlig på innholdet i tilbudet, sier Gøril Moljord, som mener lærere og spesialpedagoger må få bedre veiledning og retningslinjer, slik at undervisningen styrkes. Moljord, som arbeider med en doktorgradsavhandling om mål for opplæring for elever med utviklingshemninger, sier at noen av disse elevene bare

trenger en beskjeden grad av tilrettelegging i skolen, mens andre har store sammensatte funksjonsvansker og trenger mye mer støtte. Det finnes ingen formell veileder for undervisning av disse elevene. Moljord mener at spesialundervisning har en svak posisjon i dagens skole, og at den også vies stadig mindre oppmerksomhet. Heller ikke *Veileder i spesialundervisning* fra 2014 er til mye hjelp.

– Prinsippet om tilpasset opplæring er vel og bra, men vi å huske på at ordinær opplæring ofte er ganske akademisk rettet og faginndelt, med fokus på lesing, skriving og regning, sier Moljord til UiOs nettsider. Hun legger til at en «one size fits all»-standard kan skygge for utviklingshemmede elevs læreforutsetninger og behov i et livsløpsperspektiv. □



Svake søkere til dansk lærerutdanning

Kun halvparten av søkerne til dansk lærerutdanning tilfredsstillter opptakskravet. Den andre halvparten kommer inn som såkalte kvote 2-søkere, melder folkeskolen.dk.

Opptakskravet er for tiden en gjennomsnittskaraktér på 7,0 fra gymnaset – som videregående opplæring fremdeles heter i Danmark. Gjennomsnittskaraktøren for søkere til lærerutdanningen var i 2018 6,6, og det var en forbedring fra 6,3 i 2013, ifølge Danmarks Statistik. Spørsmålet er om denne framgangen er til å stole på hva angår søkerens kvaliteter; det er nemlig gått inflasjon i karakterene fra gymnaset, ifølge folkeskolen.dk, med henvisning til den evalueringen av karakterskalaen som fant sted i 2018. Karaktergjennomsnittet

for de søkerne som oppnådde opptak i 2019, var på 6,6.

Søkere med svakere gjennomsnittskaraktér enn 7,0 blir såkalte kvote 2-søkere. De oppnår ikke direkte opptak, men må blant annet gjennom opptaksintervju.

Kravet om 7,0 i gjennomsnittskaraktér ble innført av regjeringen i 2013, og hensikten var blant annet å gjøre lærerutdanningen mer attraktiv og å heve det faglige nivået.

Tidligere *forperson* i Lærerstuderendes Landskreds, Rasmus Holme Nielsen, sier til folkeskolen.dk at 7,0-kravet var en symbolpolitisk her-og-nå-løsning som ikke skulle koste penger: – Vil man virkelig ha en god lærerutdanning, må man se nærmere på selve innholdet i utdanningen. □

Det danske karaktersystemet

Alle danske utdanninger, fra folkeskolen til universitetsutdanninger, benytter den såkalte sjutrinsskalaen. Den beste karakteren er 12. Den svarer til ECTS-skalaens A. Den dårligste karakteren er -3. Det tilsvarer ECTS-skalaens F. Skalaen består således av følgende karakterer:

- 12 - tilsvarer ECTS-skalaens A
 - 10 - tilsvarer ECTS-skalaens B
 - 7 - tilsvarer ECTS-skalaens C
 - 4 - tilsvarer ECTS-skalaens D
 - 02 - tilsvarer ECTS-skalaens E
 - 00 - tilsvarer ECTS-skalaens Fx
 - -3 - tilsvarer ECTS-skalaens F
- [hentet fra norden.org]

ANNONSE

Er du lærer for fjerdetrinn og ønsker å flette bærekraft mer inn i undervisningen din?

Meld klassen din på Batterijakten, Miljøagentenes morsomme og lærerike skolekonkurranse. Der konkurrerer fjerdeklasser om å samle inn flest mulig batterier og levere til gjenvinning.

Les mer på batterijakten.no.



Batterijakten arrangeres i samarbeid med Clas Ohlson, Batteriretur og VARTA



Spansk reform

Castellano skal ikke lenger være enerådende som undervisningsspråk i spansk skole, melder danske Weekendavisen. Regionene stilles fritt til å ta i bruk sine egne språk.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Spanias sosialistiske regjering presenterte i januar en plan for framtidens spanske skole. Blant forslagene har særlig ett satt sinnene i kok: Spansk – eller *castellano*, som det heter der til lands – skal ikke lenger være det obligatoriske undervisningsspråket i allmenndannende fag som matematikk og historie.

Går læreplanforslaget igjennom – det gjenstår i høyeste grad å se – vil landets flerspråklige regioner kunne velge å benytte sine egne språk, som katalansk, baskisk og galisisk, som de bærende i undervisningen. De vil kunne forvise spansk til andrespråksstatus.

Debatten er i full gang, og debattantene spør: Dreier reformen seg om innføring av nødvendig mangfold, eller er den et knefall for separatiser? □

12 millioner til sjenanseforskning

Forskningsrådet har bevilget 12 millioner kroner til forskning på de sjenerte elevenes situasjon. Prosjektet går fra 2021 til 2025, melder Universitetet i Oslo.

En god del elever er redde for å heve stemmen i klasserommet, de er redde for å snakke og redde for å bli lagt merke til. Tre forskere ved Institutt for spesialpedagogikk ved UiO skal i et fireårig prosjekt finne ut hvordan disse elevene kan

hjelpes til å mestre skolehverdagen faglig og sosialt. Prosjektets tittel er «Speaking up for the quiet ones: Voicing the perspectives of shy students in middle schools», med førsteamanuensis Geir Nyborg som leder. Med seg har han forskerne

Liv Heidi Mjelve og Gunnar Bjørnebekk.

BYGGER VIDERE PÅ ET TIDLIGERE PROSJEKT

Nyborg og Mjelve ble på et tidspunkt klar over at det forelå lite forskning på «de usynlige» i klasserommet – de

Tja til livsmestring

Er «livsmestring» rett medisin for elever? «Svaret mitt er nei, i beste fall tja», sa psykolog og filosof Ole Jacob Madsen på Samtidsdagane, arrangert av Høgskolen på Vestlandet.

Livsmestring er ikke et fag, men et tverrfaglig overordnet tema som skal inn i de andre fagene. Målet er å gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, ifølge Læreplanen: «[...] livsmestring dreier seg om å kunne forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv.»

Psykologer, lærere og skolemyndighetene er imidlertid ikke enige om

hva dette faktisk er, eller hva begrepet innebærer, ifølge forskning.no. Lærerstudentene som deltok på Samtidsdagane, stilte spørsmålet: Hvordan skal vi egentlig ruste de unge til å mestre livet?

Ole Jacob Madsen ved Universitetet i Oslo mener at de ressurssterke elevene som alt er gode i stressmestring, vil ha best utbytte av den nye læreplanen: – Vi må bruke ressursene mer målrettet mot dem som trenger det mest. Her har vi en ensidig tro på at barn skal få undervisning i psykisk helse, for at de deretter skal kunne bruke denne undervisningen på seg selv. Det er for mye å forvente.

Livsmestring er ikke et eget fag, men fagfolk frykter likevel for mer og mer måling. Ifølge høgskolelektor Elisabeth Bakke ved Høgskolen på Vestlandet utvikler OECD målekriterier som foreldre, lærere og andre kan bruke til å vurdere sosial og emosjonell utvikling hos barn. □



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

stille og innadvendte elevene – de som mange lærere ofte inderlig ønsker å hjelpe, men hvordan? De bestemte seg for å gjøre noe med det; de søkte og fikk støtte fra Forskningsrådet til prosjektet «Barn med stille og innadvendt atferd: Læreres tilnærminger i norsk

grunnskole». Formålet med prosjektet var ifølge Nyborg å dokumentere gunstige strategier som lærere bruker når de møter disse elevene. Og nå fortsetter altså arbeidet med et nytt prosjekt, med 12 millioner kroner fra Forskningsrådet i ryggen. □

ANNONSE



UTDANNINGSFORBUNDET

Trenger du flere medarbeidere?

Kjøp stillingsannonse og bli eksponert her:

- Stillingskarusellen på utdanningsnytt.no
- Nyhetsbrevet
- Sosiale medier
- Lærerjobb.no i 30 dager

ANNONSE-KONTAKT:
Mona Jørgensrud
HS Media
mj@hsmedia.no
Tlf.: 911 73 473

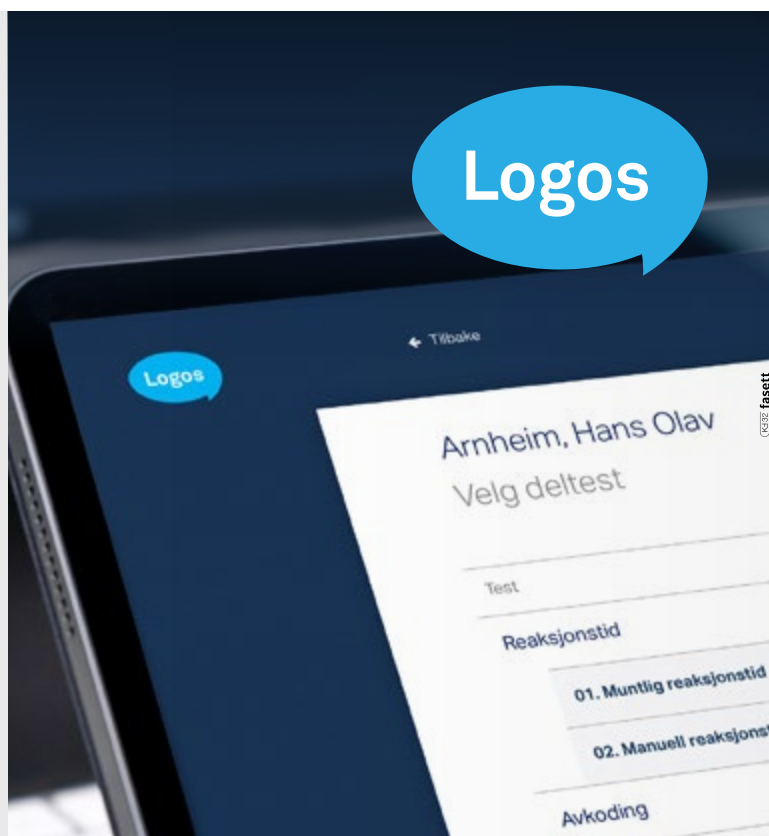
UTDANNINGSNYTT.NO
Lærerjobb.no

Logos er nå nettbasert og enda mer brukervennlig.

Logos har fått ny funksjonalitet, nye protokoller, nye maler til parrport, ny håndbok og et nytt design.

Du bestiller Logos på logometrica.no.

Logometrica
- ord for alle





Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

35–43 prosent av foreldre positive til skoleuniformer

35 prosent av norske foreldre mener en skoleuniform kan redusere kropps- og utseendepress. 43 prosent mener den kan motvirke kjøpepress – dette ifølge SIFO.

Forskerne Vilde Haugrønning og Ingun Grimstad Klepp ved Forbruksforskningsinstituttet SIFO ved OsloMet synes tallene er overraskende høye, ettersom skoleuniform ikke er et diskusjonstema i offentligheten.

De mener tallene kan tyde på at klær faktisk er et problem i skolen, og at mange kan tenke seg en endring. Det er jo allment kjent, blant annet gjennom tidligere SIFO-forskning, at

barn og foreldre utsettes for merke- og kjøpepress. Vi har også diskusjonene rundt religiøst påvirket påkledning.

Vitenskapelig assistent Haugrønning og forsker Grimstad Klepp mener så absolutt at spørsmålet om skoleuniform og påkledning på skolen bør utredes nærmere: – Det er flere utfordringer omkring klær og klesnormer i Norge, og disse utfordringene bør møtes med kunnskap og tiltak, sier Grimstad Klepp.

Spørsmålet om skoleuniform inngikk i en undersøkelse som også dreide seg om skolemat. Ifølge undersøkelsen er 65 prosent av foreldrene tilhengere av at barna får et skolemåltid. 1058 foreldre med barn i alderen 1–16 år deltok. □

ANNONSE

Nyheter fra Universitetsforlaget



UNIVERSITETSFORLAGET



🌐: www.universitetsforlaget.no

@: bestilling@universitetsforlaget.no

☎: 24 14 75 00

UNIVERSITETSFORLAGET.NO

Etterlatte elever trenger mer støtte

Barn som mister en forelder i ulykke, drap eller selvmord, faller oftere ut av videregående skole, sier forsker Lisa Victoria Burrell ved Universitetet i Oslo.

Disse barna blir også oftere selvskadere, og de gjør oftere selvmordsforsøk. Dette er problemer som kan forfølge dem også senere i livet, ifølge Lisa Victoria Burrell. Hun har gjennomført den første nasjonale undersøkelsen av hvordan barn under 18 år blir påvirket av et slikt tragisk tap av en forelder. Hun mener hjelpetilbudet til denne gruppen må bli mye bedre.

Burrell har tatt utgangspunkt i Folkeregisteret, FD Trygd, Dødsårsaksregisteret og Norsk pasientregister, og hver av de fire studiene i Burrells doktorgradsavhandling omfatter over 200 000 mennesker. Studien peker i samme retning: Hvis foreldre rammes av ulykker, drap og selvmord, såkalt ytre dødsårsaker, ser det ut til å påføre barna belastninger senere i livet. □



KUNNSKAPSREISE MED MENING til Falstadsenteret og Stiklestad i Trøndelag

3 dagers studietur med undervisningsprogram,
mat og overnatting inkludert.

**ANDRE VERDENSKRIG OG HOLOCAUST,
MENNESKERETTIGHETER OG DEMOKRATI**

Scandic
STIKLESTAD



Falstad

www.falstadsenteret.no | www.stiklestad.no



Uklart hvordan «livsmestring» skal komme inn i skolefagene

Hvordan det tverrfaglige temaet livsmestring skal håndteres av lærerne, er fortsatt et utforsket område, ifølge Lise-Mari Lauritzen ved UiT Norges arktiske universitet.

Formålet med temaet «folkehelse og livsmestring» er å lære elevene å håndtere medgang og motgang, men hvordan lærerne faktisk skal forholde seg til begrepene, og hvordan de skal innføres i de forskjellige fagene, er fortsatt

et utforsket område. Det er også muligens en ulempe for debatten om disse spørsmålene at psykologenes stemmer har fått dominere.

Stipendiat Lise-Mari Lauritzen ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet, vil særlig arbeide med å finne ut hvordan lærerne kan implementere livsmestring og folkehelse i norskfaget ved hjelp av den verktøykassen norsklærerne allerede

har, kan man lese på UiTs nettsider. Hun er medlem av forskningsgruppen Health, Art and Society, som ledes av førsteamanuensis Linda Nesby ved Institutt for språk og kultur ved UiT.

Nesby siterer tittelen på en artikkel i Lauritzens avhandling, et sitatet hentet fra et intervju med en lærer: «Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.» Ifølge Nesby illustrerer lærerens utsagn lærernes ønske om og behov for å få noe konkret

å forholde seg til, slik at de ikke går inn i en terapeutrolle som de mener de ikke har forutsetninger for å gå inn i. Her viser Nesby direkte til det hun mener er psykologdominansen i debatten.

– Flere lærere mener at livsmestring alltid har eksistert i norskfaget gjennom dan- nelsesperspektivet, og de er usikre på hvordan de skal forholde seg til at det nå nevnes eksplisitt som et eget tema i læreplanen, sier Lauritzen. □





Når barn skal evaluere seg selv

»» Av Sine Penthin Grumløse, Lise Aagaard Kaas og Mathias Sune Berg
Oversatt til norsk av Arne Solli

**Hva gjør vi med barna når vi ber dem om å evaluere seg selv?
Svaret er like lite entydig som barna er forskjellige. Men for
noen barn kan selvevalueringen få ganske negative følger.**

Hvordan opplever barn det å skulle evaluere seg selv? Hva mener de om å måtte ta stilling til hva de har lært i undervisningen? I prosjektet *Skolens Børn 2018–2020* (Grumløse, Kaas & Berg, 2020) ønsker vi å finne ut av hvordan barn opplever bruken av selvevaluering i undervisningen. Gjennom praksisnær forskning undersøker vi på hvilke måter barn er forventet å delta i selvevaluerende aktiviteter som del av undervisningen, og hvilken betydning slike aktiviteter får for barna. Typisk nok opplever de aktivitetene svært forskjellig, og gjennom barnas ulike opplevelser samler vi kunnskap om de ikke-tilsiktede effektene som kan ha med bruken av selvevaluering å gjøre. Vi undersøker dermed hvordan selvevaluering får betydning for barnas medvirkning i faglige og sosiale sammenhenger.

Forskningsprosjektet er tilpasset den kritiske skoleforskningens rammer (f.eks. Kousholt, 2009; Højholt, 2014; Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2016; og Kousholt, Krejsler & Nissen (red.), 2019), der det er interessant å beskrive og forstå både rammene for barns hverdagsliv og betingelsene som skal til for å få barn til å trives og til å delta i undervisningssammenhenger. I prosjektet undersøker vi faglige og sosiale sammenhenger hvor barn forventes å

vurdere seg selv når det gjelder atferd, faglige prestasjoner og sosial kompetanse. Vi forsøker så langt som mulig å ta utgangspunkt i barneperspektiv og en praksisnær tilnærming til hverdagslivet, for å kunne undersøke hvordan barn gjør seg sine personlige erfaringer med selvevaluering, og videre også hvordan barnas selvevaluering former betingelsene for deltakelsen deres i skolens sosiale praksis.

I denne artikkelen tar vi for oss to eksempler som illustrerer hvordan bruken av selvevaluering i undervisningen ikke er hensiktsmessig for alle barn. Begge eksemplene tar utgangspunkt i evaluering av læringsmål i henhold til læringsplattformene.

Barna vil gjerne løse oppgaven

I de klassene vi observerte, var det tydelig at barna var opptatt av å løse de oppgavene læreren ga dem. I arbeidet med oppgavene løste noen av dem oppgavene på en måte som læreren fant legitim og anerkjennelsesverdig, andre løste oppgavene via alternative framgangsmåter, mens atter andre ikke klarte å løse dem.¹

Vi forskere er opptatt av fasetter og nyanser, og av hva barnas ulike erfaringer har å si for dem. Her skal vi gå inn

i en 3. klasse der barna skal evaluere hva de har hatt av utbytte av undervisningen i forbindelse med en natur- og teknologioppgave:

Når Peter, klassens natur- og teknologilærer, har presentert oppgaven, fortsetter han med en oppmuntrende 'pep talk' til elevene: «Der er tre små mål, læs dem ... Jeg ved. I er virkelig gode til det. Der er tre små mål. I gjør det bare så godt, som det er muligt. Det er ikke en stavekonkurranse, men man skal skrive det. Da jeg gikk i tredje, kunne jeg heller ikke skrive helt perfekt. I må love meg at ikke gå i spåner!» [gå i spåner = møte veggen, bli fortvilet, o.l. red.]

Det er litt uro i klassen mens barna langsomt finner plassene sine med iPader, og de logger seg inn en etter en. Det er fortsatt noen som mangler iPad, og Peter stikker for å hente flere.

Samir lister seg forbi med et smil og fingeren mot leppene, som om han vil si «hysj». Han studerer plakaten med påtegnede muskler som henger på tavla, og vender deretter tilbake til plassen sin. Benjamin løper opprømt fram og tilbake.

Barna er i gang. Det summer av småsnakk. En hjelpelærer går rundt blant elevene og hjelper dem som trenger det. Både Peter og hjelpelæreren snakker med halvhøye stemmer: «Jaa, det er riktig, I er seje.» [sej = god, flink, «råbra», o.l., red.] Oppmuntrende kommentarer suppleres med lette skulderklapp. Abas sirkler rundt like bak Peter og spør til slutt om hjelp, mens han sukker høylytt. Peter tar ham med fram til tavla der en laminert plakat med klassens arbeidsregler henger, og han peker på den regelen som forkynner at barna skal være stille. Så følger han Abas tilbake til plassen hans.

De fleste barna er ferdige, men fortsatt sitter seks elever igjen. De øvrige beveger seg rundt med dansetrinn, latter, rop og prat. Peter er ikke i klasserommet. Når han kommer tilbake, klapper han den rytmen som signaliserer at barna skal høre etter. Litt etter ber han elevene være stille. Benjamin danser, skriver noen få ord, kanskje fire, innen han lar nye dansetrinn føre seg vekk fra plassen sin ... Han snur seg mot en klassekamerat til venstre for seg. Men nå har Peter fått mer enn nok, og han følger Benjamin ut på gangen.

Alfred er nå den siste gjenværende. Han veksler mellom dype sukk, blikk ned i oppgaven og lange blikk mot døren der medelever som er ferdige med oppgaven, strømmer fram og tilbake. Til slutt legger han hodet i hendene. De store øynene hans er blanke. Når Peter stryker ham blidt over håret, sier han: «Jeg må være den dummeste og langsamste i klassen.»

Som det framgår av observasjonen ovenfor, er det stor forskjell på hvordan barna takler selvevalueringsaktiviteten. Det er flere veier til målet for å lykkes som elev, og det å lykkes eller mislykkes oppleves ulikt. Generelt ser vi at selvevalueringsaktiviteter som gjennomføres som en del av læringsplattformen eller som en naturlig del av undervisningstilretteleggingen for øvrig, i høy grad er preget av rutine. Noen barn løser oppgavene slik det forventes av dem. Det viser at de har fulgt med i undervisningen. Andre barn utvikler andre strategier for hvordan de skal oppfylle kravet om evaluering av egne faglige prestasjoner. Dette gjelder for eksempel barn som ikke umiddelbart kan svare på de spørsmålene som stilles. Denne gruppen barn deltar i aktiviteten på forskjellige måter. Noen finner alternative veier til den kunnskapen de er forventet å inneha.

Vi observerte eksempelvis Samir, som rent fysisk forflytter seg dit han kan finne svarene han trenger – i dette tilfellet til plakaten på oppslagstavla i klasserommet. Dette er en god strategi for å finne riktig svar, men bare hvis han unngår å bli oppdaget. Når han beveger seg med en «vær stille»-finger mot leppene, vitner det om at han godt vet at denne strategien er på kanten av det akseptable. Sett med Samirs øyne omgår han oppgaven forholdsvis lett og ubekymret – samtidig som han er fullstendig klar over at måten han løser oppgaven på, er i gråsonen for det tillatte og forventede.

Også Abas forsøker å løse evalueringsoppgaven ved å finne alternative veier til målet, men han mislykkes riktignok. I denne klassen får elevene ikke be om hjelp. Formålet med selvevalueringen er jo at elevene skal gi læreren innblikk i hva de har lært, samtidig som elevene gjøres oppmerksomme på hva de fortsatt trenger å lære. De to guttene forsøker begge å løse oppgaven på ureglementert vis, men bare Samir lykkes i å gjøre det på en måte som læreren ikke avslører, og han klarer således å skjule sine faglige kunnskapshull. Abas feiler dobbelt; han klarer ikke å løse evalueringsoppgaven på en måte som viser at han har lært noe, og han er ikke i stand til å finne svar på egen hånd.

Andre barn deltar i det hele tatt ikke slik det forventes av dem. Benjamin, for eksempel, går bare rundt i klasserommet mens han småprater, og til slutt blir han vist ut på gangen. I våre observasjoner av klassen har vi lært å kjenne Benjamin som en som har lett for det i faget natur/teknologi², og som dermed burde ha gode faglige forutsetninger for å delta i evalueringen. Samtidig er det slik at Benjamin ikke ser ut til å finne noen mening i de stadig gjentatte evalueringene. Abas, derimot, sliter med faget, og rent generelt framstår han som en faglig usikker elev. Abas

er likevel ikke den eneste i klassen som føler seg usikker på seg selv i forbindelse med selvevalueringsaktiviteter. Flere av barna føler seg åpenbart ubekvemme i den situasjonen. Alfred gir uttrykk for at han finner oppgaven uoverkommelig, noe han forklarer med at han selv ikke duger.

Ettersom det her er tale om en rutinesituasjon, en selvevalueringsrutine, konkluderer vi med at de opplevelsene barna har i den konkrete situasjonen, høyst sannsynlig er «rutineopplevelser». Dette innebærer at de barna som opplever suksess i selvevalueringsaktivitetene, sannsynligvis er suksessrike også i andre lignende situasjoner. Barn som mer eller mindre lykkes, eller mislykkes, med sine alternative strategier, vil med stor sannsynlighet oppleve det samme i andre sammenlignbare situasjoner. Slik sett er det slett ikke usannsynlig at en gutt som Alfred rent generelt vil tvile på hva han egentlig kan, og han vil konkludere med at han ikke kan særlig mye. Den måten guttene deltar i planlagte selvevalueringsaktiviteter på, vil vi tro at ikke er enkeltstående eksempler, men heller mønstre som gjentar seg – slik de gjorde i den tiden vi observerte klassen.

Når skolen sorterer

Selvevalueringsteknologier har fått plass i dansk skole ut fra en intensjon om å gi elevene et optimalt utbytte av undervisningen. Evalueringer blir sett på som viktige fordi de kan hjelpe lærerne til å få en bedre forståelse av hva hver enkelt elev kan eller sliter med faglig. Dette er for så vidt ikke noe nytt. Det *nye* består i at vi kombinerer en ambisjon om å maksimere elevenes utbytte av undervisningen med en idé om at innsikt i egne læreprosesser hjelper dem å lære (Kousholt, Krejsler & Nissen (red.), 2019).

I en slik sammenheng anvendes selvevaluering ikke bare som et redskap til å dokumentere barnas undervisningsutbytte, men også som et redskap til å styrke læringsutbyttet deres ved at de får ansvar for egen læring. Selvevalueringer bidrar altså med enda sterkere krav om at elevene skal påta seg ansvaret for å dyktiggjøre seg selv. Dette kommer til uttrykk ved at elevene forventes å reflektere over hva de har lært, og å bruke den innsikten de oppnår gjennom refleksjon, som utgangspunkt for å kunne optimere sitt eget undervisningsutbytte i framtiden. Imidlertid, når kun noen elever lykkes i dette, ser vi at det skjer en sortering: Hvem demonstrerer at de kan leve opp til skolens krav, og hvem kan det ikke? (Bourdieu & Passeron, 2006)

Beskrivelsen av en selvevalueringspraksis med utgangspunkt i en læringsplattform som *Meebook*³, eksemplifiserer hvordan dagens barn involveres og plasseres i sentrum for evalueringsprosessen, men også at kun noen barn opplever

å lykkes som elever. Bevegelsen mot mer «deltakerinvolvement» er en del av en strategi som retter oppmerksomheten mot barnas engasjement og mot læreprosessene. Samtidig er målet å gjøre barna bedre i stand til å ta ansvar for egen læring (Kousholt, Krejsler & Nissen (red.), 2019). Nå er det imidlertid slik at langt fra alle barn evner å påta seg det ansvaret de blir pålagt.

Hvis vi vil ta selvevalueringssystemet på alvor, burde både Samir og Abas gitt seg selv lav skår i stedet for å søke svar på «alternative» måter, og ut fra den lave skåren burde de konkludert med at de har store kunnskapshull, og at de i fortsettelsen bør innrette seg annerledes. Men slik fungerer det ikke. Begge guttene ønsker å leve opp til lærerens forventninger, og derfor søker de alternative veier til målet. Poenget er at selv om vi pålegger hver enkelt elev ansvaret, vil den enkelte elev søke løsningen på sin egen måte, så lenge elevens egen framgangsmåte oppleves som relevant for eleven selv.

Utgangspunktet for å arbeide med selvevaluering av faglige mål på akkurat denne måten er dermed et læringssyn som hevder at barnets læreprosesser blir understøttet av barnets refleksjon og innsikt i disse egne læreprosessene. Barnet forstås i denne sammenheng som et lærende individ som målrettet og gjennom innsikt i egne faglige ferdigheter forventes å ta ansvaret for sin egen faglige utvikling (Andersen, 2011; Kousholt, 2009). Denne typen ansvar, under parolen «livslang læring», forutsettes å vare livet ut. Våre observasjoner illustrerer imidlertid at forskjellene er store når det gjelder hvorvidt barna i 3. klasse kan leve opp til kravet om selvevaluering og således kan ta ansvar for egen læring på en måte som svarer til forventningene. Konsekvensen er at barna får merkelappene «evalueringsdyktige» eller «ikke evalueringsdyktige», og «faglig dyktige» eller «faglig udyktige». Noen skårer høyt på begge parametere, andre lavt.

Kan du kalibrere dine vurderinger med lærerens?

Et annet problem vi støter på når vi observerer selvevaluering, er at de spørsmålene barna skal ta stilling til, ofte ligger tett opptil lærerens intensjoner med undervisningen. Evalueringen vil derfor ikke dreie seg om hva barnet har lært og tilegnet seg av kunnskap, men heller om hvorvidt han eller hun har lært det som læreren hadde intensjoner om. Dette ansporer barna til å grave dypt i seg selv for å finne ut av om de faktisk kan det de er blitt undervist i, og i det omfang som læreren forventer.

I en annen 3. klasse evaluerte barna mål ut fra læringsplattformen MinUddannelse. Her ga barna seg selv en

stjerne hvis de mente de hadde tilegnet seg læringsmålene. Det hele kunne arte seg slik:

Lærer Agnete understreker at dette er en individuell oppgave. Det er ikke lov å snakke sammen. Flere av elevene stiller likevel lavmælte spørsmål til sidemannen eller bare ut i luften. «I kan jo selv vurdere, hvad I kan i musik. Jeg aner det jo ikke», fastslår Agnete. To barn holder fortsatt på med trivselsundersøkelsen. Hun ber dem skynde seg å bli ferdige. «Er der nogen der fortsatt sidder i [sidder i = holder på med] trivsels-testen», spør Agnete.

Agnete betrakter William mens han arbeider. Han har krysset av for «ja» på en rekke punkter. «Der er også et mål i matematik. Det er et gammelt mål, du må gerne kigge på det også», sier hun. Agnete ber så samtlige om å gå inn på MinUddannelse.

«I skal gå ind under dansk, og så skulle det allerhelst være sådan, at I kun har to mål. Vi skulle gerne have Fandango og svensk/norsk.» Agnete leser teksten høyt. «I må gerne give jer selv en stjerne, hvis I kan det, I evaluerer. Hænderne op på hovedet, hvis man har taget stilling til den: 'Jeg kender forskellige genretræk'.»

Isak har satt en stjerne et stykke ned i prøven, men Agnete ber ham gå tilbake. «I må tage stilling til, om I skal have en stjerne eller ej. Har du forstået, at man skriver et eventyr på en måde og en opskrift på en anden måde, så kan man give sig selv en stjerne. Man må ikke gå længere frem i spørgsmålene, end vi har haft i undervisningen.»

«Jeg kan læse en tekst på svensk højt. Kunne I det, så giv jer selv en stjerne», siger Agnete. «Det var det mange av jer, der godt kunne. Se etter, har I evaluert salmer?» spør hun. Deretter spør hun om elevene har evaluert forfatterskapslesing.⁴

Agnete ber nå barna ta stilling til «tegn på læring» i engelsk. Hun retter på de av dem som går for fort fram i evalueringen. Noen barn har gitt seg selv en stjerne på noe de ennå ikke er blitt undervist i. Det går ikke.

Agnetes tidsmåler ringer. «I skal åpne en ny fane. Og så skal I søge på Benedikttegårdsskolen [skolen disse 3.-klassingene tilhører, o.a.] og så skal I ind på Elevintra [skolens eget intranett]», sier hun ut i klassen. «I kan selv komme ind og finde jeres skema – Lynlås!», sier hun høyt – «Lynlås» er kodeordet for at nå skal barna være stille.

Victoria logger seg inn på Intra. Barna følger med på sine egne skjermer. Agnete viser barna ukeplanen, og sier at nå kan alle forsøke å logge inn igjen. De barna som har vært gjennom Intra, blir bedt om å gå til «MatematikFessor».⁵

Agnete ber en av jentene komme fram, hun har evaluert mål som elevene ennå ikke har blitt undervist i. Hun blir bedt om å slette disse. Barna hører på musikk mens de arbeider med «MatematikFessor».

Imens gjennomgår Agnete barnas evalueringer. De kalles fram en etter en. Noen har svart på spørsmål som ikke er gjennomgått i undervisningen ennå, og de får beskjed om å fjerne stjernene.

En litt stille gutt er i tvil om hvor mange ord han kan på engelsk. Han skal kunne navnet på ti sorter frukt og grønnsaker. Han tror ikke at han kan det. Agnete ber ham gå hjem og lese seg opp: «Jeg stiller de krav til dig, fordi jeg ved, at du kan. Du kan godt gå hjem og læse op det.» Gutten ser fortsatt tvilrådig ut. Flere barn sier de føler seg usikre på om de faktisk er i stand til å vurdere hva de selv kan, mange blir i tvil om de kan mange nok ord slik det forventes av dem, eller om de kan lese og forstå svensk.

«Jeg vil spørge dig, om du har glemt det, eller om du synes det er svært», spør Agnete en av guttene. Hun kaller fram en annen gutt. Han må plukke av noen merker igjen fordi «vi ikke har arbejdet med det endnu». En annen gutt kalles fram: «Har du glemt det, eller er det, fordi du ikke synes, du kan det?» Agnete ber ham finne målet på datamaskinen. «Hvis du synes, du har en forståelse for det, så giv dig selv en stjerne», sier Agnete. Han kikker litt opp, så ned i boken igjen. Han virker ikke helt sikker.

Det ser ut til at han ikke er alene om å tvile på hvilke tegn på læring han kan gi seg selv en stjerne for, og i stedet lar han være å gjøre noe. Andre gir seg selv «for gode» vurderinger, og må bli korrigert av Agnete.

I denne evalueringspraksisen anvender læreren evaluering som en prosess. Læreren vurderer barnas vurderinger fortløpende, og bestemmer eneveldig i hvilken grad de har utført selvevalueringen «korrekt». Resultatet er at suksesskriteriet for barna er at deres egenvurderinger faller sammen med lærerens vurderinger av dem. Det må således eksistere overensstemmelse mellom den indre og den ytre vurderingen av barnets faglige kunnskaper. Barnet finner svaret ved å gå inn i seg selv. Det finnes ingen oppslag på tavla eller sidemenn på nabopultene som kan hjelpe barnet

med å komme fram til et akseptabelt svar, og det finnes ingen alternative veier til riktig svar. Svaret finnes i barnet.

Svarer barnet ikke i overensstemmelse med lærerens vurdering eller innenfor den rammen det er blitt undervist i, risikerer barnet å bli korrigert og rettet på. Dette gjelder altså også om barnet viser at det besitter kunnskaper som det ennå ikke er blitt undervist i.

Avsluttende bemerkninger

Vi har de siste 25 årene sett en stadig sterkere vekt fra politisk hold på at barn skal veiledes i hvordan de kan lære mer. Den underforståtte forutsetningen er at den kompetente samfunnsborger har et innebygd og inderlig ønske om å lære mer hele livet igjennom – vi snakker om livslang læring – for på den måten å styrke sin såkalte «kompetansemappe» (se f.eks. Europakommisjonen, 1994:49ff). Sett i et slikt lys er den kompetente elev ansvarlig, selvstendig, reflektert og i stadig utvikling, og har innsikt i egne styrker og svakheter (Brinkmann, 2008; Pedersen, 2014).

Det forventes at eleven utvikler disse kompetansene ved hjelp av blant annet systematiske evalueringer i skolen. Og det begynner tidlig. Læringsplattformer med poengsystemer, tomme opp- og tomme ned-symboler, stjerner, og etter hvert stadige oppfølgingsspørsmål som skal få barnet til å ta stilling til om han eller hun har lært det eller det i henhold til lærerens intensjoner. Dette innebærer at eleven tvinges til hele tiden å ta stilling til seg selv – noe som kan være mer til skade enn til gagn for en del av barna. John Benito Krejsler sier at for noen barn blir det å spille med seg selv som innsats når de skal delta i selvevaluerende aktiviteter i undervisningen (Krejsler, 2004). Vi bør derfor være opptatt av hvilke opplevelser barna har, og hvilke erfaringer de får, når vi, forskere og lærere, anstrenger oss for å skape god undervisning innenfor rammer som skal dyktiggjøre barna faglig.

NOTER

- 1 «Alternative framgangsmåter» vil ikke nødvendigvis si juks eller fusk, fordi de aktuelle barna ikke bevisst går inn for å jukse. De finner imidlertid fram til svaret på en annen måte enn den læreren forventer og ønsker. De har ikke svaret «i seg».
- 2 Et fag som tar for seg natur, teknologi, livsbetingelse og levevilkår.
- 3 Meebook er «en metodefri læringsplattform til planlægning, utvikling og evaluering av din undervisning» (meebook.com)
- 4 «Forfatterskapslesing» vil si at barna leser flere tekster av samme forfatter.
- 5 «MatematikFessor» er den digitale matematikkportalen til alle klassetrinn i dansk grunnskole.

LITTERATUR

- ANDERSEN, P.Ø. (2011). *Pædagogikken i evalueringssamfundet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. (2006). *Reproduksjonen – bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- BRINKMANN, S. (2008). «Selvudvikling og kompetencer i konkurrencestaten» I: S. Brinkmann & P. Triantafyllou (red.). *Psyken historie i Danmark*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- EUROPAKOMMISJONEN. (1994). «Kompetence: begreb og fakta.», *Europæisk tidsskrift for erhvervsuddannelse* 1/94.
- GRUMLØSE, S.P., KAAS, L.A. & BERG, M. (2020). *Jeg må være den dumme i klassen. Når skolens børn evaluerer sig selv*. Roskilde: Samfundslitteratur.
- HEDEGAARD-SØRENSEN, L. & GRUMLØSE, S.P. (2016). *Lærerfaglighed, inklusion og differentiering*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- HØJHOLT, C. (2014). «Udvikling gennem deltagelse i fællesskaber» I: O. Løw & E. Skibsted, *Elevers læring og udvikling: – også i komplicerede læringssituationer*. København: Akademisk Forlag.
- KOUSHOLT, K.B., KREJSLER, J.B. & NISSEN, M. (2019). *At skulle ville. Om motivationsarbejde og motivationens tilblivelse og effekter*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- KREJSLER, J.B. (2004). «Pædagogiske spil med personligheden som indsats» I: J.B. Krejsler (red.). *Pædagogikken og kampen om individet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- PEDERSEN, O.K. (2014). «Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik – baggrund, intentioner og funktionsmåder» I: K. Illeris (red.). *Læring i konkurrencestaten – kapløb eller bæredygtighed*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.



»»» **Sine Penthin Grumløse** er ph.d. og lektor ved Institut for Pædagoguddannelse, Det Pædagogiske og Samfundsfaglige Fakultet, Københavns Professionshøjskole. Hun forsker især på samspillet mellom politikk rettet mot barn og barns liv.



»»» **Lise Aagaard Kaas** er lektor i pedagogikk ved Institut for Læreruddannelse, Københavns Professionshøjskole. Hun forsker på spørsmål knyttet til inkludering, marginalisering, sosial sortering og skoleliv.



»»» **Mathias Sune Berg** er ph.d., lektor og cand.scient. i humanistisk-samfunnsvitenskapelig idrettsvitenskap ved Institut for Læreruddannelse, Københavns Professionshøjskole. Han forsker på barn og barneperspektiver i skolen, samt kropp og lederskap.

Samtalen som veien til barnets indre liv

»»» Tekst og foto: Tore Brøyen

Det pedagogiske paradoks kan ikke løses gjennom bruk av digitale hjelpemidler, spørreskemaer og økt standardisering. Lars Løvlies siste bok handler om relasjoner mellom voksne og barn.

Jeg ble litt forvirret, fortalte en kollega meg. Han hadde lest den siste boken til Lars Løvlie, *Politisering og pedagogisk motstand – veien til en barneorientert praksis*. Dette er en relativt kort bok, bare 150 sider, men med et mangslungent tema: en historisk gjennomgang av de siste 30 år i norsk skole, pietismens pedagogiske prosjekt, Rousseaus skrifter om barneoppdragelse, samt et essay om betydningen av samtalen mellom voksne og barn. I første omgang er det ikke lett å se sammenhengen mellom de ulike delene, men det er en klar rød tråd gjennom hele boken. Alle delene handler om forholdet mellom den voksne og barnet, eller pedagogikk, som man gjerne kaller det når det dreier seg om skole.

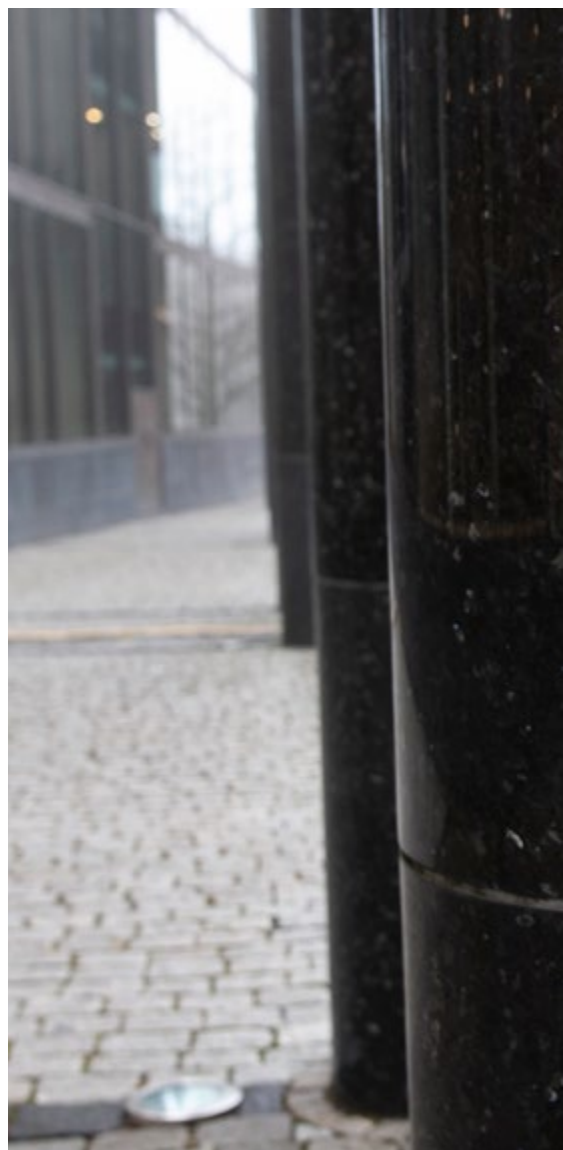
Vi har overlatt oppdragelsen til markedet

Bokens første essay er en 20 siders polemisk gjennomgang av skolens utvikling de siste 30 år. Her beskriver Løvlie hvordan ulike statsråder fra Hernes, Clemet og etterfølgerne,

driver skolen i den samme retningen. Det dreier seg om en utvikling der lærerne fravristes kontrollen over undervisning og oppdragelse, blant annet ved innføring av ulike former for testing og andre kontrollsystemer, inntil det hele møtte en uventet motstand som ga seg sitt mest kjente utslag i den såkalte Malkenes-saken, som endte med åpen konfrontasjon mellom en lektor og skolesjefen i Oslo. Løvlie legger også vekt på foreldrenes stadig større engasjement mot atferdsmodifiserende programmer i skolen.

For Lars Løvlie ligger den kunnskapen skolen trenger, først og fremst hos foreldre og lærere. Problemet de siste 30 årene er at man på politisk hold har vært opptatt av å bygge opp et system som skal gjøre undervisning og oppdragelse bedre ved å standardisere. Gjennom kartlegging stiller man barna overfor skjemaer som ingen egentlig passer til.

– De atferdsmodifiserende programmene er blitt en del av oppdragelsen av norske barn. Vi har altså



overlatt oppdragelsen til markedet gjennom disse programmene. Før var det lærerne som sto for oppdragerollen. Jeg mener at oppdragelsen må tilbake til lærerne. Hvis ikke lærerne kan gjør dette, får de ikke etterlevd sitt mandat som er å undervise og oppdra elevene til gagns mennesker. Teknologien løser ikke det pedagogiske paradokset, sier Løvlie.

Oppdragelse til frihet gjennom tvang

Etter åpningsessayet, som tar for seg vår nære historie her hjemme, skifter temaet brått til pietismen og de Frankeske stiftelser i Halle, Tyskland, på 1700-tallet. Her hadde man satt seg fore å dekke menneskets liv fra småbarnsalder til ungdomsalder, i et system som ifølge Løvlie ikke var så helt ulikt vårt eget.

– Jeg tenkte da jeg lagde boken at jeg skulle binde sammen kapitlene i større grad, men så bestemte jeg meg for å gå i rette med min egen trang til systematikk. Jeg ønsket heller å nærme meg virkeligheten fra forskjellige synsvinkler når jeg tar for meg grunnleggende problemstillinger innenfor skolen, sier Løvlie.

Kapittelet om pietismen er lagt inn for å belyse det pedagogiske paradoks, som ifølge Løvlie beskrives godt gjennom et spørsmål i Emmanuel Kants *Om pedagogikk*: Hvordan kan man oppdra til frihet gjennom tvang?

– Man kan si at dette andre essayet er en detaljert fremstilling av hvordan det pedagogiske paradokset konkret kan utspille seg, sier han.

Løvlie ønsket her å beskrive pietismen som et eksempel på hvordan pedagogikken til alle tider ser ut til alltid å falle tilbake i det pedagogiske paradoks, uten at aktørene helt klarer å se klart hva som skjer, og i enda mindre grad hvordan man skal klare å løse dette paradokset.

Ifølge Løvlie ønsket pietismen i utgangspunktet å oppdra barna til frihet, til selv å velge sin kristne tro. Likevel endte man med å overvåke barna dag og natt og irettesette dem for alle brudd på regler.

– I boken gjør jeg det klart at det som er skjedd i Oslo-skolen fra 2000, gjentar dette paradokset. Ikke lenger med slag og spark, men nå med psykotekniske midler og atferdsmodifiserende programmer. Spørsmålet

Lars Løvlie mener vi har overlatt oppdragelsen av barna til det frie markedet, og at det er på tide at vi gir dette ansvaret tilbake til lærerne.



jeg stiller, er om dette paradokset er innebygget i alle pedagogiske tiltak, og om det går an å komme ut av det, sier Løvlie.

Rousseaus blinde felt

Når Lars Løvlie så går videre i sine undersøkelser i sitt neste essay, tar han for seg Rousseau, en forfatter som hos Løvlie både skaper fascinasjon og motvilje, kort sagt, et problematisk kjærlighetsforhold.

– Han er så dypt engasjert i det livet han lever, og på samme tid så sær, men det han gjør i sine litterære verker, er utrolig skapende, sier han.

Løvlie nevner blant annet en dialog Rousseau skriver mot slutten av sitt forfatterskap, der han går inn i en dialog med en tenkt leser som han prøver å overtale til å bli med på sine egne synspunkter, og tematiserer på den måten sin egen rolle i offentligheten.

Men til tross for sitt reflekterte syn og sin tematisering av menneskets indre liv, så mener Løvlie at Rousseau svikter barnet, når han skriver om oppdragelsen i sin kjente bok *Émile*, som er blitt sett som et grunnlag for moderne barneoppdragelse.

– Fra et pedagogisk synspunkt så er det påfallende hvordan det ligger innebygget en radikal svikt i hans fembindsverk *Émile*. Det er påfallende hvordan de to barna som boken handler om, *Émile* og *Sophie*, er fullstendig tause. For en som meg, som er så begeistret for Rousseaus skrifter, er det interessant å se hvor dette strander. Etter min mening er problemet at Rousseau har et nært forhold til barnet i seg selv, men han klarer ikke å leve forholdet til barnet der ute, sier Løvlie.

Dette viser seg også i det Løvlie beskriver som «katastrofen» i Rousseaus

liv, som besto i at han ikke tok seg av sine egne barn. Familiens fem barn ble ved fødselen satt bort på barnehjem uten navn eller fødselsdato.

– For meg har dette vært et stort problem når jeg leser Rousseau. Jeg har valgt å ikke ta det opp. Jeg har bare sagt til meg selv at jeg må gå videre og overlate til leseren å ha sine synspunkter på dette, sier Løvlie.

Er så Rousseaus problem med å forholde seg til barnet der ute, og ikke bare til barnet i seg selv, et problem vi må forholde oss til også i dag?

– Det er en problemstilling som kleber ved skolen, men jeg må legge til at jeg er optimistisk når det gjelder den nye generasjonen av foreldre. Jeg ser at de har en innsikt i hva barn trenger, en innsikt i samtalsens forutsetninger som er ganske frapperende historisk sett. Dette er en generasjon der fedrene er bragt mye sterkere inn i det familiære. Kunnskap om barn bli nå formidlet i tidsskrifter, aviser, ukemagasiner osv. Det vi prøvde å få til på 70-tallet når det gjaldt å formidle kunnskap om barn, er nå kanskje i ferd med å realiseres i norske familier, sier han.

Relasjonen viser veien til det indre

Kan skolen så løse det pedagogiske paradoks? Dette blir diskutert i bokens siste essay.

Gjennom samtalen mener Løvlie at vi i alle fall har en frihet til å holde denne problemstillingen åpen.

– Det indre livet er kompliserte greier. Det er vårt privatliv, hemmeligheter, drømmer og skuffelser. Så elementært er det. Men det indre liv er også et sted for undring, glede, opplevelser og personlige erfaringer. Poenget mitt i det siste kapittelet er at vi ikke bør begynne med det indre,

men med relasjonen til den andre. Det er her språket kommer inn. Det er derfor jeg legger vekt på Vilhelm von Humbolt, som sier at språket er sosialt. Det indre kan du komme fram til gjennom relasjonsanalyser, hvordan vi bruker språket når vi snakker sammen osv. Web-baserte undersøkelser og skjema snakker ikke med barn, derfor passer de ikke inn i oppdragelsen.

– Jeg misliker oppsummeringer

I bokens avslutning gjør Løvlie som Rousseau. Han presenterer et fiktivt intervju der han diskuterer boken man akkurat holder på å avslutte, med en tenkt leser. «Leseren» kommer med ulike forslag til tolkning, og Løvlie er raus med tildelingen av ros når han mener hun har fått med seg viktige poenger i boken. Det er lett å lese denne avslutningen som en beskrivelse av Løvlies eget indre, der både Løvlie og den tenkte leseren befinner seg. Men i og med en avslutning som dette, gjør han seg ikke skyldig i et aldri så lite overgrep mot den virkelige leseren? Ønsker han å ta kontroll over lesningen og tolkningen av sin egen bok?

Løvlie ler godt av denne påstanden om at han kanskje har snublet i sine egne bein, og later ikke til å ha behov for å motsi dette, men forklarer at avslutningen er et resultat av at han rett og slett sterkt misliker tradisjonelle oppsummeringer.

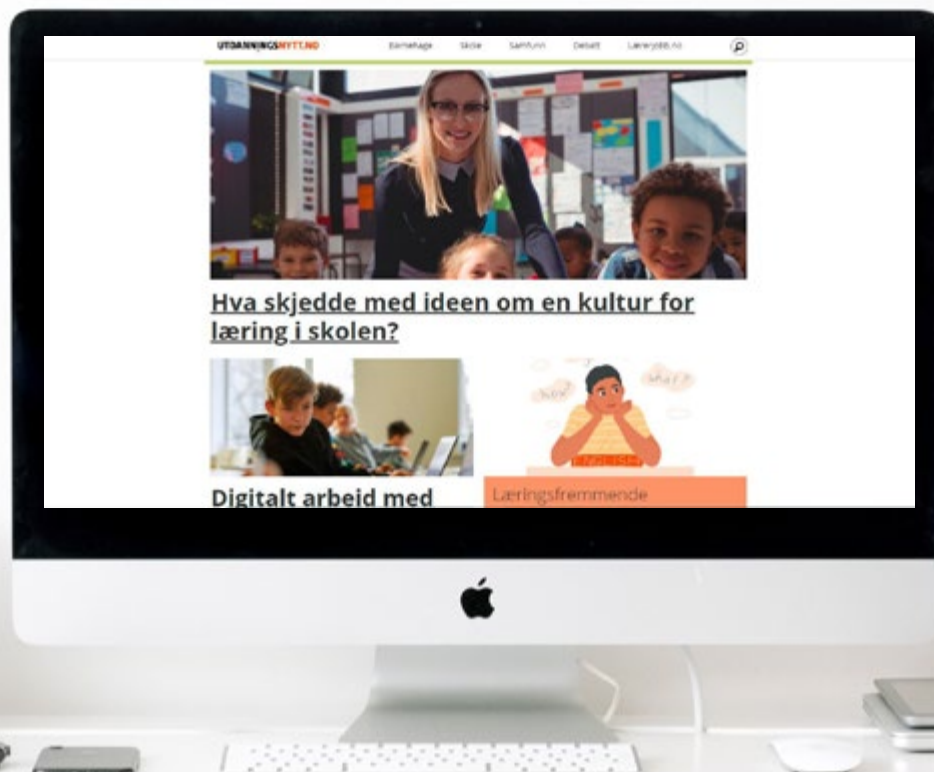
– Det er noe av det kjedeligste jeg kan tenke meg, sier han.

Og det slår meg at dette kanskje har vært et hovedprinsipp for hvordan denne boken er blitt. Den snart 83-årige forfatteren har rett og slett bestemt seg for at han ikke lenger gidder å kjede seg når han skriver bøker. Han vil ha det morsomt når han skriver. Lars Løvlie vil heller leke.

Har du besøkt **Bedre Skoles** nettsider?

Du finner oss på

utdanningsnytt.no/bedre-skole



UTDANNINGSNYTT.NO



Folkehelse og livsmestring

– behovet for en realistisk tilnærming til temaet

»»» Av Solrun Samnøy og Hege Eikeland Tjomsland

Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring kan se ut til å legge vekt på den enkeltes ansvar for å ta kloke valg. Slik risikerer man å formidle at hvis du ikke mestrer livet, så har du deg selv å takke. Samfunnets og fellesskapets rolle må trekkes inn i større grad.

Folkehelse og livsmestring er ett av tre tverrfaglige tema i *Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* i den nye læreplanen, og lærere og skoleledere arbeider nå med å konkretisere hva dette innebærer for skolens praksis. Mye har vært skrevet og debattert rundt temaet, og det er særlig «livsmestring» som har fått oppmerksomhet i fagmiljøet og i mediene. Det har nok vært lett å bli enige om at barn og unge bør få oppleve det å mestre livet, men

det er ikke like enkelt å definere hva livsmestring faktisk er, eller å beskrive hvordan det kan læres.

I denne artikkelen vil vi løfte frem begrensninger og synliggjøre dilemmaer knyttet til innføringen av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen, før vi peker på noen av mulighetene det tverrfaglige temaet gir med hensyn til elevenes vekst og utvikling som mennesker.

Formuleringene i læreplanverket

La oss først ta for oss læreplanen. I Overordnet del er skolens formål og verdigrunnlag grundig beskrevet. Overordnet del omhandler fundamentet for fagplanene. Den peker på *hvorfor* elevene skal lære det som står i kompetansemålene for de enkelte fag. Emneområdene for de tre tverrfaglige temaene har lenge vært en del av skolens dannelsingsoppdrag, men i den nye læreplanen fremheves de eksplisitt som tverrfaglige tema som skal prege skolehverdagen, og som skal aktualiseres i alle fag¹. I Overordnet del legges det vekt på skolens oppgave med å gjøre synlig forbindelsen mellom fagene og «den virkelige verden», og det er nettopp denne forbindelsen de nye tverrfaglige temaene skal bidra til å vise.

Temaene handler om elevenes liv i en større sammenheng og det som påvirker livsbetingelsene deres. De tar «utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt». Ved å belyse disse komplekse sammenhengene kan skolen hjelpe elevene til både å forstå og forholde seg til disse livsbetingelsene.

Læreplanen er også tydelig på at det ikke er opp til den enkelte å løse de store samfunnsutfordringene det er snakk om. Det krever felles innsats på samfunnsnivå, lokalt, nasjonalt og globalt. Til tross for dette er likevel individperspektivet langt tydeligere fremhevet enn samfunnsperspektivet i temaet folkehelse og livsmestring, sammenlignet med de to andre tverrfaglige temaene i læreplanen. Tyngdepunktet er plassert på den enkeltes ansvar for å ta gode valg, og samfunnets rolle vektlegges kun når det gjelder å legge til rette gode helsevalg hos den enkelte². Ingen vil vel argumentere mot at utdanning skal bidra til at elevene tar kloke valg, både med hensyn til sitt eget liv og fellesskapet. Likevel mener vi det er på sin plass å reflektere omkring hva skolen, sammen med samfunnet ellers, formidler om dette. Er det meningen at hovedbudskapet til elevene skal være at når det handler om folkehelse og livsmestring, så er det først og fremst opp til den enkelte å ta kloke valg? Er underteksten at hvis det ikke går deg bra, hvis du ikke mestrer livet så godt, så har du deg selv å takke? Hva med samfunnets rolle, og andre ytre omstendigheter som det ikke er opp til den enkelte å ta ansvar for?

Individualisering og ansvarsfordeling av mestringsmuligheter

I denne sammenhengen er det relevant å diskutere betydningen av den økende individualiseringen samfunnet vårt preges av, det at oppmerksomheten i stadig større grad

rettes mot individet heller enn mot fellesskapet. Denne trenden kan tilsynelatende gi større frihet og handlingsrom til den enkelte, men medfører samtidig en tildekking av vår faktiske avhengighet av andre. Det blir en stadig større risiko for at den enkelte får ansvar for problemer som hører til på systemnivå, og et utbredt folkehelseproblem er opplevelsen av ensomheten og utenforskap i møte med livets vansker³.

En del av den samme trenden er forestillingen om at det gode liv først og fremst er knyttet til individuelle ferdigheter. I den sammenheng er selve begrepet «livsmestring» interessant. Det er et nyord, sprunget ut fra begrepet «mestring». Mestring er et ord som er mye i bruk, ikke minst i skolen, for å løfte fram enkeltes muligheter heller enn begrensninger. Og det er ikke vanskelig å være enig i at opplevelsen av mestring kan skape grobunn for videre innsats og læring, og at skolen har et ansvar for at alle elevene skal få mulighet til å oppleve mestring i skolehverdagen. Én ting er å snakke om mestring på spesifikke områder, som gangetabellen, rettskriving, svømming eller å forstå tekster på et fremmed språk. Slike spesifikke mestringsopplevelser er imidlertid vesensforskjellige fra en altomfattende mestring av hele livet. For hva betyr det egentlig å mestre livet? Hvem kan si hvordan et liv som er mestret bra, egentlig ser ut? Hva kan vi enes om som felles referanse, og hva er opp til den enkelte å definere som mål på et liv som mestres? Det er også grunn til å stille spørsmål ved forventningen til teoretisk kunnskap og «folkeopplysning» som den mest avgjørende faktoren for hvorvidt elevene tar ansvarlige valg og mestrer sine liv. Hva med alle de irrasjonelle valgene vi mennesker tar hver eneste dag på tross av bedre viten? Bunner de i manglende forståelse eller kunnskap om hva som har betydning for mestring av vårt eget liv? Kanskje kan det være på sin plass å påpeke at det ikke er noen automatikk i at kunnskap om folkehelse og livsmestring får konsekvenser for hvordan elevene lever sine liv. Også andre forhold påvirker elevens livsvalg, som for eksempel relasjoner i familier og nærmiljø, elevenes interesser, deres sosioøkonomiske status og (skole)politiske prioriteringer. Innføringen av livsmestring som tema i skolen bunner i et (tverrpolitisk) ønske fra de voksne om at det skal gå ungdommen bra, at de skal bli robuste, at de skal håndtere eller bli kvitt ubehaget og problemene de måtte møte. Det kan derfor være nyttig for et profesjonsfellesskap å utforske hvilke oppfatninger som er knyttet til målsetting med og forventning til temaet. Er det slik å forstå at det egentlig er «feil» at barn og unge opplever vansker med livsmestring og med sin fysiske og psykiske helse? Er underteksten at

om alt var som det skulle, så ville ikke barn og unge streve med livene sine? I så fall er risikoen stor for å få gjennomslag for innføring av «verktøy» og løsninger som i beste fall er for enkle og overfladiske til at de er til reell hjelp.

Det er for eksempel ikke enkelt å lære bort en trygg identitet eller det å håndtere følelser og relasjoner. Identiteten formes i samspill med omgivelser, og håndtering av følelser og relasjoner er nært knyttet til rollemodellens håndtering av følelser og relasjoner. Dermed er det å *leve i* et skolemiljø i 10–13 år av barne- og ungdomsårene av stor betydning for elevenes identitetsutvikling og følelseshåndtering, i tillegg til erfaringer fra hjemmet og andre miljø utenfor skolen. Derfor er det kanskje også på sin plass å peke på begrensningen i kunnskapsformidling, og heller utforske nærmere skolens muligheter for å legge til rette for elevens utvikling og livsmestring.

Livsmestring og livssmerte

Hvorvidt temaet livsmestring virkelig kan bli til hjelp for elevenes mestring av eget liv, henger sammen med hvor realistisk læreren er i sine samtaler med elevene om livet og betingelsene for vår eksistens som mennesker. Mange samtidsskildringer av vårt vestlige, moderne samfunn peker på en generell tendens til å unngå ubehag og fortrenge livets mer krevende sider⁴. Det å være positiv er ifølge psykologen Susan David⁵ blitt en ny form for moralsk korrekthet. Hun hevder at dyrkingen av behagelige følelser og aversjonen mot såkalte negative følelser forkludrer vårt psykiske og sosiale navigasjonssystem. Tendensen til å skjule «livssmerten» forsterkes av både reklame og sosiale medier, som med sine «glansbildeliv» uten rot i virkeligheten bidrar til at fortellingen om det «normale» livet blir mer positiv enn realitetene tilsier. Slike overdrevne positive forestillinger om livet kan også få konsekvenser for våre forventninger til livet og til vår motstandsdyktighet i møte med vansker. Et kjennetegn på motstandsdyktighet, det vil si det som gjør oss i stand til å tåle vansker, er erkjennelsen av at livet også tidvis *er* vanskelig⁶. Det normale er altså å oppleve perioder med vansker og livssmerte. Motstandsdyktige mennesker spør ikke «hvorfor meg», men heller «hvorfor skulle ikke dette ramme meg?». Dette handler ikke om å forskjønne lidelse og smerte, men om å ha realistiske forventninger til vår eksistens. Ofte er livet både meningsfullt og smertefullt samtidig! I vår kultur mangler vi ord og begreper for denne vanlige livserfaringen, og dermed får ikke den enkelte støtte fra fellesskapets delte livsfortellinger. Dette kan gjøre at tiltak som er positivt ment, for eksempel i skolen, faktisk kan virke mot sin hensikt. Heller enn opplæring i (urealistiske)

teorier eller teknikker for å overvinne vanskeligheter, for deretter å liksom kunne leve «det virkelige livet», trenger vi primært støtte og fellesskap til å tåle livet slik det faktisk er. Vi trenger et språk for å kommunisere hvordan vi opplever livskriser og nederlag, slik at når disse rammer oss, så kan vi føle oss inkludert heller enn ekskludert fra fellesskapet. For selv om vanskeligheter ikke er likt fordelt mellom mennesker, så rammes alle av ulike former for livskriser på et eller annet tidspunkt.

I boka «Smerte i vår tid»⁷ peker filosofen Arne Johan Vetlesen på fem grunnvilkår som kjennetegner menneskelivet: avhengighet, sårbarhet, dødelighet, relasjoners skjørhet og eksistensiell ensomhet. Disse grunnvilkårene gjelder alle, de kan ikke velges bort, og ingen tiltak eller selvhjelpsverktøy kan fjerne dem. Det er imidlertid individuelt hvordan vi forholder oss til disse livsvilkårene. Skolens rolle kan være å formidle disse livsbetingelsene og hjelpe elevene til å realitetsorientere seg og til å forholde seg til hvordan livet faktisk er. At elevene skal lære «å håndtere medgang og motgang», handler nettopp om å innse at vi lever under disse grunnvilkårene, og om å gjøre elevene oppmerksomme på og respektfulle overfor våre grenser og hjelpe dem til å få realistiske forventninger til hva de kan håpe på av frihet og uavhengighet, så vel som prestasjoner. Erkjennelse av disse grunnvilkårene kan hjelpe oss til å leve sannere, til å slippe å forestille oss eller skamme oss over å ikke være perfekte eller suksessrike nok, men prøve å leve meningsfulle liv innenfor våre felles begrensninger.

Læreren som rollemodell i følelseshåndtering

Skolehverdagen har betydning for utvikling av elevenes selvbilde og identitet, og for deres opplevelse av mellommenneskelige relasjoner. Et trygt og inkluderende læringsmiljø er derfor en sentral dimensjon av temaet folkehelse og livsmestring. Et utviklende læringsmiljø stimulerer elevenes nysgjerrighet og legger til rette for at elevene får ny innsikt, og har samtidig stor takhøyde for å gjøre feil. Lærerne har stor påvirkningskraft overfor elevene gjennom måten de kommuniserer og samhandler med dem på. Som rollemodell bidrar læreren til både modellering og normativ læring for elevene. Læreren kan gjennom ord og handling formidle til elevene at det er normalt å komme til kort og å mislykkes innimellom; at slike erfaringer legger grunnlaget både for mestring og utvikling. Gjennom å bli tålt og akseptert, også når de gjør feil, lærer elevene å tåle og akseptere seg selv og hverandre. Dette innebærer også å tåle de såkalt negative følelsene når de kommer. I stedet for å forsøke å få de negative følelsesuttrykkene til å gå

over forttest mulig, kan lærerens aksept for elevenes følelser være konstruktiv for elevenes utvikling. Ved at lærerne viser interesse for informasjonen følelsen inneholder, for elevens subjektive opplevelse, kan eleven selv lære å utforske sin egen opplevelse. Det er mange følelser som ikke er behagelige å oppleve i øyeblikket, men som likevel er viktige fordi de gir oss informasjon om hva vi opplever, og hva vi trenger. Det er derfor så viktig at elevene får erfare at det ikke er feil å ha følelser som kan være ubehagelige, men heller lære seg å forstå signalene fra følelsene. Dette er en sentral del av det å lære seg selv å kjenne i ulike situasjoner og er høyst relevant for elevens livsmestring og utvikling som menneske.

Når læreren er trygg nok til å vise sin sårbarhet, til å vise at heller ikke en lærer alltid er vellykket og perfekt, formidler hun gjennom sitt eksempel at livet også handler om å våge å møte både det ukjente og det vanskelige. Lærerens evne og villighet til å se på seg selv som rollemodell har betydning for skolens arbeid med livsmestring. Vi mener det er et stort potensial i kollegafellesskap som har både trygghet, interesse og mot nok til å utforske hvordan vi som lærere virker på elevene i ulike situasjoner. Er det en avstand mellom slik jeg ønsker å være eller tror jeg er, og slik elevene opplever meg? Dette handler også om lærerens selvinnsikt.

Om å legge vekt på meningen i faget

Det å oppleve livsmestring handler også om opplevelsen av mening. Den overordnede læreplanen legger vekt på *hvorfor* elevene skal lære, og ser slik skolehverdagen i et større perspektiv enn resultatene på vitnemålet. Det å se de tre tverrfaglige temaene i sammenheng kan bidra nettopp til at oppmerksomheten flyttes fra den enkelte elev til fellesskapet og til livsutfordringer vi deler med andre. At demokrati og medborgerskap har nær sammenheng med (folkehelse og) livsmestring, har uroen i USA rundt presidentvalget i 2020 vist med stor tydelighet. Den enkeltes ferdigheter eller «verktøy» er på ingen måte tilstrekkelig for å mestre eget liv. Vi er avhengige av i fellesskap å bygge samfunnsstrukturer som ivaretar oss, og det fordrer innsikt i egne og andres følelser. I minst like stor grad har bærekraftig utvikling å gjøre med barn og unges livsmestring, fordi det omhandler deres fremtidige livsvilkår. Et globalt ungdomsengasjement om klimaendring og naturtap initiert av skolestreiken til 16 år gamle Greta Thunberg er et godt eksempel på hvor tett de tre tverrfaglige temaene henger sammen. Ved at lærere bruker fortellinger fra dagsaktuelle hendelser og problemstillinger til å synliggjøre større sammenhenger, kan elevene oppleve en dypere mening i lærestoffet. Slike

opplevelser kan stimulere engasjementet deres for å lære, utforske og være med å forme den verden de lever i. Og kanskje bidrar nettopp dette mer enn noe annet til både folkehelse og livsmestring.

NOTER

- 1 De tre tverrfaglige temaene er 1) folkehelse og livsmestring, 2) demokrati og medborgerskap og 3) bærekraftig utvikling.
- 2 Formuleringen i læreplanen er som følger:
«Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvilde og en trygg identitet særlig avgjørende.
Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen. 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.»
- 3 Se f.eks. disse bøkene:
Hari, J. (2019). *Frakoblet: de egentlige årsakene til depresjon – og de overraskende løsningene*. Bazar.
Stalsberg, L. (2019). *Det er nok nå: hvordan nyliberalismen ødelegger mennesker og natur*. Forlaget Manifest.
- 4 Se f.eks. Ehrenreich, B. (2010). *Smile or die: How positive thinking fooled America and the world*. Granta, eller
Quinlan, D.M., & Hone, L.C. (2020). *The Educators' Guide to Whole-school Wellbeing: A Practical Guide to Getting Started, Best-practice Process and Effective Implementation*. Routledge.
- 5 David, S. (2017). *Emotional agility: Get unstuck, embrace change, and thrive in work and life*. Penguin.
- 6 Se Lucy Hones TED-talk: 3 secrets of resilient people. https://www.ted.com/talks/lucy_hone_3_secrets_of_resilient_people
- 7 Vetlesen, A. J. (2020). *Smerte i vår tid*. Dinamo



»» Solrun Samnøy er høyskolelektor i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet (HVL). Hun underviser i pedagogikk på lærerutdanningen. Hun er også doktorgradsstipendiat tilknyttet HVL og Universitetet i Bergen. Samnøy forsker på lærerens rolle når det gjelder psykisk fostring i skolen. Hun leder også arbeidet med KLAPP, som er et opplæringstiltak for å utvikle læreres kompetanse om livsmestring i skolen.



»» Hege Eikeland Tjomsland er førsteamanuensis i helsefremmende arbeid ved Høgskulen på Vestlandet og Høgskolen i Innlandet. Hun har master- og doktorgrad i helsefremmende arbeid fra Universitetet i Bergen. Tjomsland jobber med HVL sitt nasjonale oppdrag knyttet til mat, helse og fysisk aktivitet. Tjomslands forskningsområde er i hovedsak utvikling, igangsetting og evaluering av helsefremmende intervensjoner i skole og barnehage.

Programmering for alle

Av Håvar Eidslott

Programmering er nå blitt noe alle elever skal lære. Et vesentlig moment er å legge terskelen så lavt at verken elevene eller læreren selv mister motet. Det er ikke så vanskelig som man skulle tro.

Om du er lærer i matematikk, naturfag, kunst og håndverk eller musikk, må du fra og med dette skoleåret forholde deg til læringsmål som dreier seg om programmering. Det er spennende, men kan også være skremmende. Kanskje du synes det er utfordrende nok med normal bruk av datamaskiner og læringsbrett. Kanskje du bekymrer deg for hvordan du skal komme i gang, og hvordan du skal kunne lære elevene noe du selv ikke kan. Om du har det slik, har jeg fem råd til deg:

1. Start enkelt

For å jobbe med programmering i skolen behøver du ikke å videreutdanne deg til å bli programmerer. Du skal heller ikke utdanne elevene til ferdig opplærte programmerere. Om du ser på kurstilbud, bøker og diverse sterke meninger på nettet, kan det virke som om du må lære deg programmeringsspråket Python. Det må du heller ikke.

Det du må, er å innstille deg på å være minst like lærevillig, nysgjerrig, eksperimenterende og utholdende som det du forventer at elevene dine skal være. I klasserommet må du forberede deg på å lære sammen med elevene, lytte til elevene som kan noe fra før, være åpen for et virvar av forskjellige løsninger på det samme problemet og ikke minst feile mye.

På tross av diverse programmeringskurs på ettermiddagstid, valgfag i programmering på ungdomsskolen og den årlige begivenheten *Kodetimen* som mange skoler deltar på, så vil dette være nytt for både deg og de fleste av elevene. Nøkkelen til suksess vil være å starte enkelt.



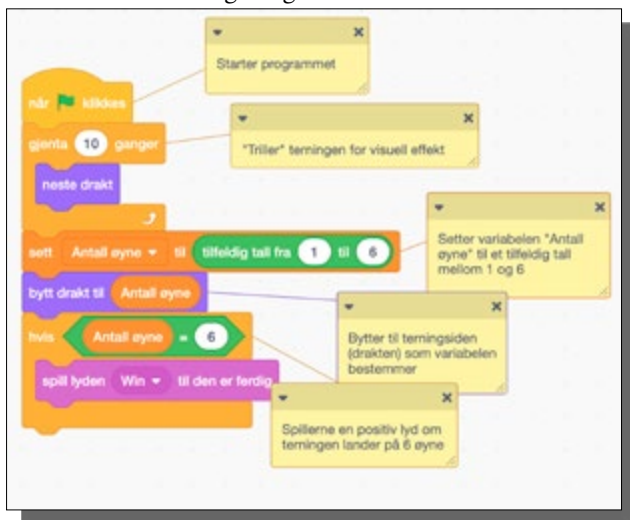
Starter man for vanskelig, kan det være frustrerende der og da, men et dårlig førsteinntrykk kan også ødelegge elevenes motivasjon for alt som har med programmering å gjøre.

Dette er det første skoleåret med programmering på 1.–9. trinn. Legg derfor lista lavt, både for deg selv og elevene. Målene i læreplanen er åpne og kan nås på mange forskjellige måter, fra enkle til avanserte. I matematikk må programmering ikke bli et forvirrende tilskudd som kommer i tillegg til alt det andre. La det bli et spennende og morsomt element som bidrar til temaene dere jobber med.

Start gjerne uten datamaskin og læringsbrett, prøv et programmeringsspill fra code.org eller gjennomfør et av forslagene under *Ideer* på scratch.mit.edu. Ta for eksempel en titt på oppgaven fra code.org hvor du skal hjelpe Elsa fra Frost med å lage mønster (bit.ly/kodefrost). Her lærer du å komme i gang med klossebasert programmering, du lager intrikate mønstre med geometriske figurer, du kan snakke om vinkler og grader og diskutere forskjellige løsninger. Et tilsynelatende enkelt programmeringsspill kan danne utgangspunkt for mye læring.

Det finnes utallige ressurser å ta utgangspunkt i for å komme i gang med programmering. Etter hvert vil også

Men bør ikke elevene lære seg ett språk skikkelig godt? Og bør de ikke lære seg «ekte» tekstbasert programmering? Nei. Vi skal som sagt ikke utdanne ferdig utlærte programmerere. Vi skal gi elevene en forståelse av hvordan programmering fungerer, og trening i algoritmisk tenkning som metode. Vi skal få med oss alle, også de som strever med matematikk eller har større interesse for andre fag enn realfag. Det får vi fint til ved å jobbe med klossebasert programmering. Samtidig må du som lærer være klar for å slippe elevene fri. De som ønsker det, må få anledning til å avansere i vanskelighetsgrad.



Et program i Scratch som simulerer en terning.

Det som var Senter for IKT i utdanningen, skrev i 2016 at «Dersom elevene 'når taket' i det verktøyet som brukes (for eksempel et lavterskel-verktøy for visuell programmering), kan de ganske enkelt bytte til andre verktøy og andre programmeringsspråk som gir større utfordringer og muliggjør mer avansert programmering.» Kanskje vil vi nå et slikt nivå for de fleste elevene om noen år, men foreløpig vil klossebasert programmering være den beste fremgangsmåten.

Det er selvsagt ikke noe poeng i å holde elever tilbake dersom de ønsker å bevege seg fra visuell klossebasert programmering, men det har heller ikke noe for seg å lære elevene bare ett bestemt programmeringsspråk. Det å kjenne til de grunnleggende konseptene, kunne bruke algoritmisk tenkning, være fleksibel mellom de mange forskjellige programmeringsalternativene og forstå *hvorfor* koden fungerer må være målsettingen.

3. Programmer i alle fag og få koden ut i fysisk form
Matematikk, naturfag, musikk og kunst og håndverk er

fag der man har lagt inn konkrete mål som handler om programmering. Men det er fullt mulig å bruke programmering i alle fag. Fagfornyelsen vektlegger tverrfaglighet, og programmering kan være en god mulighet til å oppnå nettopp det. Ved å kombinere mål fra flere fag, løse ekte problemer og gjøre programmering til noe praktisk kan motivasjonen øke hos elevene som i utgangspunktet har større interesse for andre fag enn realfag.

Elevene kan programmerere en interaktiv fortelling på norsk eller engelsk, bygge roboter som løser reelle eller konstruerte problemer, kode skrittellere til bruk i kroppsøving eller lage en kalkulator som kan konvertere mellom måleenheter til bruk i mat og helse. Finn små problemer eller utfordringer som kan løses ved å programmere. Slik hyppig bruk av programmering i korte seanser kan lønne seg fremfor store og kompliserte prosjekter.

Utstyr til å programmere med finnes i alle prisklasser og varianter. Micro:bit er kanskje den mest kjente gjenstanden til bruk i skolen, og vil gjennom prosjektet Superbit bli gratis delt ut til alle grunnskoler i Norge. Ta utstyret i bruk sammen med elevene, prøv dere på eksemplene som følger med, og bli kjent hvordan utstyret fungerer. På nettet finnes det tusenvis av prosjekter dere kan bruke som inspirasjon. Og det beste av alt: Micro:biten kan programmeres både med klosser og tekst.

4. Programmering handler om mer enn å skrive kode

Kanskje vi ved å programmere i skolen lykkes med å få flere interessert i å bli programmerer etter endt skolegang. I en digitalisert verden er det et stort behov for et mangfold blant programmererne. Men uansett må det elevene lære, ha verdi også for dem som ikke ønsker å spesialisere seg innenfor emnet. Det kan man oppnå ved ikke kun å legge vekt på å lære elevene å skrive koder inn i datamaskinen.

Programmering i skolen må handle om å gi elevene økt digital kompetanse, et innblikk i hvordan datamaskinene som omgir oss,



En snekret boks med et programmert resirkuleringsspill: naturfag, kunst og håndverk, samfunnsfag og programmering i ett.

Den algoritmiske tenkeren



fungerer, og øvelse i problemløsningsmetoden algoritmisk tenkning. Selve kodingen er en del av denne pakken, men langt viktigere er det å få elevene til å være kreative, samarbeide og kunne analysere problemer og bryte de ned i mindre biter, eksperimentere, feile og prøve på nytt.

Både elevene som ender opp som programmere, og alle andre må ha kunnskap om de problematiske og etiske sidene ved å leve i et gjennomført digitalt samfunn. Algoritmer finnes overalt, i banken, i butikken, på sosiale medier og i staten. Vi må derfor utdanne elever som vet hvordan dette samfunnet fungerer, og som kan ta gode valg til samfunnets beste. Overordnet del beskriver det best:

Teknologi har betydelig innvirkning på menneske, miljø og samfunn. Teknologisk kompetanse og kunnskap om sammenhengene mellom teknologi og de sosiale, økonomiske og miljømessige sidene ved bærekraftig utvikling står derfor sentralt i dette temaet. Teknologiutvikling kan bidra til å løse problemer, men kan også skape nye. Kunnskap om teknologi innebærer en forståelse av hvilke dilemmaer som kan oppstå ved bruk av teknologi, og hvordan disse kan håndteres.

Dette er kompetanse elevene skal utvikle gjennom hele skoleløpet, men er viktig å ha med seg når skolen skal planlegge for arbeidet med programmering i skolen.

5. Ha det gøy

Helt til slutt: Programmering skal være morsomt. Legg lista lavt, få alle med, og slipp elevene fri om de ønsker større utfordringer.

LITTERATUR

ALGORITMISK TENKNING: <<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/algoritmisk-tenkning/>>

CODE.ORG: <<https://code.org/>>

MICRO:BIT: <<https://microbit.org/>>

OVERORDNET DEL – 2.5.3 BÆREKRAFTIG UTVIKLING: <<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/2.5.3-barekraftig-utvikling/>>

SCRATCH: <<https://scratch.mit.edu/>>

SUPERBIT: <<https://www.superbit.no/>>



>>> Håvar Eidslott er lektor med en mastergrad i pedagogisk bruk av IKT. Han har jobbet 14 år i Osloskolen og er nå digital veileder og lærer på Vollebakk skole.



Programmering i praksis

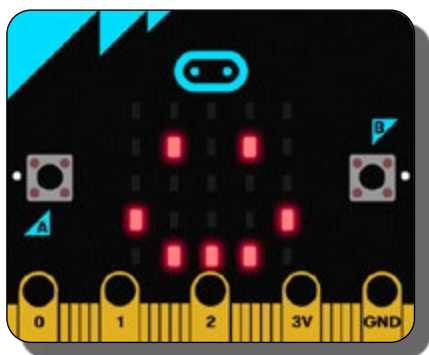
>>> Av Pål-Erik Eidsvig

Gjennom praktiske øvelser i programmering vil elevene kunne erfare skaperglede og utforskertrang – samtidig som læreplanens mål om tverrfaglighet kan bli en realitet.

Etter innføringen av fagfornyelsen har programmering blitt en del av læreplanmålene i flere fag. I læreplanen (overordnet del) står det også at skolene skal legge til rette for læring innen tverrfaglige temaer. Jeg ønsker derfor i denne artikkelen å gi noen eksempler på hvordan en kan kombinere programmering og tverrfaglighet. Eksempelene omfatter temaer hvor programmering kan inngå som en naturlig del, og vil forhåpentligvis initiere ideer hos leseren til flere temaer der programmering kan integreres i undervisningen.

Selv om det er matematikkfaget som har fått hovedansvar for programmeringen, kan flere benytte programmering i sitt fag og slik skape nysgjerrighet og undring. Der som en ikke har programmert før, er nok det mest naturlige å starte opp med blokkprogrammering. Når en har kommet et lite stykke på vei, kan en starte opp med programmering i Python¹, som er et tekstbasert språk. Jeg vil lenger nede i artikkelen sammenlikne Scratch² og Python og se på forskjellen i syntaks mellom de to programspråkene.

micro:bit



En micro:bit er en liten programmerbar enhet som kan programmeres og kan drives av USB-tilkoblingen eller en egen batteripakke. Programmeringen kan gjøres i en simulator som er gratis å bruke. Det ferdige programmet kan kjøres i simulatoren og kan også lastes ned fysisk på micro:biten via USB-tilkoblingen eller til nettbrettet via bluetooth. Tilgang til simulatoren og andre ressurser finner du på nettstedet microbit.org. Noen av de viktigste funksjonene til micro:biten er

- display med 25 LED-lys i en matrise på 5*5
- fem porter for sensorer og servoer
- kompass
- akselerometer
- radiosender og mottaker som kan knytte seg til flere micro:biten
- bluetooth
- temperatursensor

Scratch og micro:bit

Blokkprogrammering i Scratch kan gi elevene mange muligheter til å lære grunnleggende programmering. Programmet kan enkelt lastes ned eller kjøres online på de aller fleste digitale enheter, noe som kan bidra til en brukervennlig tilnærming til programmering. Siden språket er visuelt, kan det hjelpe elevene på en annen måte enn ren tekstprogrammering. En bygger opp programmet ved hjelp av ferdigprogrammerte blokker omtrent på samme måte som en setter sammen legoklosser. Når de ulike ferdigprogrammerte blokkene er satt sammen, utføres handlingen.

Programmet gir rom for at elevene kan være skapende, kreative og utforskende. Eksempler på hva programmene kan gjøre, er: styre en Lego-robot, utføre matematiske beregninger, visualisere ulike problemstillinger ved hjelp av

grafikk med mer. Dette er læringsprosesser som er i tråd med den overordnede delen i læreplanen, der det legges vekt på *skaperglede, engasjement og utforskertrang* (Udir, 2020).

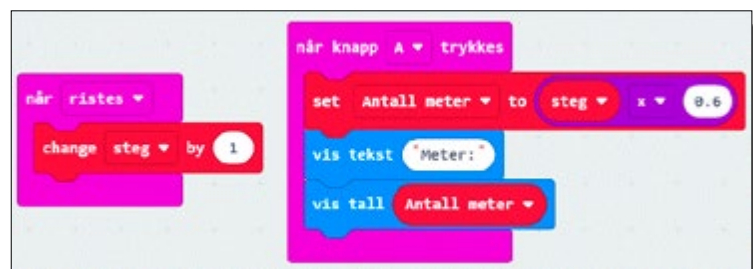
Når en skal programmere mikroprosessen micro:bit, gjøres det enklest ved hjelp av ferdigprogrammerte blokker. En kan også gjøre det ved hjelp av JavaScript eller Python, men for de aller fleste tilfeller holder det å sette sammen blokker. I likhet med Scratch er det relativt enkelt å «stable» sammen et program. Utfordringen kan av og til være å finne de ulike blokkene en leter etter. I utgangspunktet er det ikke så lett å se det visuelle av programmet siden en har kun en matrise som består av 25 LED-lamper, men derimot kan en lettere lage små programmer som lar seg bruke i praktiske sammenhenger. Det finnes en del ekstra utstyr, for eksempel servomotorer, som gjør at micro:biten kan styre bevegelser som igjen kan inngå i ulike prosjekter.

Tverrfaglighet med micro:bit

Jeg skal i det følgende gi noen eksempler på hvordan bruk av micro:bit kan bidra til målet om tverrfaglig arbeid slik det kommer til uttrykk i de ulike delene av læreplanen. I læreplanen for naturfag for 4. trinn står følgende mål: «utforske, lage og programmere teknologiske systemer som består av deler som virker sammen», og «utforske observerbare størrelser som fart og temperatur og knytte dem til energi». Videre står det for 7. trinn: «utforske, lage og programmere teknologiske systemer som består av deler som virker sammen», og for 10. trinn: «utforske, forstå og lage teknologiske systemer som består av en sender og en mottaker».

Eksempel: skritteller med muligheter for utvidelse

De aller fleste mobiler har i dag innebygget helseapper som regner ut gjennomsnittsfarten ved for eksempel løping. For å få elevene til å lage sin egen versjon av slike apper, tar jeg utgangspunkt i følgende program som beregner avstanden etter et bestemt antall steg. Vi setter sammen følgende blokker:

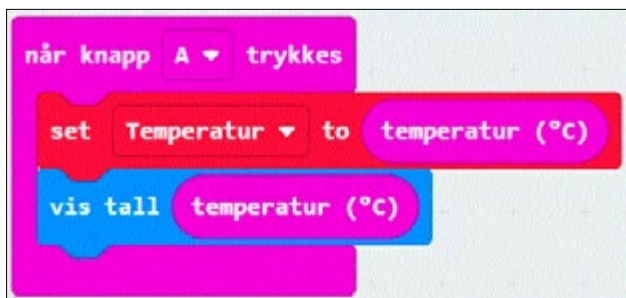


Blokkene til venstre i figuren gir beskjed til micro:biten som har et innebygd akselerometer, at når den ristes, så øker variabelen steg med 1. Jeg lager meg variabelen som jeg kaller *Antall meter*. Når micro:biten ristes, registrerer akselerometeret bevegelsen, og antall skritt økes med 1. For å bestemme tilbakelagt strekning må steglengden tilpasses brukeren. Dersom steglengden for eksempel til en ungdom er 0,6 meter, multipliserer vi antall steg med 0,6. Her kan en prøve seg frem individuelt. Ved at vi bestemmer at når knapp A trykkes, skal antall meter vises på skjermen, har vi laget en avstandsmåler. Med dette som utgangspunkt kan nå programmet vårt utvides. Ved at elevene gis mulighet til å utforske, kan de nå utvide programmet. Utvidingen kan for eksempel være:

- beregne energien brukt på tilbakelagt strekning ved at de henter inn data for energiforbruk ved for eksempel rolig gange eller løping
- beregne gjennomsnittsfarten på turen ved å lage en tidtakerfunksjon og hente inn de nødvendige blokkene som beregner tilbakelagt strekning dividert med tiden

Eksempel: bruk av temperaturmåleren

Siden micro:bit har innebygd temperaturmåler, kan den brukes på flere måter. I første del av eksempelet lager vi en variabel som heter *temperatur*. Laster vi denne ned i programmet vårt, vil temperaturen vises kontinuerlig.



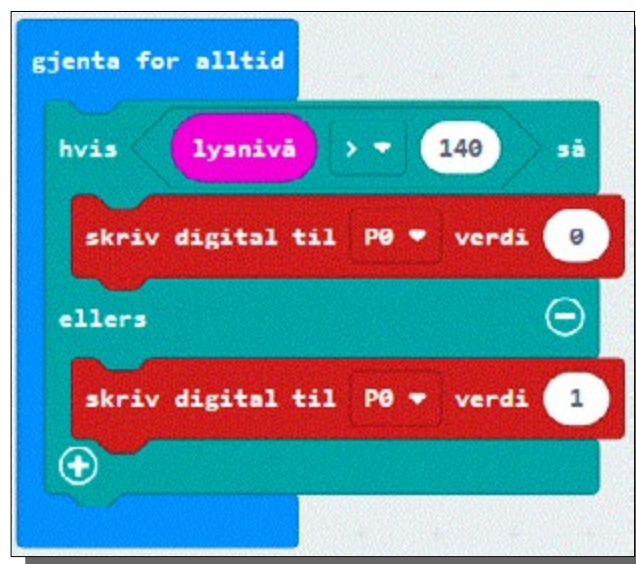
Vårt program kan nå være med på å illustrere drivhuseffekten. Dersom vi legger vår micro:bit inni en gjennom-siktig plastpose med en glødelampe over, vil micro:biten registrere at temperaturen øker. En utvidelse kan nå være at vi legger vår micro:bit oppå ulike underlag inne i posen. For eksempel et sort ark, aluminiumsfolie og så videre.

Elevene kan nå forske på hvilket underlag som gir den største oppvarmingen. Mulige utvidelser:

- koble opp to micro:biten som kommuniserer fra ulike omgivelser hvor temperaturkurvene blir opptegnet
- bygge små hus i ulikt materiale og se på ulik isolasjonsevne
- overvåke om temperaturen i et rom ligger innenfor et bestemt område, hvis ikke, utløses en alarm

Eksempel: bruk av lysmåleren

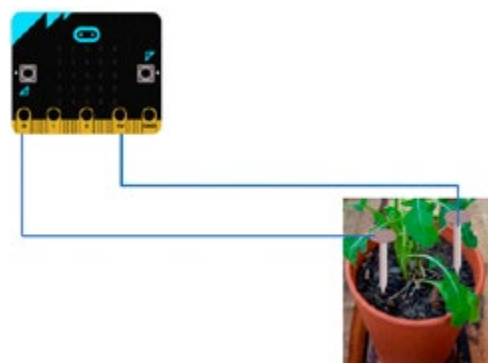
På flere og flere veistrekninger rundt omkring blir gamle gatelys erstattet med LED-belysning, noe som vil redusere energibruken. I flere og flere hjem blir den klassiske glødepæren faset ut til fordel for LED-lys. I samfunnet finnes det flere elektriske installasjoner som tennes når mørket faller på. Jeg skal i dette eksempelet se på hvordan vi kan utnytte vår micro:bit til en utforskende elevaktivitet.



Den blå blokken gjør at programmet vårt kjører hele tiden. Den grønne blokken gjør at dersom lysnivået er høyere enn 140, slukkes dioden. Når lysnivået er lavere enn 140, tennes dioden. Forslag til videre utforskning:

- Koble micro:bit til en bil, for eksempel Bee-Bot³, Blue-Bot⁴ eller liknende. Lag en tunnel som bilen kjører inn i. Når det blir mørkt, slår lyset seg på.
- Utvid programmet ved å koble på flere dioder.

Eksempel: fuktmåler



Vårt relativt korte program kan være utgangspunkt for å måle hvor fuktig jorden i pottplanten er. Programmet måler spenningen mellom stiftene i plantejorden og gir oss en verdi i displayet. Mulige utvidelser:

- Lag et program som gir alarm dersom jorden i pottplanten blir for tørr. Elevene kan nå lage et enkelt vanningsystem ved hjelp av servomotorer.
- Mål om ferskvann leder strøm bedre enn saltvann.
- Ta med micro:bit for å måle fukt i grener på trær om våren når væsketransporten er stor.

Forslag til flere aktiviteter

- Lag et kompass som viser himmelretningen med våre LED-lamper.
- Lag spillet stein, saks, papir. Når vår micro:bit ristes, vises grafikk av for eksempel en saks.
- Lag et spill som fanger en «fallende prikk».

Scratch og Python

Både Scratch og Python gir store muligheter for å kunne tegne opp geometriske figurer, lage mønster, gjøre matematiske beregninger, gjennomføre tverrfaglige prosjekter og så videre. Dette gjør at elevene for eksempel kan lage sine egne treningsdatabaser innenfor et vidt spekter av områder. Det å kunne lage sine egne programmer vil gjøre at elevene får et eierforhold til problemstillinger og løsninger. Når en jobber med Python, krever det mer nøyaktighet av brukeren enn for eksempel bruk av Scratch. Dersom ikke tegnsætningen er riktig, vil ikke programmet kunne

kjøres, mens i Scratch er dette og mye annet forhåndsprogrammert i blokkene. Det er derfor svært gunstig å bruke dette programmet på barnetrinnet og et lite stykke inn i ungdomstrinnet.

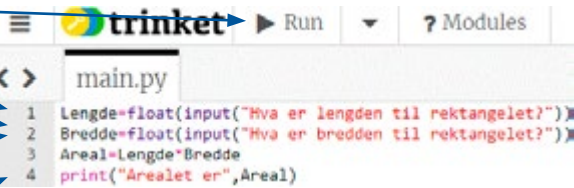
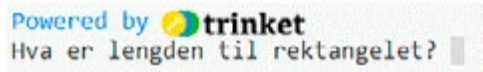
Disse programmene er så ulike at det kan bli noe søkt å sette dem opp mot hverandre, men hvis jeg skal trekke frem noe, så kan det være at feilmeldingene kan være mer krevende å tolke i Python enn de man får i Scratch. Python gir på sin side en bedre oversikt, ettersom blokkene i Scratch krever mye plass.

For den som vil bli flinkere å programmere, kan det nok være en fordel å lære seg Python, ettersom dette gir større fleksibilitet med hensyn til hva en kan programmere. Man vil dessuten lettere kunne dra nytte av erfaringene man får her, når man senere skal bruke andre tekstbaserte programmeringsspråk.

Jeg vil i de to neste eksemplene vise hvordan de to programmene kan se ut innen et tema i geometrien. Jeg har brukt adressen www.trinket.io for å skrive programmet i Python. Dette er et hensiktsmessig sted å starte blant annet fordi en ikke trenger å tenke på hvilke programmer en trenger for å kjøre sitt Python-program.

Eksempel: arealberegning

Begge de programmene som skal vises her, har som formål å regne ut arealet av et rektangel. Brukeren blir bedt om å taste inn lengden og bredden. Programmet skal så skrive ut hva arealet blir med de gitte opplysningene.

	Scratch	Python
Program		 <pre> 1 lengde=float(input("Hva er lengden til rektangelet?")) 2 Brekke=float(input("Hva er bredden til rektangelet?")) 3 Areal=lengde*Brekke 4 print("Areal er",Areal) </pre>
Resultat		

Som en ser av programmene over, er Scratch-programmet større i fysisk omfang. Jeg har satt piler mellom de delene i programmet som utfører det samme. Jeg har selv laget variabelnavnene *Lengde* og *Brekke*.

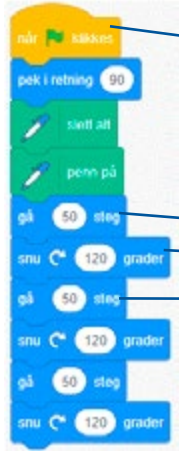
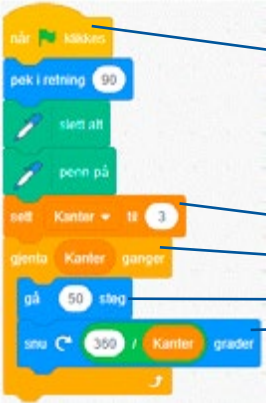
Eksempel: tegning av geometriske figurer

I dette eksempelet har jeg laget to forskjellige programmer i Scratch og Python (se figur neste side). Det første programmet, uten løkke, tegner opp en regulær trekant. Vi tegner opp en linje som er 50 piksler lang, så dreier vi 120 grader for deretter å gjenta denne prosedyren tre ganger. I vårt Python-program henter vi først inn tegnebiblioteket ved å skrive *import turtle*. De to andre programmene med løkke gir oss mulighet for å velge hvor mange kanter vi ønsker å få tegnet opp. Grunnen til at vi bruker en løkke, er for å slippe å skrive den samme koden flere ganger.

Jeg har her lagt inn hvor mange kanter en ønsker å få tegnet opp. Snuvinkelen bestemmes da ved at vi fordeler 360 grader med hvor mange linjer vi ønsker å få tegnet opp. Løkken i Scratch er kanskje lettere å lese enn løkken i Python, men det vil ta deg relativt kort tid å sette deg inn hvordan *range*-funksjonen fungerer.

Da er det bare å sette i gang!

Jeg har i denne artikkelen tatt for meg noen temaer som det kan være fint å starte opp med, hvor programmering kan inngå som en naturlig del i faget. Hvis du ikke har programmert tidligere, håper jeg at programmene vil gi deg motivasjon til å prøve det ut. Dersom du allerede har erfaring med programmering, håper jeg du kan dra nytte av hvordan du kan tenke ut nye prosjekter hvor programmering inngår som en naturlig del.

Program uten løkke		
Program med løkke		
Resultat		

NOTER

- 1 Kan kjøres i en Python-editor (trinket) som lar deg programmere direkte i nettleseren. Programmet er gratis å bruke. <https://www.trinket.io>
- 2 Scratch er et gratis visuelt programmeringsspråk som kan bli brukt av alle som er interessert i programmering. På hjemmesiden til Scratch kan du få inspirasjon til programmer du kan lage. <https://scratch.mit.edu>.
- 3 En Bee-Bot er en gulvrobot som lar seg programmere enkelt på robotens rygg med tastetrykkene venstre, høyre, fremover, bakover og kjør.
- 4 En Blue-Bot er en gulvrobot som kan kommunisere via bluetooth. Dette gjør at den kan styres fra et nettbrett eller en PC. Den kan også programmeres med enkle knappetrykk på robotens rygg.

LITTERATUR

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2020). <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/?lang=nob>



»» Pål-Erik Eidsvig er utdannet ved Universitetet i Oslo ved Matematisk institutt. Han arbeider nå ved Universitetet i Sørøst-Norge ved Institutt for matematikk og naturfag. Eidsvig har tidligere lang erfaring fra ungdomsskole og videregående skole med ulike realfag. Han har også mer enn 15 års erfaring med nettbasert undervisning i matematikk.



Elevsentrering i klasserommet med respons- teknologi

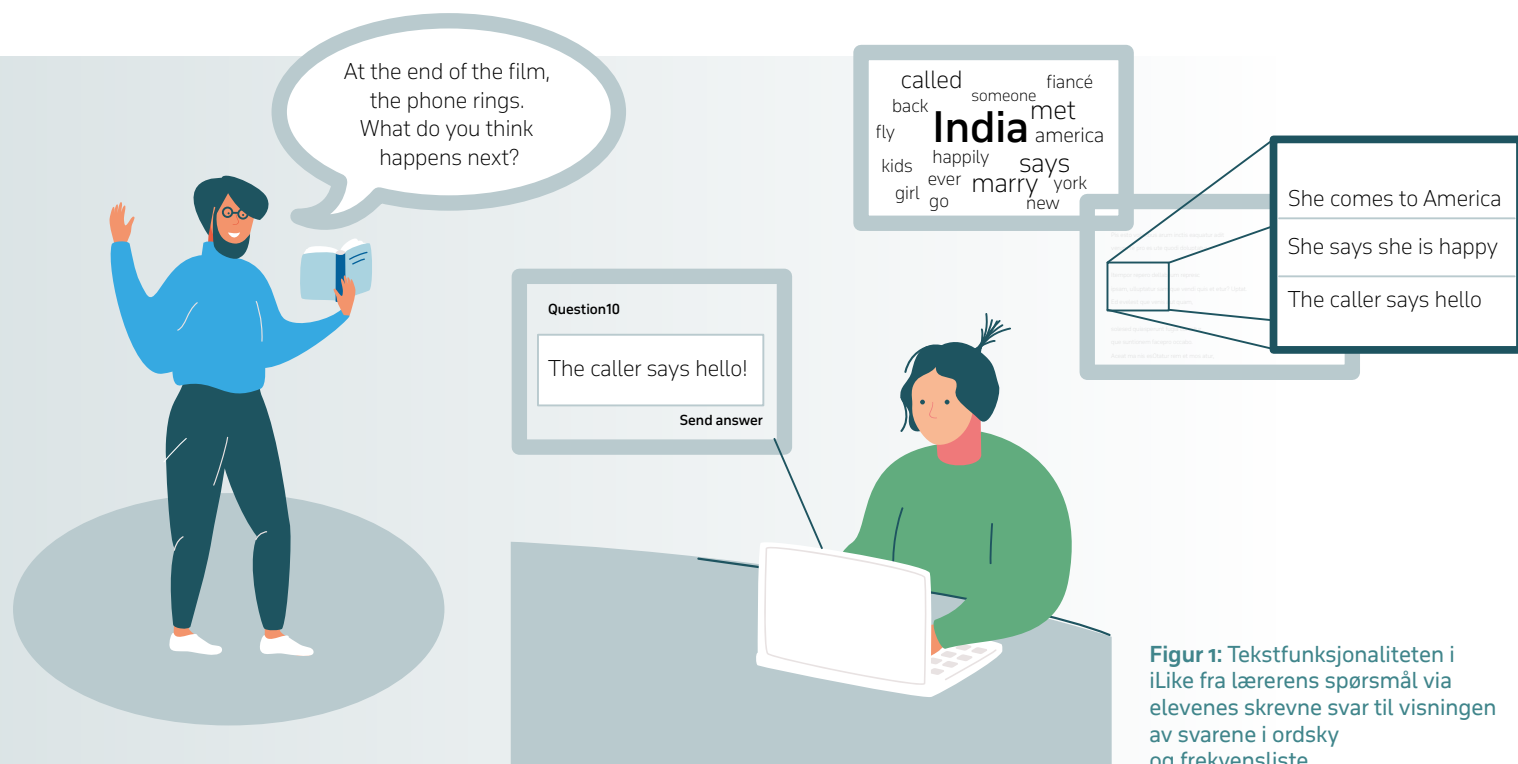
>>> Av Even Einum

Å nå frem til elevene og å gi dem en stemme i klasserommet kan være utfordrende. Ny forskning fra norsk skole viser hvordan digitale ressurser som responsteknologi kan gjøre det enklere for elevene å delta og styre sine egne læringsprosesser.

Ph.d.-prosjektet *Responsteknologi og elevsentrering av undervisningen* ble gjennomført ved en større videregående skole i Trøndelag mellom 2016 og 2019 og benyttet seg av ny teknologi for i større grad å tilpasse undervisningen til elevens behov og ønsker. Responsteknologi er alle former for teknologi der læreren kan samle elevbidrag og få dem redusert og visualisert for umiddelbar tilbakemelding. Teknologien har eksistert siden 60-tallet, men er blitt stadig mer anvendt siden introduksjonen av smarttelefoner og Web 2.0 på 2000-tallet (Abrahamson, 2006; Hunsu et al., 2016).

I klasserommet brukes gjerne responsteknologi, ofte fra leverandører som Mentimeter, Turning Technologies, Kahoot og andre, ved at læreren stiller et spørsmål, og elevene bruker smarttelefoner, pc-er eller nettbrett til å velge blant flere alternativ som læreren legger fram. I tillegg til slik tradisjonell flervalgsfunksjonalitet har andre former for svarmuligheter blitt utviklet de siste årene, der elevene for eksempel kan sette alternativer i rekkefølge, vurdere viktigheten av hvert alternativ eller plassere alternativer i et område. Dette krever likevel at læreren på forhånd definerer både spørsmålet og svaralternativene.

Men nå er en annen type funksjonalitet i ferd med å bli tilgjengelig. Med tekstfunksjonalitet kan nå elevene svare det de vil, snarere enn å velge blant forhåndsdefinerte



alternativer. Læreren kan for eksempel introdusere et tema ved å spørre «Hva kan du om ...?» eller «Hva synes du er ...?» og få inn elevenes svar som en ordsky eller liste over innlevert tekst. NTNU var i forkant på dette området og var blant de første til å inkludere slik tekstfunksjonalitet i sin responsteknologi *iLike* i 2015.

Figur 1 viser denne responsteknologien slik den ble brukt i en observasjon fra prosjektet. Læreren fulgte opp en film ved å be elevene se for seg fortsettelsen. Elevene svarte ved hjelp av tekstfunksjonen, og svarene ble vist som en ordsky og en frekvensliste. Ordskyen viste at elevene trodde at de to som snakket sammen fra India og New York kom til å gifte seg, mens frekvenslisten viste hver enkelt elevs svar.

Selv om responsteknologi er et relativt vanlig innslag i norske klasserom, har forskningen på responsteknologi hatt en tendens til å konsentrere seg om høyere utdanning og medisin-, jus- og realfagsopplæring (Fies og Marshall, 2006). Bakgrunnen for dette kan være nærheten mellom akademia og studenter i forelesningssalen. En annen grunn kan være at responsteknologi i praksis gjerne har begrenset seg til flervalg, og derfor har vært mer forenlig med fag preget av absolutte sannheter enn med humaniora og språkfag (Habel og Stubbs, 2014). Dette har også betydd at det har vært mindre forskning på kommunikasjonen

som skjer med tekstfunksjonaliteten i responsteknologi. Prosjektet vi skal beskrive her, har derfor gitt innsikt i en ny pedagogisk realitet. Når kommunikasjonspotensialet utvider seg, kreves det en ny digital didaktikk.

Bakgrunn

Tidligere forskning på responsteknologi har påvist fordeler for læring, motivasjon, deltakelse og medbestemmelse. Funnene er imidlertid varierte og noen ganger omstridte, og det er stadig større enighet om at teknologien i seg selv er mindre viktig for det pedagogiske utfallet enn didaktikken den brukes sammen med (Anthis, 2011). Når man finner positive effekter fra responsteknologi på læring (Jääskeläinen og Lagerkvist, 2017), så må derfor disse også forstås som et resultat av en rekke andre faktorer: spørsmålstype, pedagogisk kontekst og fagfelt; eller det kan være samhandling i klasserommet, som gruppesamarbeid, veiledning fra medelever («peer learning») eller tilbakemelding fra lærer. På samme måte kan høy grad av deltakelse (Habel og Stubbs, 2014) forstås som et resultat av hvordan spørsmålene er blitt forberedt, og hvordan svar følges opp i timen.

Det at man legger mindre vekt på forberedelse og mer vekt på fleksibilitet i klasserommet, er noe av det som skiller undervisning med responsteknologi fra tradisjonell

lærersentrert undervisning. Elevene liker dessuten å bli involvert i utformingen og styringen av klasseromsaktiviteter gjennom responsteknologi, så lenge de finner det formålstjenlig og blir lyttet til av læreren (Dong, Hwang, Shadieff og Chen, 2017). Det viser seg at anonymiteten ved responsteknologi gjør det enklere for elevene å bidra og være med på å bestemme hva som skal skje i timen (Latham og Hill, 2014). Elevene opplever at de slipper å være redde for negative sosiale og faglige konsekvenser.

Når den nye tekstfunksjonaliteten i tillegg legger til rette for at elevene skal kunne meddele sin egen kunnskap, sine egne tanker og meninger, og ikke bare kunne velge blant lærerens forhåndsdefinerte flervalg-svar, så er det behov for å undersøke hvordan responsteknologi skal kunne anvendes, og hvilken effekt den vil kunne ha i skolen.

Forskningsspørsmålet for prosjektet var «Hvordan bruker og opplever lærere og elever på videregående responsteknologi i undervisningen?». For å besvare dette ble prosjektet designet med forskjellige metoder for å kunne utforske dette tydelig avgrensede området (Teddle og Tashakkori, 2009; Merriam, 2009; Creswell, 2014). Data ble samlet inn gjennom observasjoner, intervjuer og spørreundersøkelser og analysert gjennom konstant komparativ koding over ett og et halvt skoleår (2016–2017). To delstudier i det første året, en kvalitativ og en kvantitativ, utforsket hvordan lærere brukte responsteknologi for å møte opplevde utfordringer i sin undervisning, og også hvordan dette ble opplevd av lærere og elever. Resultatene fra disse delstudiene ga grunnlag for den siste, kvalitative delstudien, hvor funnene ble testet og studert grundigere. Totalt 37 observasjoner, 64 formelle og uformelle intervjuer og 2 spørreundersøkelser dannet grunnlaget for funnene, og et utvalg på 1100 elever og 41 lærere var involvert som samtykkende deltakere. Forskningsdesign, intervjuguider og spørreundersøkelser ble i forkant sendt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for etisk vurdering, og samsvarte med deres standarder for etikk og behandling av personopplysninger.

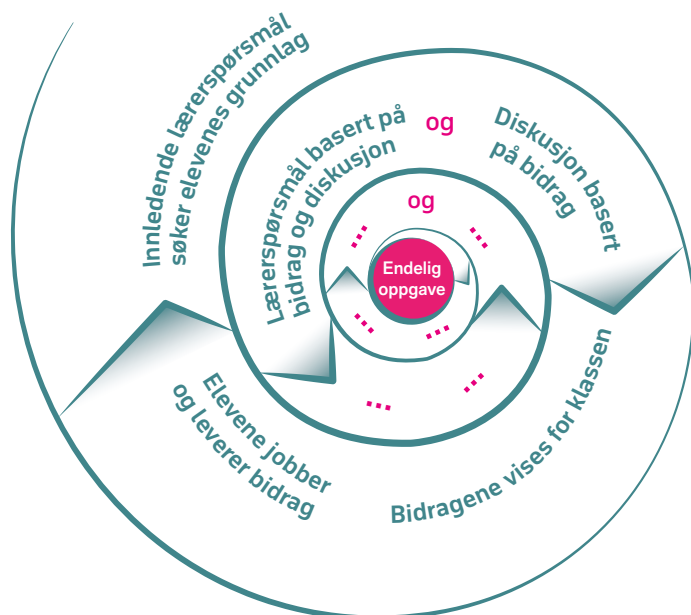
Det viste seg at responsteknologi ble brukt for å skape elevsentrering i produksjon, samhandling og medbestemmelse. Når det gjelder elevsentrering av produksjonen, viste tekstfunksjonaliteten seg å være sentral (Einum, 2020). Denne funksjonen, der elevenes skriftlige bidrag samles inn og vises som ordskyer eller frekvenslister, var langt på vei den mest populære funksjonaliteten blant lærerne, og ble brukt ved 88,5 % av avstemningene. De 2902 elevbidragene hadde mye til felles med både muntlig produksjon og tradisjonell tekstmeldingskommunikasjon, for eksempel med

tanke på muntlige uttrykksformer og tekstlengde. Det var også mulig å identifisere forskjellige bidragstyper, inkludert oppriktige forsøk på å svare på lærerens forespørsel, meta-kommentarer der elevene i stedet kommenterte prosessen eller sin egen reaksjon, bidrag som motsatte seg fremgangsmåten og slettede svar der elevene hadde antatt at deres svar ikke egnet seg for innsending. Elevene ga hovedsakelig oppriktige svar (83 %), mens de få opponerende bidragene (3,7 %) kunne forstås enten som en signatur (fordi de ofte gjentok en frase som medelevene kunne identifisere dem med) eller et forsøk på å oppnå sosial gevinst i det mulige fraværet av faglig suksess når de kanskje svarte feil.

Videre ble det observert en identitetsendring i produksjonen av tekst som følge av systemenes anonymitet. Flere forklarte at når de så bidragene, forholdt de seg til dem som om de var noe klassen hadde laget sammen, eller som noe læreren hadde tatt med seg for at de skulle jobbe med dem. Denne endringen i identitet og eierskap gjorde det lettere for elevene å diskutere og evaluere sin egen produksjon på en noe mer produktiv måte enn hvis de i større grad hadde tenkt på bidragene som deres personlige. Ved å fungere som et alternativ til muntlig deltakelse og skaffe til veie bidrag som kunne diskuteres, gjorde dermed tekstfunksjonaliteten ved responsteknologien det lettere for elevene å kunne kommunisere i klasserommet.

En modell for deltakelse

Lærerne hadde ved prosjektstart uttrykt bekymring for lav deltakelse med tradisjonell forelesningsbasert undervisning, og når responsteknologi-spørsmål viste seg å kunne øke klasseromskommunikasjonen, ble det mulig å utvikle en modell for samtalende undervisning som kan fremme elevdeltakelse (Einum, 2019b). I modellen er elevene aktive og setter rammen for aktiviteten, i motsetning til i mer tradisjonell lærersentrert forelesning der læreren ofte er den aktive og elevene passive mottakere. Læreren stiller et innledende spørsmål så åpent at alle har muligheten til å svare. Deretter bygger læreren på elevbidragene i runder bestående av elevbidrag, diskusjon av disse og nye spørsmål basert på bidragene og diskusjonen. Slik bygger lærer og elever i fellesskap grunnlaget for at elevene skal kunne besvare en avsluttende oppgave. Modellen inviterer til elevaktivitet, men krever også smidighet fra lærerens side, siden læreren må støtte seg på sin fag- og prosesskunnskap for å lage og følge opp spørsmål i timen, snarere enn en plan han har laget på forhånd. Å ofre en forberedt plan til fordel for fleksibilitet i klasserommet oppfattes likevel som verdifullt, da modellen bidrar til å strukturere elevens kunnskaps- og ferdighetsbygging. Ved



Figur 2: Modell for samtalende undervisning med responsteknologi

å veksle mellom å utforske bredden i temaet det undervises i («Hvilke argumenter kan du finne for ...»), og spisse fokuset («Hvilket argument er best, og hvorfor?») etterligner modellen også selvdreven læring, som jo baserer seg på en slik utforsknings- og begrensingsprosess.

Modellen illustrerer også hvordan responsteknologi kan bidra til å elevsentrere samhandlingen i klasserommet. Elevene etterspurte stadig oppfølging og bekreftelse fra læreren på sine bidrag, og lærerne så behovet for å tilpasse seg elevenes bidrag, noe som tyder på at responsteknologi inviterer til samarbeid og felles problemløsning mellom lærere og elever. Med den tradisjonelle flervalgsfunksjonen har ofte elevens muligheter til å forklare og utbrodere sine bidrag vært begrenset til gruppediskusjoner («peer discussions»), der hver elev kunne forklare de andre hva de tenkte da de valgte for eksempel alternativ «B». I modellen flyttes imidlertid meningsskapingen opp fra elev- og gruppenivå, og bidragene elevene leverer gjennom tekstfunksjonen, kan diskuteres i klassen. I denne samhandlingen bidrar læreren med tema- og prosesskunnskap, mens elevene bidrar med sin skriftlige og muntlige produksjon. Her endrer også lærerens autoritet seg. I stedet for å forholde seg til læreren som en representant for skolen som kan belønne og irettesette (legitim/belønningsautoritet), så elevene i økende grad på læreren som en ekspert eller referentautoritet, som var god på faget sitt og lett å forholde seg til sosialt og følelsesmessig (Levin og Nolan, 2014).

Medbestemmelse og deltakelse med responsteknologi

Til slutt viste det seg at responsteknologi øker elevenes involvering i undervisningen, spesielt når det gjelder medbestemmelse og deltakelse (Emirbayer og Mische, 1998; Einum, 2019c; 2020). Både lærere og elever fremhevet hvordan responsteknologi lot elevene handle og innta roller som former utdanningsaktiviteter (Einum, 2019c). Anonym innsending av tekstsvar med responsteknologi ga elevene en kommunikasjonskanal der de kunne utøve aktiv (eksplisitt) og passiv (implisitt) medbestemmelse. Aktiv medbestemmelse, slik den ble identifisert i prosjektet, betyr at elevene reagerer med eksplisitte kommentarer på prosedyre eller innhold, mens passiv medbestemmelse innebærer at elevene svarer på lærerens forespørsler, men med forventning om at det som leveres, vil påvirke videre aktiviteter. For eksempel forklarte en elev at han noen ganger svarte feil med vilje, fordi han ønsket at læreren skulle diskutere noe han syntes var vanskelig. Dette er passiv medbestemmelse. Elevene foretrakk i stor grad denne typen medbestemmelse, men var også klar over det ekstra ansvaret som fulgte med. Etter at de hadde levert, og lærerne hadde fulgt opp bidragene, var elevene klar over at deres investering i læringsprosessen nå var synlig, anerkjent og fungerte som grunnlag for videre deltakelse. Deltakelsen i tekstavstemninger og flervalgsavstemninger viste seg å være ganske like (hhv. 76,4 % og 74,1 %), mens det bare var ved serier av flervalgsspørsmål at man kunne registrere en nedgang i deltakelse mot slutten. Samtidig førte også høy deltakelse på responsteknologi-avstemninger til høy deltakelse i diskusjonen etterpå. Det er interessant å merke seg at når elevene opplevde svarene sine frakoblet deres sosiale identitet, som beskrevet ovenfor, kunne de ta del i en profesjonell dynamikk som utvisket linjene mellom skriftlig og muntlig kommunikasjon og deltakelse. I denne dynamikken ble responsteknologi benyttet nærmest uten at elevene lenger tenkte på teknologi og funksjonalitet, men isteden fokuserte på læringsprosesser basert på egen deltakelse. Dette tilsier at responsteknologi, når den blir en integrert og hverdagslig del av undervisningen, fungerer som en katalysator for medbestemmelse og deltakelse.

Prosjektet gir derfor en pekepinn på hva man kan gjøre for å få økt deltakelse i undervisningen sin. Hovedmålet bør være å øke informasjonsutvekslingen mellom lærere og elever, slik at læreren kan få innsikt i elevenes behov, og elevene kan oppleve fagets relevans. I denne sammenhengen viser prosjektet at responsteknologien kan lette kommunikasjonen mellom elev og lærer, og bidra til at

LITTERATUR

- ABRAHAMSON, L. (2006). A brief history of networked classrooms: Effects, cases, pedagogy and implications. I: D.A. Banks (red.), *Audience Response Systems in Higher Education* (1–25). London: IGI Global.
- ANTHIS, K. (2011). Is it the clicker, or is it the question? Untangling the effects of elev response system use. *Teaching of Psychology*, 38(3), 189–193. <https://doi.org/10.1177/0098628311411895>
- CRESWELL, J.W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- DONG, J.J., HWANG, W.Y., SHADIEV, R. OG CHEN, G.Y. (2017). Pausing the classroom lecture: The use of clickers to facilitate elev engagement. *Active Learning in Higher Education*, 18(2), 157–172. <http://dx.doi.org/10.1177/1469787417707617>
- EINUM, E. (2019a) *Response Technology and Student-centring of Language Education*. Trondheim: NTNU.
- EINUM, E. (2019b). Discursive lecturing: an agile and student-centred teaching approach with response technology. *Journal of Educational Change*, 20(2), 249–281. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09341-7>
- EINUM, E. (2019c). Involvement with response technology as student-centring of language teaching: Upper-secondary student and teacher experiences. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 14(1-2), 6–22. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2019-01-02-02>
- EINUM, E. (2020). Written participation with response technology – How teachers ask and students respond with applied text response functionality. *Computers and Composition*, 55(1). <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2020.102551>
- EMIRBAYER, M. OG MISCHKE, A. (1998). What is agency?. *American journal of sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- FIES, C. OG MARSHALL, J. (2006). Classroom response systems: A review of the literature. *Journal of Science Education and Technology*, 15(1), 101–109. <http://dx.doi.org/10.1007/P10956-006-0360-1>
- HABEL, C. OG STUBBS, M. (2014). Mobile phone voting for participation and engagement in a large compulsory law course. *Research in Learning Technology*, 22. <http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v22.19537>
- HUNSU, N.J., ADESOPE, O. OG BAYLY, D.J. (2016). A meta-analysis of the effects of audience response systems (clicker-based technologies) on cognition and affect. *Computers and Education*, 94, 102–119. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.013>
- JÄÄSKELÄINEN, M. OG LAGERKVIST, A. (2017). Why do they not answer and do they really learn? A case study in analysing student response flows in introductory physics using an audience response system. *European Journal of Physics*, 38(4). <https://doi.org/10.1088/1361-6404/aa73b5>
- LATHAM, A. OG HILL, N.S. (2014). Preference for anonymous classroom participation: Linking student characteristics and reactions to electronic response systems. *Journal of Management Education*, 38(2), 192–215. <https://doi.org/10.1177/1052562913488109>
- LEVIN, J. OG NOLAN, J.F. (2014). *Principles of classroom management: A professional decision-making model*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- MERRIAM, S.B. (2009). *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- TEDDLIE, C. OG TASHAKKORI, A. (2009). *The foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative techniques in the social and behavioral Sciences*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

læreren unngår ulike hindre for deltagelse, for eksempel manglende interesse hos elever eller frykt for sosiale effekter av det å delta. Her er det viktig for lærere å invitere elever inn i beslutningsprosessene i klasserommet. Hva er interessant å jobbe med? Hva kan vi fra før som kan brukes? Hva kan benyttes videre i arbeidsprosessen og hvorfor? Ved å ta elevenes innspill på alvor, gjør læreren seg sårbar for uventede vendinger i undervisningen, mye mer enn om han stiller med et på forhånd planlagt opplegg. Denne risikoen oppleves imidlertid både av elever og lærere som verdifull, fordi den gjør at undervisningen kan tilpasses bedre hver enkelt elev og lede dem gjennom læringsprosesser basert på deres egen produksjon og deres egne forutsetninger og behov. Modellen for samtaleundervisning er her et godt utgangspunkt som kan tilpasses de fleste kontekster. Flere funn og undervisningstips kan finnes i publikasjonene fra prosjektet (Einum, 2019a).



>>> Even Einum er førsteamanuensis i yrkesfag, skoleutvikling og utdanningsledelse ved Institutt for Lærerutdanning ved NTNU. Han piloterer for tiden en nyopprettet funksjon som forskerlærer ved Trøndelag fylkeskommune. Hans primære forskningsinteresser er læreres profesjonelle utvikling, veiledning på skolen, praksisbasert forskning og bruk av digital teknologi i undervisningen.

Å ta i bruk **omvend** undervisning – korleis og kvifor

»»» Av Dorthea Sekkingstad og Ingrid Fossøy

Den omvende undervisninga kan frigjera tid i klasserommet og gi lærarane eit større handlingsrom for å leggja til rette for ei elev-sentrert undervisning. Ein studie tar for seg erfaringane til lærarar som har prøvd dette ut over tid.

Den digitale utviklinga i samfunnet påverkar læringsmål og innhald i skulen. Ny teknologi gir også nye føresetnader for undervisning. Omvend undervisning som undervisningsdesign har vakse fram som eit resultat av den digitale utviklinga og er eit døme på korleis teknologi kan takast i bruk for å endra vilkår for læring. Bruk av digitale verktøy er ikkje noko mål i seg sjølv. Det avgjerande er korleis verktøy blir tekne i bruk for å støtta opp om elevane si læring. Dermed er det interessant å sjå nærare på korleis undervisning blir praktisert i det omvendte klasserommet.

Omvend undervisning som undervisningsdesign

Omvend undervisning blir gjerne presentert som eit alternativ til tradisjonell undervisning, noko som kjem fram i Gotaas sin definisjon «... at det som vanligvis foregikk i klasserommet, nå foregår utenfor, mens det som foregikk utenfor, nå foregår i klasserommet» (Gotaas, 2016, s. 191).

Kort fortalt blir innføring i nytt fagstoff gitt i lekse, medan oppgåveløysing og andre læringsaktivitetar blir gjennomført i skuletida med lærar til stades. Mest kjent er kanskje bruk av video som lekse, men ein kan også bruka podkast, spel, multimodale tekstar m.m. Når informasjonsoverførande element blir gitt i lekse, blir det frigjort meir tid til elevsentrert undervisning der elevane aktivt samhandlar med lærestoffet, medelevane og læraren. Det sentrale er den enkelte eleven si læring, og at elevlar lærer på ulike måtar og i ulikt tempo. Omvend undervisning handlar dermed om meir enn berre organisering av undervisninga.

Ramma for studien

I ein fersk studie har vi sett nærare på korleis lærarar frå ungdomsskule og vidaregåande opplæring brukar omvend undervisning, og kva erfaringar lærarane har med dette undervisningsdesignet (Sekkingstad og Fossøy, 2020). For oss har det vore interessant å få fram eit lærarperspektiv på bruk av omvend undervisning, fordi det finst få studiar frå desse skuleslaga med ei slik tilnærming. Lærarane er i ein nøkkelposisjon for utøving og utvikling av undervisningskvalitet i skulen. Å få fram lærarstemmene og kunnskapen lærarane har, er svært viktig.

Vi har gjennomført fokusgruppeintervju med fire grupper lærarar frå fire ulike skular, to ungdomsskular og to vidaregåande skular. Dei 12 lærarane som har delteke i studien, har lang fartstid som lærarar og dekkjer til saman alle klassetrinn og studieretningar. Desse faga er representerte: matematikk, fysikk, norsk, engelsk, spansk, historie

og økonomifag. Fleire av lærarane underviser i meir enn eitt fag.

For å få lærarane til å setja ord på eigen undervisningspraksis etterspurde vi kva som kjenneteiknar lærarane si planlegging, gjennomføring og vurdering av den omvendte undervisninga. I tillegg bad vi lærarane tydeleggjera kva dei opplever som dei største endringane i utøving av lærarrolla i det omvendte undervisningsdesignet jamført med tradisjonell undervisning.

Funn og analyse

I studien vår, Sekkingstad og Fossøy (2020), er tre av dei fire skulane tydelege på at omvend undervisning er eit undervisningsdesign som gir god ramme for å fremja læring hos elevane. Desse lærarane framsnakkar omvend undervisning som undervisningsdesign.

Det lærarane trekkjer fram når dei deler sine erfaringar med bruk av omvend undervisning, er verdien av ei god planlegging og det å leggja ned stor innsats i planleggingsarbeidet. God planlegging ser altså ut til å vera avgjerande for å lukkast med tilrettelegging for bruk av omvend undervisning.

Langtidsplanlegging framfor korttidsplanlegging

Med ei god langtidsplanlegging er mykje av førebuingarbeidet gjort. Lærarane utarbeider årsplan for faget der alt innhald og alle aktivitetar er inkludert, både det som skal skje i undervisningstida på skulen, og det elevane skal gjennomføra som lekse. Planarbeidet handlar i stor grad om å leggja til rette for eit mangfald av læringsressursar som omfattar ulike typar oppgåver og videoar. Lærarane legg vekt på oppgåver der elevane skal ta i bruk etablert og ny kunnskap, og oppgåver som gjerne inviterer til samarbeid. Rike oppgåver som er utvikla for at elevane skal diskutera og reflektera saman, blir framheva. Når elevane får oppgåver der dei skal bidra i grupper, erfarer lærarane at dette forpliktar og motiverer elevane til å møta førebudde til undervisninga. Samarbeid mellom elevane har også andre fordelar. Når ein elev forklarar fagstoff og fagomgrep for ein medelev, gir dette høve til artikulasjon og omarbeiding av fagstoffet. Det kan vera lettare for elevane å forstå når forklaring blir gitt av ein medelev framfor læraren. At elevane fungerer som rollemodellar for kvarandre, ser også ut til å skapa motivasjon.

Ein del av læringsressursane utarbeider lærarane sjølve, medan andre er henta frå ulike nettressursar og lærebøker. Læringsressursane blir lagde ut på skulen si digitale læringsplattform. Lærarane framhevar verdien av å byggja opp

ein god struktur med innebygd progresjon, slik at elevane lett kan orientera seg i og dra nytte av læringsressursane: «Ingen treng å sitja og venta. Elevane kan følgja progresjonen, for planen er klar. Dei må ikkje venta på ein felles gjennomgang.»

Langtidsplanlegginga er tidkrevjande, særleg når ein startar opp med undervisning i eit nytt fag. Fordelen er at når ein først har bygd opp ei samling av læringsressursar, kan desse brukast på nytt i nye klassar.

Ein viktig del av planleggingsarbeidet handlar også om å dela erfaringar med kollegaer: «Vi snakkar mykje saman. Vi snakkar ikkje om kva tid vi skal ha prøve og sånt, men kva vi har funne ut og gjennomført i eigne klassar». Å dela erfaringar og refleksjonar med utgangspunkt i eigen undervisningspraksis blir opplevd som verdifullt. Fleire lærarar ser også nytte i å bruka tid på å løysa oppgåver dei legg ut til elevane i ressursbanken. Særleg gjeld dette oppgåver med høg vanskegrad som kan løysast på fleire ulike måtar. Erfaringane deler dei gjerne med kollegaer og får slik tilgang til ulike måtar å løysa oppgåvene på.

Planleggingsarbeidet handlar også om å førebu både elevar og føresette på kva rammer som ligg til grunn for undervisningsdesignet, kvifor lærarane vel å bruka omvend undervisning, og korleis dette vil påverka både elev- og lærarrolla. Dette er særleg viktig ved oppstart av nye klassar.

Korttidsplanlegging

Når vi spør om kva som kjenneteiknar lærarane si korttidsplanlegging, svarar lærarane at det er elevane som i stor grad planlegg kva som skjer i undervisningstimane: «Det er veldig elevstyrt» på den måten at elevane arbeider i eige tempo og med ulikt innhald. I den grad lærarane planlegg frå dag til dag, er denne planlegginga mindre i omfang og handlar om at dei tilpassar tempo og progresjon ut frå elevane sine tilbakemeldingar og behov. Ein del av planlegginga er å finna fram oppgåver eller andre læringsressursar tilpassa den enkelte elev eller ulike grupper.

Kva som kjenneteiknar undervisninga

Det omvendte klasserommet er ein stad der det skjer meir dynamisk aktivitet. Det er elevane som er aktive. Lærarane omtalar seg sjølv som læringsleiurar: «Det vi skal gjera som lærarar, er å leggja til rette for læring.» Læraren går frå å vera kunnskapsformidlar gjennom monologisk undervisning til i større grad å rettleia elevar individuelt og i grupper. «Eg får mykje meir tid, rekk over alle elevane. Det er det som er den store forskjellen.»

Variasjon i undervisninga er eit moment som blir løfta fram. Elevane kan arbeida med ulike tema og oppgåver gjennom eit mangfald av læringsressursar og aktivitetar ut frå eigne føresetnader og læringsbehov. Sjølv om det er elevane som i stor grad bestemmer kva dei vil arbeida med i timane, er lærarane tydelege på at dei styrer ved å setja rammene: «Det inneber at eg som lærar må tillata meg å mista kontrollen og tillate at elevane held på med ulike oppgåver. Eg har kontroll på ein annan måte.» Omvend undervisning utfordrar dermed den tradisjonelle lærarrolla.

Ifølgje lærarane er det ikkje alle elevar som møter førebudd til undervisninga i klasserommet: «Viss 50 prosent av elevane ikkje har sett videoane, er gode råd dyre.» Lærarane understrekar at dette er ei utfordring dei må løysa. Døme på løysingar er at dei let elevane sjå videoen i klasserommet, eller at læraren vel å tilpassa læringsaktivitetane. For elevar som har faglege utfordringar, kan dette vera ei god løysing.

Sjølv om lærarane møter motstand frå elevane, vel lærarane likevel å halda fast på undervisningsdesignet. Dei erfarer at etter ei tid ser elevane verdien av omvend undervisning og føretekjer denne framfor ei meir tradisjonell undervisning.

Kva som kjenneteiknar vurdering av undervisninga

Omvend undervisning og vurdering for læring er ifølgje lærarane som «hand i hanske». Formativ vurdering står sentralt både i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisninga: «Vi prøver så godt vi kan å flytta fokuset frå karakterar til læring som prosess.» Idealet er å ha fokus på læringsmål og læringsprosess framfor karakterar og resultat. Elevane får opplæring i eigenvurdering og nyttar dette aktivt i undervisninga. Gjennom bruk av eigenvurdering utfordrar lærarane elevane til å setja ord på og reflektera over eigen læringsprosess: «Elevane må lærast opp i å setja ord på kva dei får til, og kva dei treng hjelp til.»

Når lærarane skal vurdere undervisninga, byggjer dei vurderingane først og fremst på tilbakemelding frå elevane. I tillegg brukar dei elevaktivitet som ein indikator: «Jo meir elevane jobbar, dess meir nøgd er eg.» Å undervisa saman med og dela erfaringar med kollegaer medverkar også til justering av undervisningsopplegg.

Å sjå moglegheiter i undervisningsdesignet

Sjølv om omvend undervisning skapar nye føresetnader for undervisning og utøving av lærarrolla, er det likevel ikkje noko automatikk i at praksis i skulen blir endra

(Almås, 2016; Sekkingstad og Fossøy, 2019). Når lærarane samanfattar kva moglegheiter som ligg i bruk av omvend undervisning, framhevar dei at undervisningsdesignet får følgjer for korleis dei planlegg, gjennomfører og vurderer undervisninga. Den omvende undervisninga frigjer tid i klasserommet og gir lærarane eit større handlingsrom for å leggja til rette for ei elevsentrert undervisning. Korleis lærarane erfarer og reflekterer omkring dette handlingsrommet, ser ut til å vera avgjerande for korleis lærarane utøver undervisninga.

Å sjå seg sjølv som aktør

Lærarane er tydelege på at undervisningspraksisen deira har endra seg mykje til samanlikning med tradisjonell undervisning. Dei understrekar også at dei møter utfordringar når dei skal realisera den omvende undervisninga. Til dømes kan dei oppleve at elevar ikkje møter førebudde til undervisning. Eit anna døme som blir trekt fram, er at elevar og føresette kan gi uttrykk for skepsis til undervisningsdesignet. Nokre elevar strevar med å tilpassa seg ei ny elevrolle. Dei er meir fortrulege med elevrolla i ei undervisning som er lærarstyrt og lærebokstyrt.

Lærarane ser utfordringane, men likevel held dei fast ved den omvende undervisninga. Dette kan forståast i lys av omgrepet *perceived affordance* (Gibson, 1977) som kan relaterast til korleis lærarane oppfattar og forstår seg sjølv som aktørar som er i stand til å realisera potensialet handlingsrommet kan gi. Korleis lærarane oppfattar moglegheit for handling i relasjonen mellom vilkåra den omvende undervisninga gir, og dei omgjevnadene den omvende undervisninga skal realiserast i, er avgjerande.

Kva lærarane trur på

Ei anna tilnærming for å forstå at lærarane held fast ved den omvende undervisninga trass i utfordringane dei møter på, kan relaterast til omgrepet *beliefs* (Kim mfl., 2012). Fleire studiar viser at det lærarar har tru på, får konsekvensar for korleis dei utøver eigen undervisningspraksis (Kurt, 2012; Ng mfl., 2010). Lærarane har stor tiltru til at elevane lærer i eit dynamisk læringsrom der dei sjølve er aktive i eigen læringsprosess. Oppgåva til læraren er først å fremst å vera læringsleiar, leggja til rette for eit mangfald av læringsressursar og bidra med rettleiing. Dette handlar om at lærarane har tru på at elevane er i stand til å læra, og at læringsevna kan utviklast. Når lærarane legg vekt på å byggja opp eit mangfald av læringsressursar, kan dette tyda på at dei aksepterer og ser verdien av fleire kjelder til kunnskap, enn

læreboka og læraren. Som ein av lærarane sa: «Du får eit nytt syn på læring og kunnskap.»

LITTERATUR

- ALMÅS, A.G. (2016). «Jeg gjør det jeg tror på ...». I: I. Helleve, A.G. Almås og B. Bjørlo (red.). *Den digitale lærergenerasjonen. Utfordringer og muligheter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- GIBSON, J.J. (1977). The theory of affordance. I: R. Shaw & J. Brandsford (red.). *Perceiving, acting and knowing: Toward an ecological psychology* (s. 67-82). New York: Lawrence Erlbaum.
- GOTAAS, A.C. (2016). Flipped classroom – flipped learning. Fra fokus på lærerens undervisning til elevens læring. I: R.J. Krumsvik (red.). *Digital læring i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KIM, C.M., KIM, M.K., LEE, C., SPECTOR, J.M. & DEMEESTER, K. (2012). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teaching Education* 29 (2013) 76–85. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.005>
- KURT, S. (2012). How do teachers prioritize the adaption of technology in the classroom? *Teachers and Teaching: theory into practice*, 18(2) 217–231.
- NG, W., NICHOLAS, H. & WILLIAMS, A. (2010). School experience influences on preservice teachers' evolving beliefs about effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 278–289.
- SEKKINGSTAD, D. & FOSSØY, I. (2019). "It Partly Breaks Up the Class Environment" – Experiences with Flipped Classroom as a Teaching Model in Higher Education. I: Ø. Helgesen, R. Glavee-Geo, G. Mustafa, E. Nesset og P. Rice (red.). *Modeller Fjordantologien 2019*. Oslo: Universitetsforlaget (s. 396-418). <https://doi.org/10.18261/9788215034393-2019-19>
- SEKKINGSTAD, D. & FOSSØY, I. (2020) «Poenget er at du gjer klasserommet til ein stad der det skjer «meir dynamisk aktivitet» – lærarar sine erfaringar med omvendt undervisning som undervisningsdesign. I: *Digital samhandling: Fjordantologien 2020*. Oslo: Universitetsforlaget. ISBN 978-82-15-03739-4. s. 247-264



>>> **Dorteia Sekkingstad** er førstelektor i pedagogikk og utdanningsleiing ved Høgskulen på Vestlandet. Ho har lang erfaring med undervisning i høgare utdanning, og har arbeidd som lærar og rektor i skuleverket i ei årrekke. Undervisningsområde er veiledning, utdanningsleiing og høgskulepedagogikk. Dette er også hennar forskingsfelt.



>>> **Ingrid Fossøy** er dosent/dr.polit (emerita) i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet. Ho har i ei årrekke undervist i pedagogikk i lærerutdanninga, forskingsmetode og veiledning på masternivå. Forskingsinteresser er rettleiing, rettleiing av nyutdanna lærarar, høgskulepedagogikk og kollegarettleiing i lærande organisasjonar.

Skal teknologien styre?

Eit kritisk blikk på skrivestøtte
for elevar med dysleksi

»»» Av Margunn Mossige, Vibeke Rønneberg, og
Per Henning Uppstad

Teknologi som stavekontroll, ordforslag
og taleattkjenning må ikkje få styre
skrivearbeidet til elevar med dysleksi.
Hjelpemidla må i staden integrerast i ei
heilskapleg skriveundervisning der ein
tek omsyn til kva støtte teknologien kan
gi, og kva funksjon han kan fylle.



I dag finst det fleire teknologiske hjelpemiddel som er retta mot elevar med dysleksi. Likevel viser det seg at mange skrivarar med dysleksi vel å ikkje bruke dei. I denne artikkelen ser vi på moglege grunnar til at det er slik, og vi argumenterer for at teknologien må integrerast i ein heilskapleg skrivedidaktikk dersom målet er at elevane skal bli funksjonelle skrivarar.

Å stove korrekt er ei vedvarande utfordring for personar med dysleksi. Ulike teknologiske hjelpemiddel har innretningar som er tenkt å støtte skrivarane med staving. Stavekontroll har vi hatt lenge, i tillegg finst ordforslag (ordprediksjon), og dei siste åra har funksjonane taleattkjenning (tale til tekst) og talesyntese (tekst til tale) blitt vanlegare og integrerte i ulike skriveprogram.

Eit døme på eit skriveprogram som er spesielt laga for elevar med dysleksi, er LingDys. Dette programmet er laga slik at det også gir forslag til rett staving når eleven sitt staveforsøk er eit stykke frå målordet, for eksempel ord som fonologisk er veldig like, men har stort avvik i bokstavering (f.eks. sjino for kino). Programmet identifiserer såleis feil som er typiske for skrivarar med dysleksi, og det er også innretta mot ulike norske dialektar.



Figur 1. Bruk av LingDys teksthandsamingsprogram blant elevar med dysleksi. N = 27

Vi blei litt overraska då vi i 2013 intervjuar 27 elevar med dysleksi som alle hadde tilgang til LingDys gjennom den vidaregåande skolen dei gjekk på. Det viste seg at berre 8 av dei 27 elevane med dysleksi brukte LingDys, 2 elevar brukte programmet ved all skiving, medan 6 elevar berre brukte det på innleveringsoppgåver. 8 elevar hadde brukt LingDys tidlegare, men hadde slutta med det, medan 11 elevar sa at dei ikkje kjende til programmet (sjå figur 1). Elevane som brukte LingDys heile tida, meinte dei hadde

stor nytte av programmet, medan dei som brukte det på innleveringsoppgåver, sa det var for tidkrevjande å bruke heile tida, og var nøgde med tekstar med nokre skrivefeil når dei ikkje skulle leverast inn. Ein elev uttrykte det slik: «Det tar litt tid å rette på masse sånne ord som er liksom er rett for meg da, men som er feil i rettskrivinga.» To av dei som hadde slutta å bruke LingDys, hadde gode erfaringar med programmet då dei gjekk på ungdomstrinnet, men då dei møtte tekniske problem på vidaregåande skole, fekk dei ikkje hjelp, og slutta å bruke programmet. Dei andre 4 kunne ikkje seie kvifor dei hadde slutta. «Nei, har liksom ikkje brukt det etterpå så mye. Vet ikke helt hvorfor.» For dei siste 11 som ikkje kjende til programmet, var kanskje manglande informasjon ei av årsakene.

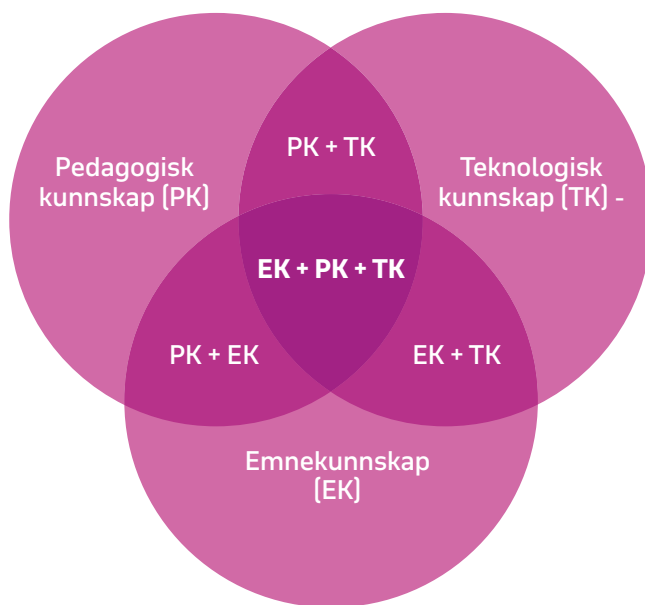
At elevar av ulike årsaker ikkje bruker skriveteknologi i den grad ein skulle tru, samsvarer med ei dansk undersøking for elevar på mellomtrinnet (Arnbak og Klint Petersen, 2017). Det er mange moglege forklaringar på kvifor det er slik, men i teksten vidare vil vi gripe tak i teknologien og sider ved teknologien som kan få elevar frå å bruke han. Deretter vil vi peike på kva typar kunnskap pedagogar må integrere for best mogleg å utnytte dei moglegheitene som ligg i skriveteknologi.

I denne drøftinga bygger vi på det såkalla TPACK-rammeverket (Mishra og Koehler, 2006) som løfter fram betydninga av å integrere kunnskap om teknologien som skal brukast med fagkunnskap og med pedagogisk kunnskap. Fagkunnskapen er her kunnskap om skiving og dysleksi. TPACK-rammeverket vert framstilt som tre overlappende sirkelar, der den mest fruktbare delen er området der dei tre overlappar. Eit anna viktig poeng i modellen er at sidan undervisning tradisjonelt innber emnekunnskap og pedagogisk kunnskap, blir retninga viktig: frå det kjende til det ukjende. Denne rørsla inneber å gå ut frå det ein kan om emnet og god pedagogikk, for så å integrere teknologi der det er rimeleg – ikkje omvendt. Svært ofte ser ein at når ein bruker teknologi i skriveopplæringa, vel ein feil utgangspunkt; ein lar skriveprosessen bli styrt av moglegheitene i teknologien.

Emnekunnskap: kunnskap om skiving og dysleksi

Å ha kunnskap om skiving inneber i denne samanhengen både å ha kjennskap til kva skiving er, og å ha kjennskap til dei særskilde utfordringane elevar med dysleksi kan ha med skiving.

Skiving blir ofte beskrive som ein aktivitet som består av fleire prosessar: planlegging, transkripsjon og revisjon. Det er spesielt i transkripsjonsfasen at elevar med dysleksi



Figur 2. Grafisk framstilling av det såkalla TPACK-rammeverket [Technology Pedagogy Content Knowledge]. I figuren er det berre eit lite felt der dei tre områda pedagogisk kunnskap, teknologisk kunnskap og emnekunnskap overlappar kvarandre. I fagopplæring vil det vere avgjerande å stå i emnekunnskapen og søkje inn i det feltet som overlappar med dei to andre.

skil seg frå elevane utan. Medan andre etter kvart automatiserer korrekt rettskriving og ikkje brukar så mykje merksemd på staving, er det å stave korrekt ein primærvanske og ei vedvarande utfordring for mange personar med dysleksi. Men det viser seg også at staving ikkje er den einaste utfordringa når ein har dysleksi. Samanliknar ein tekstar skrivne av dyslektikarar med tekstar skrivne av kontrollgrupper, viser det seg at tekstane til elevane med dysleksi er kortare, resonnementa er mindre utvikla, og det som gjeld struktur, samanheng, språk og stil blir gjennomgåande vurdert som svakare (Graham, Collins og Rigby-Wills, 2017, Torrance mfl., 2016). Det kan sjå ut til at vanskan med staving også skaper vanskar for andre aspekt ved skrivinga. Dersom stavinga ikkje er automatisert, vil skriving av ord krevje merksemd og konkurrere med den merksemda ein kunne retta mot høgare tekstnivå (Berninger og Amtmann, 2003).

I revisjonsfasen har elevane med dysleksi også ein større tendens enn andre til å fokusere meir på rettskriving enn på teksten som heilskap (Mason, Harris og Graham, 2011), men ikkje alltid med stort hell: «Eg ser ikkje feilstavingane mine, og ikkje andre sine heller», sa ein elev. Ein del elevane med stavevanskar er altså ikkje i stand til å finne stavefeil (Horowitz-Kraus og Breznitz, 2011), heller ikkje når dei blir

gjorde merksame på dei. Det inneber også at læringseffekten av å bli gjort merksam på desse feila vil vere minimal. For desse elevane vil det vere utfordrande dersom støtta frå skriveteknologien er ei liste med nokså like ord som dei må velje mellom (Rønneberg mfl., 2017).

Integrering av pedagogisk- og teknologisk kunnskap

Som TPACK-rammeverket viser, må ein integrere pedagogisk og teknologisk kunnskap med emnekunnskapen. Det er grensene for denne integreringa som kan vere vanskeleg å få auge på. Her vil me gi nokre døme på korleis integreringa ofte blir utfordra.

Negative tilbakemeldingar i stavekontrollprogramma

Dei fleste stavekontrollprogram er laga på ein slik måte at dei gir tilbakemeldinga idet feilen oppstår. Vidare blir feil markerte av ein raud strek. Skrivarane får altså samtidige, negative tilbakemeldingar. I lys av kunnskap om god vurderingspraksis er ikkje dette tenlege tilbakemeldingar for elevane som frå før slit med motivasjon og tiltru til eiga meistring. Dette er ein grunn til at stavekontroll slik han er, ikkje støttar skriveutviklinga deira. Når vi også veit at ein del av elevane med dysleksi heller ikkje ser eigne feil eller klarer å velje frå ei liste med alternative forslag, må vi diskutere kva hjelp elevane med dysleksi eigentleg får av stavekontroll. Vi vil gå ut frå at dei vil ha eit avgrensa utbytte av å bli gjorde merksame på feila.

Avbrot i skriveprosessen

Då vi gjorde intervjuet i 2013, hadde LingDys eit vindaug som gav forslag til rett staving, ikkje berre når ein bad om det, men heile tida. Ein elev sa at «blinkinga frå vindauget» forstyrte henne, så ho slo det av medan ho skreiv.¹ Ein annan elev med store stavevanskar hadde retteprogrammet på, men neglisjerte det medan han skreiv: «Eg skriv for eksempel ei historie veldig fort, så ser eg over etterpå når eg stoppar. Det var ein lærar som anbefalte det ein gong.» «Fungerer det bra?» «Ja.» – Ingen liker å bli forstyrre når dei tenkjer, og på kvar sin måte lagar desse to elevane seg arbeidsro trass i stavekontrollen si «masing». Å konsentrere seg om innhald, samanheng og ordval er viktig i transkripsjonsfasen, og dei aller fleste føretrekker å skrive ferdig minst éin frase før dei stoppar (Quinlan, mfl., 2012). Det er vanleg å produsere ordrekke på 7 til 9 ord utan stopp når skrivinga flyt (Hayes og Berninger, 2014). For ein skrivar som ikkje har særlege problem med rettskriving, er det ikkje så farleg om han ein sjeldan gong

får ein raud strek og stoppar og rettar, og les om igjen det han har skrive før han held fram. Men for elevar som både har «feil i ca. kvart tredje ord» og som kanskje ikkje er så gode lesarar, vil det å ofte stoppe opp for å stave rett vere svært forstyrrende. Dei kan miste oversikta over teksten sin, både på setnings- og tekstnivå, noko som kan resultere i manglande koherens i teksten.

Inga læring

For ein elev med store stavevanskar vil det rett nok vere mogleg å få stavinga korrekt ved å bli presentert for ei liste med nesten likt stava ord – men til ein høg pris. Den høge prisen er at eleven eigenleg ikkje får hjelp, men må løyse same vanskelege, tidkrevjande oppgåve (finne rett skrivemåte) også neste gong. Med andre ord: teknologien motarbeider generelle læringsprinsipp frå ulike delar av læringspsykologien; for det første gir han negative tilbakemeldingar, for det andre forstyrrar han konsentrasjonen og for det tredje lar han elevane bruke mykje tid på noko dei lærer lite av.

Meistring og reduksjon av forventning

Vi veit at meistring er viktig for å utvikle motivasjon, og at den som trur på eiga meistring (self-efficacy), vil arbeide hardare og vere meir uthaldande enn den som har låg meistringstru, faktisk sjølv om prestasjonane er like. Suksess er den viktigaste kjelda til utvikling av meistringstru (Bandura, 1997), og gjentekne forsøk som mislukkast vil verke motsett. Om vi vender tilbake til elevane vi intervjuar, så er det mogleg at dei 8 elevane som slutta å bruke skrive støtte, kom fram til at det å bruke programmet ikkje var bryet verdt, og at dei opplevde at teksten ikkje blei vurdert som betre, sjølv om fleire av orda blei rett skrivne. Framleis var det mykje på høgare tekstnivå som burde betrast. Derksom dei ikkje investerer så mykje tid og arbeid i skrivinga, blir kanskje ikkje nederlaget så stort når det likevel ikkje går betre: «det blir som det blir...», som ein elev sa.

Integrert kunnskap: Teknologi, skriving og pedagogikk saman

Når ny teknologi er innført, har det langt på veg vore slik at moglegheitene i teknologien har lagt premissane, deretter har ein leita etter kva ein kunne bruke han til (Mishra og Koehler, 2006). Eit døme på det er teksthandsamingsprogramma som kan identifisere feilstaving. Derfor har vi fått program som gir negative tilbakemeldingar, og som bryt skriveflyten. Det kan hende at ein autokorrektur som arbeider «i det stille» og grammatikk-kontroll som noko

forseinka gjer ein analyse av det som er skrive og kjem med endringsforslag, kan vere betre, men det er per i dag gjort for lite for å undersøkje effektar av slike funksjonar.

I løpet av dei siste åra har taleattkjenning for norsk bokmål hatt eit gjennombrut. Program og appar som AppWriter, Speech Texter og Tuva blir stadig betre til å oppfatta tale og produsere tekst ut frå det som blir sagt. I tillegg har også Apple, Google (med Chromebook) og Microsoft gode dikteringsfunksjonar. Orda programmet oppfatar, blir korrekt stava, og utfordringane med rettskriving er borte – for dei som skal skrive bokmål. Diverre finst det enno ikkje taleattkjenningsprogram som produserer nynorsk tekst, sjølv om fleire produsentar gjerne vil lage det.

Vi har her ny teknologi som kan verke lovande, men så dukkar det opp nye utfordringar. Når ein dikterer teksten, skjer det at maskinen mistolkar talen og skriv ord som er langt frå det ein seier. Brukaren må både lære seg snakke tydeleg slik at programmet «høyrer» rett, og lære seg til å gå gjennom teksten etterpå for å luke ut desse heilt feil-oppfatta orda (Kraft mfl., 2019). I fleire av programma må ein også seie teikna ein vil bruke, som *punktum* og *komma*, eller setje dei inn ved hjelp av tastetrykk. Den som dikterer, må dessutan tilpasse talen sin til konvensjonane i skriftspråket. Så lenge det er ei enkel forteljing som blir diktert, skil ikkje tale og skrift seg så mykje frå kvarandre, men når ein skriv tekstar i meir abstrakte sjangrar, skil skriftspråket seg frå talespråket både når det gjeld syntaks og vokabular (Strömqvist, 2009). Såleis oppstår det eit stort behov for opplæring, ikkje berre i teknologien, men også i å snakke tydeleg, å planlegge for å skrive, å «snakke skriftspråk», og å finne ein måte å få tilgang til teksten som nettopp er skriven.

Staveprogramma hjelper (kanskje) berre transkripsjonen. Kva med støtte til dei andre prosessane i skrivinga, som planlegging og revisjon? Vi veit at skrivehjelp retta mot høgare tekstnivå kan gi betre resultat og føre eleven inn i ei meir positiv utvikling (Mossige, 2004).

Sidan stavinga er ei ekstra belastning for elevane med dysleksi, vil det vere klokt å ta bort så mykje som råd frå transkripsjonsfasen. Dei vil ha ekstra stor nytte av ein tenleg disposisjon, for eksempel laga ved hjelp av eit digitalt tankekartprogram. Det kan det også vere nyttig å arbeide grundig med innhaldet, for eksempel å hente fram argument og vokabular for temaet gjennom å diskutere eller tenke grundig gjennom emnet i forkant. Med andre ord: vilkåra for skriving må vere optimalt til stades for skrivinga deira, og det er viktigare for dei enn for elevar utan vanskar.

Inn i ein slik skrivepedagogikk gjeld det å finne den funksjonelle bruken av skrive støtte. Det kan innebere å

LITTERATUR

ARNBAK, E. OG KLINT PETERSEN, D. (2016). *Prosjekt It og Ordblindhed*. København: DPU, Aarhus Universitet.

BANDURA, A. (1997). *The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.

BERNINGER, V.W. OG AMTMANN, D. (2003). Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and/or spelling problems. *Research into practice. Handbook of learning disabilities*, 345–363.

GRAHAM, S. COLLINS, A.A. OG RIGBY-WILLS, H. (2017). Writing characteristics of students with learning disabilities and typically achieving peers: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 83, 199–218.

HAYES, J.R. OG BERNINGER, V. (2014). Cognitive Processes in Writing: A Framework. I: B. Arfe, J. Dockrell og V. Berninger (red.), *Writing Development in Children with Hearing Loss, Dyslexia, or Oral Language Problems: Implications for Assessment and Instruction*. Oxford: Oxford University Press.

HOROWITZ-KRAUS, T. OG BREZNITZ, Z. (2011). Error Detection Mechanism for Words and Sentences: A comparison between readers with dyslexia and skilled readers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(1), 33–45. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.548466>

KRAFT, S., THUREFJELL, F., RACK, J. OG WENGELIN, Å. (2019). Lexikala analyser av muntlig, tangentbordsskriven og dikterad text producerad av barn med stavningssvårigheter. *Nordic Journal of Literacy Research, Special Issue: Tvärvetenskapliga perspektiv på läs- och skrivundervisning i tidiga skolor*, Vol. 5(3), 2019, s. 102–122. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v5.1511>

MASON, L.H., HARRIS, K.R. OG GRAHAM, S. (2011). Self-Regulated Strategy Development for Students with Writing Difficulties. *Theory into Practice*, 50(1), 20–27. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534922>

MCTIGUE, E.M. OG UPPSTAD, P.H. (2019). Getting Serious About Serious Games: Best Practices for Computer Games in Reading Classrooms. *The reading teacher*, 72(4), 453–461. <https://doi.org/10.1002/trtr.1737>

MISHRA, P. OG KOEHLER, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.

MOSSIGE, M. (2004). *Å bruke det en har – å vite hva en mangler: bruk av metakognisjon og top-down-metode for å fremme skriving hos dyslektikere i videregående skole*. (Masteroppgave), Høgskolen i Stavanger, Stavanger.

QUINLAN, T., LONCKE, M., LEIJTEN, M. OG VAN WAES, L. (2012). Coordinating the Cognitive Processes of Writing: The Role of the Monitor. *Writtrn Communication*, 29(3), 345–368.

RØNNEBERG, V., JOHANSSON, C., MOSSIGE, M., TORRANCE, M. OG UPPSTAD, P.H. (2018). Why bother with writers? Towards «Good enough» technologies for supporting dyslexics. I: P. McCardle, B. Miller og V. Connelly (red.), *Writing development in struggling learners: Understanding the needs of writers across the lifecourse*, Vol. 35, s. 120–140). Leiden, Netherlands: Brill. ISBN 9789004345812. s. 120–140

STRÖMQVIST, S. (2009). *Språkets öga*. Lund: Studentlitteratur.

TORRANCE, M., RØNNEBERG, V., JOHANSSON, C. OG UPPSTAD, P.H. (2016). Adolescent Weak Decoders Writing in a Shallow Orthography: Process and Product, *Scientific Studies of Reading*, 20:5, 375–388, <https://doi.org/10.1080/10888438.2016.1205071>

utsette revisjon og stavekontroll til etterpå (Sjå Rønneberg mfl., 2018.). Ein fordel ved å utsette revisjonen til etterpå er at eleven ikkje er så utmatta og har krefter både til korrektur og å til å sjekke dei høgare tekstnivåa, som struktur, samanheng og samsvar, gjerne ved hjelp av opplesingsfunksjonen til programmet. For engelsk har det for eksempel kome eit program som gir forslag på høgare tekstnivå, Grammarly. Dette programmet kan det vere interessant å undersøke.

Forskning på yngre elevar viser at måten dataprogram blir brukte på, har stor tyding for eleven si læring, og at samspelet mellom lærar og elev er avgjerande (McTigue og Uppstad, 2019). Også eldre elevar treng rettleiing og støtte når dei skriv, spesielt dersom dei har hatt mange nederlag. Krava til skrivekompetanse aukar med åra, så det er også slik at det som kan fungere for tiåringen, ikkje fungerer like godt når eleven er 17 år. I tillegg til at lærarane må ha kunnskap om teknologien, vil det vere nødvendig at dei vurderer moglegheitene og avgrensingane til teknologien kritisk i lys av kunnskap om skriving og pedagogikk før dei tek han i bruk.

Ei slik vurdering må sjølvstags også gjerast når ein bruker teknologi til andre emne enn skriving.

NOTE

- 1 Nå i 2021 tilrår LingIt i instruksjonsvideoen sin for LingDys å gjennomføre stavekontroll etter skrivinga nettopp for at elevane skal behalde skriveflyten.



»» Margunn Mossige er førstelektor ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger. Ho arbeider både med formidling til lærarar og forskning innanfor emna lese- og skriveprosess og dysleksi.



»» Vibeke Rønneberg er førsteamanuensis ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger. Ho har ph.d. i lingvistik og forskar på skriving og skriveopplæring.



»» Per Henning Uppstad er professor ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger og professor II ved Høgskulen i Volda. Forskningsinteressene hans omfattar intervensjonsforskning, teknologistøtta læring, tidleg innsats, og lesing og skriving.

Tanker er nir for vår tid

>>> Av Stig Bjørshol og Ronald Nolet

Tren tanken er en godt etablert metode der elevene lærer å bruke egen kunnskap og utvikle den videre på en kritisk måte. Gjennom bruk av digitale medier vil man kunne fornye metoden og samtidig bidra til å oppfylle nye mål i læreplanen.

Tilgangen på stadig bedre søkemotorer har endret tilgangen på raskt oppdatert informasjon. Det betyr også at elev og lærer, hver for seg eller i fellesskap, kan søke etter informasjon som, i motsetning til lærebøker, oftest er gratis. Derfor blir det en viktig oppgave i skolen å finne måter å oppøve elevene til kritisk refleksjon i den jungelen av informasjon som de møter hver eneste dag. Det å få elevene i tale, å få elevene til å reflektere over hva slags informasjon og kunnskap som er vesentlig, nyttig og til å stole på, bør være noen av de viktigste oppgavene i våre klasserom. Dette bør gjøres i alle aldre, fra de yngste barna til voksne studenter på slutten av sitt utdanningsløp. Det er lett å la seg forlede av tilsynelatende plausible forklaringer og argumenter knyttet til det som framkommer som fakta. Ofte handler det i stedet om holdninger, synspunkter, tolkninger og meninger. Denne artikkelen vil ta for seg Tren tanken-metoden som et redskap for å styrke en kritisk tilnærming til informasjonsmangfoldet.

Tren tanken er et internasjonalt undervisningskonsept som oppsto på slutten av 1990-tallet ved Universitetet i Newcastle under ledelse av Peter Fisher og David Leat. Allerede tidlig på 2000-tallet ble Erik Lund og Ronald Nolet invitert til å bidra med å utvikle dette konseptet. Tren tanken er en forskningsbasert metode basert på utprøving av ulike læringsstrategier i klasserommet. Disse strategiene kan beskrives som aktiviteter som bedrer elevenes evne til å planlegge, beskrive og vurdere sin læring og tenkning. Tren tanken er altså ikke én metode, men en rekke ulike strategier med et felles mål om å kombinere faglig arbeid og utvikling av elevenes tenkeferdigheter. Elevene blir stilt overfor et problem som må bearbeides i mindre grupper, og som oftest ikke har et klart fasitsvar. Tren tanken-strategier har en overordnet funksjon, der elevene tilegner seg læring på sine egne premisser i samarbeid med andre, mens framgangsmåter er prosedyrer, måter og metoder å komme fram til innsikt og kompetanse på. Det er ikke selve strategien som skaper Tren tanken, det er framgangsmåten og i hvilken sammenheng strategiene blir brukt. Det mest sentrale er bearbeidningen av elevenes tenkning etter at de



Eksempler på utdrag fra kopieringsark med utsagn om befolkning, befolkningsvekst, bærekraft, migrasjon og innvandring (et komplett sett vil inneholde 20-24 slike utsagn, se slutten av denne artikkelen)

har jobbet seg igjennom en faglig utfordring, det såkalte metakognitive etterarbeidet. Dette foregår i en plenumsamtale. Her er fokus på både hva elevene lærte, hvordan elevene lærte, hvilken nytte elevene kan ha av læringen, og hvilken overføringsverdi læringen har til andre sammenhenger. I Tren tanken setter læreren rammer, lager eller tilpasser materialet og leder arbeidet. Læreren samler også erfaringer fra bruken av strategien for å videreutvikle den.

Tren tanken-øvelsen trinn for trinn

Undersøkelser viser at grupper på tre gir best effekt for læring (Nolet 2008). Tre elever tenker bedre enn en, og det er passe størrelse for å kunne få i gang drøfting av ulike Tren tanken-oppdrag uten at unødvendig tid går bort til gjøremål som ikke gir læringseffekt. I grupper på tre blir det dessuten ofte effektiv framdrift gjennom flertallsavgjørelser. Tren tanken setter elevene raskt inn i oppdraget og er i så måte svært effektivt til bruk i klasserommet. De ulike Tren tanken-strategiene følger oftest det samme mønsteret:

1. Læreren introduserer et Tren tanken-oppdrag og plasserer elevene i grupper på tre.

2. Alle grupper får det samme oppdraget – læreren gir elevene en avmålt mengde tid, men ikke for mye, som oftest mellom 10 minutter og en halv time, avhengig av oppdragets art.
3. Læreren vandrer rundt der elevene sitter, lytter, men gir ingen svar på elevens eventuelle spørsmål, for elevene skal selv klare å finne ut av problemstillingen. Når det står to minutter igjen av tiden, sier læreren ifra hvor mye tid som er igjen.
4. Læreren avbryter oppdraget og starter med en plenumsdebatt om
 - a) hvordan elevene klarte å løse oppgaven; hva som var enkelt og hva som var vanskelig i oppdraget; hvordan elevene klarte å løse uenigheter, det vil si prosessen og hva og hvorfor de lærte. Formålet med å spørre etter prosessene er å skape en metakognitiv bevissthet hos elevene;
 - b) hva de har kommet fram til, altså det faglige innholdet og eventuelt løsningen av oppdraget. Mange lærere vil oppleve at det er dette elevene ville ut med først, men læreren må holde igjen på det faglige innholdet til de har kommet til denne sekvensen;
 - c) hvordan de kan bruke de kunnskapene de har fått i denne øvelsen til andre fagfelt eller emner, en fase som vi derfor kaller *broen*.

Læreren bør avsette god tid til debrifingen. Den delen som vi kaller *prosessen* bør være en tredjedel av debrifingstiden, halvparten av tiden bør avsettes til det faglige innhold, og så resten til *broen*.

Tren tanken med digitale ressurser

I utgangspunktet er Tren tanken en analog øvelse. Læreren deler ut trykket materiale som elevene skal jobbe med for å løse et problem, og fordi disse strategiene allerede er prøvd ut i praksis, så fungerer de oftest utmerket og med godt læringsresultat. Hvorfor da utvikle Tren tanken i en digital retning? *Rammeverk for digitale ferdigheter*¹ er bare ett av de stedene det framkommer klart at vi må legge vekt på å utvikle elevenes digitale ferdigheter. Samtidig er selvsagt hovedmålet å bidra til god læring. Nedenfor vil vi vise to Tren tanken-oppgaver som kan illustrere hvordan læreren kan utnytte digitale ressurser på en måte som er i tråd med begge disse målene.



Eksempel 1. Internett: fakta eller meninger?

Dette er et oppsett for en undervisningssekvens, en øvelse som tjener som en mal for hvordan vi kan skape kritisk refleksjon i et klasserom. Kritisk bevissthet og kritisk refleksjon er nært knyttet til å undersøke kilder på Internett, utforske holdbarheten til kildene, se en sak fra flere vinklinger og drøfte alternative løsninger. Selv om denne øvelsen er myntet på elevene i samfunnsfag, vil overføringsverdien til andre emner og fag i grunnskolen og den videregående skole være stor.

Denne øvelsen handler om å oppøve ferdigheten kritisk bevissthet og evnen til refleksjon og er en metode for å sjekke og prøve ut reliabiliteten av den informasjonen elevene møter i hverdagen og i skolen. Eksemplet nedenfor er knyttet til befolkningslære i samfunnsfag, og informasjonen i øvelsen er hentet fra Internett og ulike lærebøker for ungdomsskolen og videregående skole. Vår utprøving viser at øvelsen fungerer utmerket for aldersgruppen mellom 16 og 19 år. Det er viktig at elevene har tilgang til PC-er eller smarttelefoner for å kunne hente og bearbeide informasjon fra Internett.

Læreren må opplyse muntlig om at alle informasjonskanaler, som bøker, oppslagsverk og Internett, skal brukes i denne øvelsen.

Nedenfor er det formulert fire utsagn på et ark som uttrykker ulike syn på befolkning, befolkningsvekst, bærekraft, migrasjon og innvandring. En komplett øvelse vil inneholde 24 slike utsagn.

Forberedelsen av oppdraget: Læreren sørger for at hver gruppe får en konvolutt med små lapper med ulike utsagn.

Childish Gambino - This is America (Official Video)



Childish Gambino - This is America (Official Video)



Musikkvideoen til Childish Gambino, *This is America*, er et eksempel på ressurser som ligger gratis ute på nettet og som kan utnyttes i læringssammenheng.

Læreren ber elevene om å åpne konvolutten og formidler til elevene at de skal gjennomføre øvelsen ut fra følgende oppdrag:

1. Bruk Internett og andre tilgjengelige kilder. Diskuter og argumenter om utsagnene nedenfor
 - a) kan stoles på
 - b) kan verifiseres (bekreftes)
 - c) er relevante
 - d) er pålitelige (også over tid – ettersom vitenskap utvikler seg og forbedres slik at gammel kunnskap kan være foreldet)
2. Del inn utsagnene i fem ulike nivå der nivå 1 har lavest pålitelighet (reliabilitet) og nivå 5 høyest pålitelighet.
3. Noter og skriv ned begrunnelsene og ideene som dere har kommet fram til i gruppene, i korte setninger.

Gjennomfør dette oppdraget som beskrevet ovenfor med en debriefing som siste element i øvelsen. Erfaringene våre er at oppdraget tar en halv time å løse, og debriefingen om lag en tre kvarter, der de første 15 minutter handler om *prosessen*, de neste 20–22 minutter om det faglige innholdet og de siste 7 minutter på *broen*.

Eksempel 2. Bruk av YouTube

YouTube er verdens største plattform for korte videoklipp. Her vrir det av læringsressurser, både de som er skreddersydd for læring, og de som kan utnyttes i en

læringssammenheng. Musikkvideoen til Childish Gambino, *This Is America* (Official Video)² (Nett 3) er et eksempel på det siste. Denne videoen er tenkt brukt i samfunnsfag/samfunnskunnskap/historie eller engelsk i 10. klasse eller i videregående skole.

Videoen er spekket med referanser til afrikansk-amerikaneres liv i fortid og nåtid, så det er en fordel for elevene å ha en viss kunnskap om dette. Elevene deles i grupper på tre. Videoen kan ses i plenum eller gruppevis på nettbrett eller PC. Smarttelefon er ikke så egnet da det vrirler av små, men viktige detaljer.

1. Første oppdrag til gruppene er: Se videoen – hva handler denne videoen om? De får kort tid på dette oppdraget, fire til fem minutter etter at de har sett den. Læreren går rundt og lytter til hva elevene snakker om, og hva de har observert (i denne fasen er det best ikke å svare på spontane spørsmål fra elevene, slik unngår man å forstyrre gruppeprosessen).
2. Første plenumssamtale. Gruppene bidrar til en felles forståelse av hva videoen handler om, og læreren kan trekke fram noe av det han har overhørt i den første delen, for slik å skape framdrift i dialogen. Det er ikke nødvendig å legge vekt på detaljer, om ikke elevene trekker fram sekvenser de la spesielt merke til. Også dette gjennomføres som en kort sekvens på fire til fem minutter.
3. Andre oppdrag: Elevene fortsetter å jobbe i de samme gruppene. Nå skal alle ha et notatark. Elevene skal igjen

Hele øvelsen: Kopieringsark med utsagn om befolkning, befolkningsvekst, bærekraft, migrasjon og innvandring. Arket klippes til, slik at elevene blir presentert for en rekke utsagn i tilfeldig rekkefølge på små lapper.

I overskuelig framtid vil situasjonen for mange mennesker være slik at mange vil dø av sult og miljøkatastrofer.	Ifølge FN er bærekraften beregnet til 11–12 milliarder mennesker.	Forskning viser at befolkningsveksten er den største trusselen for miljøet.	Fakta viser at Afrika vil oppleve en befolkningseksplasjon som verden ikke har sett maken til.
Befolkningen i Norge vil ifølge SSB (Statistisk sentralbyrå) gå ned i overskuelig framtid.	Undersøkelsen fra Mali viser at avfolkning er et problem for jordbruksproduksjonen.	Jordbruksproduksjon og befolkningsvekst er to ulike størrelser, ifølge Marx.	Forskeren Ester Boserup skapte en teori om at når befolkningen blir tettere, så finner man nye, gode løsninger på matmangel.
Aftenposten skriver at innvandrere tar jobbene fra arbeiderklassen i Norge. (januar 2019)	Innvandring er et stort problem for framtidens Norge ettersom det innen år 2100 vil være flere mennesker med ikke-norsk bakgrunn i landet enn nordmenn.	Vi vil kunne påstå at befolkningen i Nigeria selv har skylden for at landet har havnet i dette uføret, når man ikke har klart å begrense den enorme befolkningsveksten.	Verden etterspør fortsatt olje og gass. Skulle vi velge å forsere utviklingen av produksjonen på norsk sokkel, vil andre tilbydere stå klare til å ta over. Effekten på klimaet er derfor diskutabel. Selv ville vi pådra oss en betydelig kostnad, ifølge sentralbanksjefen i hans årstale 2019.
Thomas Malthus viser at fattigdom og sult skyldes overbefolkning.	Løsningen på befolkningseksplasjonen handler om god familieplanlegging.	Før vi ser nedgang i folketallet i verden, vil det absolutte folketallet vokse, ifølge OECD.	Klimaendringene skyldes først og fremst befolkningsveksten, skrives det i Brundtland-rapporten. (1994)
Statistikk fra ssb.no viser at det vil være flere eldre over 60 år enn barn og unge under 20 år allerede om noen få år.	Menns fertilitet har gått dramatisk ned, og dette vil føre til en like dramatisk nedgang i antall fødsler.	Bedre hygiene, ernæring og folkeopplysning bidrar til økt levestandard og nedgang i mortaliteten i verden.	Det er problematisk å hevde at innvandrere tar jobben fra norske arbeidere, ettersom alle må søke om jobb – de tar ikke jobb, men søkeren jobb.
Fertiliteten har endret seg de siste 50 årene i vesten, skriver Gould.	Barnedødeligheten har gått betraktelig ned i hele verden på grunn av vaksiner og utviklingen av gode medisiner, hevder talsmannen for den farmasøytiske industrien.	Fattigdom og sult skyldes feilfordeling av goder, skriver Marx i <i>Das Kapital</i>	Miljøgifter skader fruktbarheten i verden.



se videoen og notere ned så mange detaljer i videoen som mulig (oppfordres til å bruke pauseknappen!). Gi om nødvendig to eksempler fra en sekvens: «du ser at en person får tredd en hette over hodet», eller «en bil passerer i bakgrunnen med mennesker hengende ut av bilvindue». Når de har sett ferdig, diskuter i gruppen: Hva har dere notert ned? Hva kan regissøren ha ment med det dere har observert? 15 minutter til seing og etterarbeid. Som før går du rundt og lytter etter hva de samtaler om.

4. Andre plenumssamtale. Denne delen deles i tre og er den lengste og viktigste delen av arbeidet med videoen (20–25 minutter): a) prosessen, b) faglig innhold og c) broen.

a) *Proessen*. Her er det fokus på hvordan elevene har tenkt, hvordan de er blitt enige, om det var forskjell på hvordan de tenkte og jobbet i første og annen del, hvilken del var vanskeligst, hvorfor og så videre. I denne fasen legger man vekt på tankeprosesser og samhandlingen i gruppa. Her kan du også bruke det du har overhørt i gruppene. I denne fasen legges det ikke vekt på det faglige innholdet.

b) *Faglig innhold*. Nå kan gruppene få komme med én og én detalj som de har lagt merke til, og deres tolkning, før man hører hvilke andre som har lagt merke til det samme, og hva de tenker om det. Alle gruppene får komme med minst ett bidrag til plenumssamtalen.

c) *Broen*. I denne fasen fokuseres det på læringen: Hva har dere lært faglig, av mediet, av prosessen, av å jobbe sammen? Og om dette kan gjøres i andre fag, hvilke, og er det er forslag til andre videoer?

Totalt tar hele dette arbeidet ca. 50–60 minutter. Nettet har selvfølgelig ressurser for å trenge dypere inn i videoen³, men disse bør forbeholdes bruk i lærerens egne forberedelser, slik at man unngår at elevene får inntrykket av at det finnes en «fasit». Om læreren vurderer at denne musikkvideoen er for ugjennomtrengelig for sin klasse, så kan den førti år gamle og dystre «Inner City Blues (Make Me Wanna Holler)» av Marvin Gaye være et alternativ.⁴ Den kan også egne seg for å se etter at man har sett Gambinos video. Man kan da tematisere felles budskap og endring eller mangel på endring i afrikansk-amerikaneres levekår over 40 år.

NOTER

- <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/>
- <https://www.youtube.com/watch?v=VYOjWnS4cMY>
- Et eksempel på ressurser for å trenge dypere inn i videoen «This is America»: https://www.youtube.com/watch?v=9_LIP7qguYw
- <https://www.youtube.com/watch?v=57Ykv1DoqEE>

LITTERATUR

BJØRSHOL, S. & NOLET, R. (red.). (2017). *Utforskning i alle fag*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

BROCHMANN, G. (2020). *De digitale prøvekaninene. Historien om hvorfor barnet mitt plutselig kom hjem med en iPad i skolesekken*. Oslo: Cappelen Damm

DELGADOA, P., VARGASB, C., ACKERMANN, R. & SALMERÓNA, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*. 25, s. 23–38.

NOLET, R. (2015). Utforskende didaktikk i geografiundervisningen, I: R. Mikkelsen & P.J. Sætre (red.), *Geografididaktikk for klasserommet: en innføringsbok i geografiundervisning for studenter og lærere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

NOLET, R. (2006). Tren Tanken – et undervisningsopplegg for å utvikle kritisk tenkning, *Bedre Skole* nr. 1.

NOLET, R., EHLERS, N. & HAVEKES, H. (red.). (2008). *Living and Learning in Border Regions, Cross Border Learning Activities, Issues–Methods–Places*, Aachen: Volkshochschule.

PHIGALT, A.J. (2014). *Endelig er det blitt mulig. Grænseoverskridende nordisk undervisning via digitale teknologier*. Roskilde: University College Sjælland.



»»» **Ronald Nolet** er førstelektor i samfunnsfag ved Høgskolen i Østfold, med lang erfaring innenfor lærerutdanning. Han har arbeidet med samfunnsfagdidaktikk for grunnskole og videregående skole ved flere høyskoler, og har forfattet en rekke bøker, blant annet *Geografi for klasserommet*, *Living and Learning in Border Regions*, *Thinking Skills – an Exiting Approach to Teaching*, *Utforskning i alle fag* med flere.



»»» **Stig Bjørshol** er universitetslektor i samfunnsfag ved Universitetet i Sørøst-Norge, med lang erfaring fra grunnskole, videregående skole og lærerutdanning. Han har arbeidet med samfunnsfagdidaktikk for grunnskole og videregående skole. Han har bidratt til lærebøker både på småskole- og ungdomstrinnet, og har ellers skrevet artikler og bøker, blant annet *Utforskning i alle fag* sammen med medforfatteren til denne artikkelen.

Digitaliseringsprosjektene i lærerutdanningene

>>> Av Tore Brøyen

Ansatte ved lærerutdanningen ved NTNU opplever at det er spesielt nyttig å utveksle erfaringer med kollegaer på tvers av fag. En stor satsing for å digitalisere lærerutdanningene er i ferd med å avsluttes, og resultatene fra prosjektene kommer i løpet av året.

For tre år siden fikk fem høyskoler og universiteter til sammen nesten 90 millioner kroner for å digitalisere lærerutdanningene. Målet med prosjektene var at institusjonene skulle utvikle såkalt *profesjonsfaglig digital kompetanse* eller PfdK hos lærerstudenter og lærerutdannere. Det betyr blant annet at lærerstudentene både skal kunne gi elevene de digitale ferdighetene og dømmekraften de trenger på nett, men også utnytte verktøyene i undervisningen slik at elevene lærer mer. De må for eksempel ha kompetanse til å vurdere når, hvorfor og hvordan bruk av IKT kan være et egnet redskap for å støtte undervisningen.

Fredrik Mørk Røkenes er førsteamanuensis i engelsk fagdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og en av lederne for NTNUs DigGiLU-prosjekt, der man fikk 22 millioner kroner til rådighet som ble brukt for å frikjøpe og kurse 150 lærerutdannere. Røkenes arbeider for tiden med å gå gjennom erfaringene og resultatene fra prosjektet.

– Vi ser en klar tendens til at lærerutdannerne syntes det mest fruktbare var når de kunne relatere det digitale til sine egne fag. Når innholdet var mer generelt, så opplevde de det som mindre interessant, sier han.

Kurset var organisert slik at lærerutdannerne studerte selvstendig på nett og kunne deretter møte hverandre og diskutere i grupper innenfor samme fag. Samtidig la vi også til rette for at deltakerne kunne møtes og diskutere i grupper satt sammen fra helt ulike fagområder.

– Det var overraskende at lærerutdannerne opplevde å ha aller mest utbytte av å utveksle erfaringer med lærerutdannere fra andre fag. Vi hadde for eksempel en gruppe der lærerutdannere fra engelsk og fremmedspråk fikk høre hvordan man hadde brukt digital teknologi innenfor kroppsøving. De opplevde dette som svært nyttig og med klar overføringsverdi til sine egne fag, sier Røkenes.

Spesielle utfordringer

Hva er så de største utfordringene innenfor digitale medier?

– Noen felter kan være vanskelige å få grep om, og dermed bruke videre i undervisningen, for eksempel «algoritmisk tenkning». Det står i læreplanen at dette skal inn, men for mange er det ikke så lett å vite hva dette egentlig er, sier han.

Han nevner også bruken av



Fredrik Mørk Røkenes

multimodale tekster som et tema som kan være krevende.

– Når det gjelder det tekniske, så går arbeidet med multimodale tekster ofte greit, for lærerstudentene har allerede kompetanse på dette. Men disse tekstene byr ofte på utfordringer når det gjelder rettigheter til bilder, kildekritikk, osv. Og ikke minst hvordan man skal vurdere slike tekster, sier han.

Han opplevde også noe frustrasjon, først og fremst fra dem som hadde minst erfaring med bruken av digital teknologi i undervisningen, over at det man tilegner seg raskt blir utdatert. Et annet problem er at programmer og apper brukt i lærerutdanningen kan være noe helt annet enn det lærerstudentene vil møte i skolen. Men i det store og hele opplevde han at lærerutdannerne tok vel imot tilbudet om utvikling på dette feltet, uavhengig om de hadde mye eller lite erfaringer på feltet fra tidligere.



– Man har lenge hatt en tanke om at lærerutdannere er noe treg på dette området, men det stemmer ikke. I realiteten er nivået svært ulikt fra fagperson til fagperson. Det er dessuten ikke en regel at de eldste kan minst. Tvert imot viser det seg at de som har lang erfaring med faget, også har erfaring med å ta i bruk digital teknologi på en naturlig måte i undervisningen, sier han.

Og det er nettopp dette, å la teknologiene bli en naturlig del av fagene, som ifølge Røkenes vil være det viktigste framover i arbeidet med å heve lærernes profesjonsfaglige kompetanse.

– I naturfag er det for eksempel snart utenkelig at man ikke skal bruke teknologi til for eksempel simuleringer. Mye av det man holder på med kan bare vises ved bruk av digital teknologi, fordi det er for lite og kun kan sees i elektronmikroskop – eller fordi det er for stort, for eksempel universet. For naturfaglæreren er det digitale like naturlig å gripe til som et reagensrør. Tilsvarende vil det nok bli i alle fag, sier han.

Digitalt samarbeid mellom praksislærere og campus

Også ved Universitetet i Agder (UiA) har man fått midler til å digitalisere lærerutdanningen, men her har man valgt en annen innfallsvinkel. Gjennom prosjektet ProDiG har man ønsket å undersøke hvordan lærerutdanningene i større grad kan møte behovet i skolene for profesjonsfaglig digital kompetanse. I prosjektet har lærerutdannere i 12 fagmiljøer samarbeidet tett med 13 erfarne grunnskolelærere om å integrere den digitale kompetansen i fagene på campus og praksis. Sammen har de utviklet arbeids- og vurderingsformene slik at de i større grad er tilpasset den praktiske, daglige undervisningen som skjer i skolene.

– En av de store utfordringene i lærerutdanningene har vært å skape

en opplevd sammenheng mellom det studentene lærer på campus og den virkeligheten de møter i praksis, sier rådgiver ved UiA Ingvild Bergan, som er en av lederne for prosjektet.

Bruk av VR-briller i KRLE

Hun forteller at lærerutdannerne gjennom prosjektet har fått tilgang på ferske praksiserfaringer fra klasserommene. For studentene ved lærerutdanningen har det betydd en anledning til å kunne teste ut verktøy og utvikle undervisningsopplegg i samarbeid med både lærerne på campus og praksislærerne, før de går ut og prøver det samme på ekte elever ute i skolen. Et eksempel har vært bruk av VR-briller i etikkundervisningen innenfor KRLE. Teknologien bidrar til at etiske situasjoner der elevene må ta stilling, kan fremstå som enda mer realistiske og det blir lettere å

oppleve hvordan en situasjon kan sees fra ulike vinkler. Et annet eksempel er utvikling av digitale bøker som et verktøy for laboratorie-rapport i kjemi. I tillegg har man satt i gang større utviklingsprosjekter, som for eksempel fremstilling av en samisk verden gjennom bruk av dataspillet Minecraft.

Ulikhet gjør samarbeidet fruktbart

Bergan understreker at fordelene med samarbeidet nettopp er at de to læringsarenaene er ulike.

– Ved Universitetet har man bedre tid til å utvikle opplegg, konsultere teori osv. En god kommunikasjon og et tett samarbeid mellom de to arenaene Virksomheten ved campus og ute i praksis er to ulike måter å lære på, men for studentene er det en fordel at det er en god kommunikasjon og et tett samarbeid mellom de to, sier Ingvild Bergan.

Prosjektene som i 2017 fikk tildelt penger for å digitalisere lærerutdanningene

Prosjektnavn	Institusjon	Beløp totalt
LUDO: Læring og Undervisning i Digitale Omgivelser	Høgskolen i Sørøst-Norge	kr 20 000 000
Digitaliseringsprosjektet	Høgskolen i Volda	kr 13 600 000
DigiLU: Digitalisering i lærerutdanningene	Høgskolen i Østfold	kr 18 000 000
DigGiLU: Digital kompetanse i grunnskolelærerutdanningen	NTNU	kr 22 000 000
ProDiG: profesjonsfaglig digital kompetanse for studenter og lærerutdannere i grunnskolelærerutdanningene	Universitetet i Agder	kr 16 000 000



Digitalisert undervisning i lærerutdanningen

I løpet av det siste året har både undervisere og studenter i høyere utdanning måttet overføre de fleste av sine aktiviteter til den digitale arena. En studie fra tiden rett før pandemien har undersøkt lærerstudenters preferanser med hensyn til ulike former for undervisning.

>>> Av Astrid Haugestad
og Charlie Keeling

Det finnes mange måter å digitalisere undervisningen på. Blandet læring synes å være en trend i høyere utdanning og blir betraktet som en metode for overføring av læring på tvers av ulike sosiale verdener (Lund, 2003; Haugestad, 2015). Med blandet læring menes her kombinasjonen av klasseromsbasert og digital undervisning. Studenter viser i denne studien forskjellige opplevelser av digital og fysisk tilstedeværelse i sitt forhold til undervisning, egen læring, dialog og ulike typer samarbeid.

Studien som ligger til grunn for denne artikkelen, ble gjennomført i 2019, og omfatter en gruppe grunnskolelærerstudenter som av ulike årsaker hadde valgt et desentralisert undervisningstilbud med ukentlig nettundervisning og tre fysiske samlinger per semester. Det desentraliserte undervisningstilbudet er også å betrakte som et pilotprosjekt innenfor høyere utdanning, og lignende tilbud er siden 2019 blitt videreført og igangsatt fra flere læringsutdanningsinstitusjoner.

Kunnskapsdepartementet har publisert en digitaliseringsstrategi for universitets- og høyskolesektoren (UH-sektoren) (Kunnskapsdepartementet 2017) hvor det blant annet blir sagt at digitalisering ikke et mål i seg selv (s. 7), samtidig som det nevnes at UH-sektoren skal ta i bruk potensialet som ligger i teknologien for å øke studentenes læring og gjøre studietilbudene tilgjengelige i stor skala (s. 5). Man ønsker at studentene skal kunne utnytte digitale muligheter «i aktiviserende og varierte lærings- og vurderingsformer som skaper best mulig læringsutbytte» (s. 10), og at «studenten har tilgang til et moderne, personlig læringsmiljø som legger til rette for individuelle læringsopplegg, effektivitet, samhandling og fleksibilitet i studiene» (s. 10).

Denne studiens fokusområde er ikke først og fremst det

rent fagmetodiske, men ulike oppfatninger, preferanser og opplevelser av klasseromsbasert og digital læring. Målet var også å forsøke å identifisere en mulig trend i studenters oppfatninger og erfaringer på disse områdene. Bruk av digitale metoder forekom naturlig nok også i klasserommet, men studien definerer i hovedsak klasserommet som en ikke-digital arena med mindre annet er kommentert. Undervisningen som beskrives, gjelder engelskfaget, et fag med 30 studiepoeng fordelt på to semestre. Studentgruppen besto av 28 studenter i første året av en desentralisert 5 års grunnskolelærerutdanning. Ved slutten av andre termin ble det utdelt et spørreskjema hvor 18 studenter svarte, en responsrate på 64 prosent. Fire studenter som var representative for de to hovedoppfatningene som fremkom av spørreundersøkelsen, ble deretter valgt ut for semistrukturerte intervju (student A, B, C og D). Studien har blitt godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), og vanlige forskningsetiske retningslinjer er blitt fulgt.

Studien, resultatene og diskusjonen rundt studien kan i sin helhet leses i *Nordic Journal of Modern Language Methodology* (2020, Digital Student Preferences: a study of blended learning in Norwegian higher education). I denne artikkelen vil noen relevante funn bli nærmere beskrevet og kommentert.

Resultater og kommentarer

Spørreundersøkelsen (figur 1) og påfølgende resultater viser i hovedsak at studentene deler seg i to hovedgrupper med preferanse for henholdsvis nettbasert og klasseromsbasert undervisning. Vi tolket svaralternativet *Ingen forskjell* (IF) som at man var positiv til begrepet *blandet læring*.

Figur 1: Spørreundersøkelse

Spørsmål	Ordlyd	Svartype
1	«Skriv to-tre setninger om hvordan det er å delta i nettundervisning.»	Kort svar
2	«Skriv to-tre setninger om hvordan det er å delta i klasseromsbasert undervisning sammenlignet med nettundervisning.»	Kort svar
3a	«Hvilket alternativ foretrekker du for Dialog lærer-student?»	Nett, klasserom eller ingen svar
3b	«Hvilket alternativ foretrekker du for Dialog student-student?»	Nett, klasserom eller ingen svar
4a	«Hvilket alternativ foretrekker du for Samarbeid lærer-student?»	Nett, klasserom eller ingen svar
4b	«Hvilket alternativ foretrekker du for Samarbeid student-student?»	Nett, klasserom eller ingen svar
5	«Hvilket alternativ foretrekker du for Egen innsats og deltakelse?»	Nett, klasserom eller ingen svar
6	«Sammenlign kort hvordan du lærer nettbasert sammenlignet med å lære i et klasserom.»	Kort svar
7	«Hvilken læringsarena oppfatter du best totalt som lærerstudent?»	Prioritert rekkefølge 1-3, hvor 1 er best

Figur 2: Intervju

Spørsmål	Fokus
1	Navn, kjønn og alder
2	Årsaker til valg av lærerutdanning
3	Årsaker til valg av et desentralisert og nettbasert tilbud
4	Hvordan har du opplevd utdanningsåret med tanke på engelskfaget?
5	Beskriv hvordan du har opplevd nettundervisningen og samlingene i engelskfaget med tanke på følgende: a) forelesningen/undervisningen b) oppgaver c) kontakt med lærer/foreleser d) kontakt med medstudenter e) prøver og evaluering
6	Beskriv din egen læring gjennom nettundervisningen og samlingene i engelskfaget.
7	Beskriv forskjellene på hvordan du oppfatter din læring basert på nettundervisning sammenlignet med klasseromsbasert læring.
8	Refleksjoner om nettundervisning og aktiv læring?
9	Noe du ønsker å legge til?

Vi analyserte og kategoriserte svarene fra de første to spørsmålene i kategorier som *klassemiljø*, *fleksibilitet*, *organisasjon* og *sosiale relasjoner*. Videre ble svarene fra spørsmål 6 gruppert i kategoriene *oppgaver*, *forelesninger* og *samlinger*. Resultatene fra de resterende oppgavene ble kategorisert ut fra svaralternativene og studentenes prioriteringer.

Intervjuene (figur 2) ble basert på spørreundersøkelsen og innebar en videre utdyping av svarene fra denne.

Ut fra både spørreundersøkelse og intervju var det en klar majoritet av studentene som favoriserte bruken av blandet læring. De fleste studenter oppga også å være positive til nettundervisning. Når det gjelder kategorisering av svarene på de to første spørsmålene (figur 1), var *klassemiljø* et begrep som omfattet både nett og fysisk undervisning. Det å stille spørsmål, diskutere og fokusere ble nevnt av 72 prosent. Halvparten av gruppen foretrakk nettundervisning, som av noen ble beskrevet som mindre stressende. Et rolig læringsmiljø ble også nevnt av flere. I denne gruppen mente mange at det var lettere å få kontakt med både medelever og lærere på nett. At nettlæring syntes å være mer demokratisk og på en måte likstilte studentene, var også en av kommentarene. Den andre halve gruppen understreket tydelig at deltakelse og dialog var mye lettere

i et klasserom, at det for eksempel var mye lettere å stille spørsmål og diskutere ved fysisk tilstedeværelse.

Fleksibilitet var et stikkord som i de fleste tilfeller refererte til eksterne faktorer som familie, sykdom og små barn. En student kommenterte at nettundervisning ga henne struktur og medbestemmelse over arbeidshverdagen når det gjaldt undervisning og gruppearbeid. Dette var også et forventet resultat.

Organisering refererer til interne faktorer som forhåndsplanlegging av undervisning og faglig struktur, og ble nevnt av 33 prosent som viktig. Mange oppga at nettundervisningen krevde grundige forberedelser, og at dette i seg selv kunne bidra til bedre læring.

Når det gjelder *sosiale relasjoner*, blir dette begrepet nærmere utdypet i svarene på spørsmål 3a–4b. Mange studenter understreket her hvor viktig det var med fysiske samlinger for å bli kjent med medstudenter og lærere, noe som igjen var fordelaktig for det nettbaserte gruppearbeidet. Her må det nevnes at fysiske møter for mange var vanskelig, på grunn av lange geografiske avstander. Ønske om sosial tilhørighet førte til at noen studenter valgte å sitte sammen når de fulgte de nettbaserte forelesningene. Student C uttrykte dette spesifikt i intervjuet:

Siden vi begynte, har vi sittet her hver tirsdag, onsdag og torsdag, og da har vi hatt hverandre å støtte oss på, hatt hverandre til å diskutere med, og når dere har forelest over nett, så har vi sittet og diskutert med hverandre de forskjellige oppgavene som skal løses, hvordan vi tolker det, og som jeg har sagt, da får du på ulike måter hele tida input [...].

Dette er vel noe som er lett gjenkjennelig for de fleste i dagens pandemisituasjon, hvor det sosiale aspektet i læring har uteblitt eller er mangelfullt.

Da studentene i spørsmål 2 sammenlignet det å delta i klasseromsbasert undervisning med nettundervisning, var det store bildet at 72 prosent fant fordeler og ulemper ved begge typer, og at blandet læring som modell dermed kom styrket ut. At nesten 30 prosent klart foretrakk et nettbasert tilbud, må kanskje også ses i sammenheng med at dette var studenter som av ulike årsaker ikke kunne følge et vanlig campusbasert studieprogram. De valgte et desentralisert tilbud da muligheten dukket opp, og hadde ellers ikke hatt mulighet for å starte på en lærerutdanning.

Dialog og samarbeid på ulike arenaer ble nærmere synliggjort ved svarene på spørsmål 3a–4b.

Figur 3: Spørsmål 3a «Hvilken arena foretrekker du for dialog lærer [foreleser]–student?»

Prioritet	Antall	Prosent
Klasserom	3	16,67
Nett	5	27,78
Ingen forskjell [IF]	10	55,56

Figur 4: Spørsmål 3b «Hvilken arena foretrekker du for dialog student–student?»

Prioritet	Antall	Prosent
Klasserom	8	44,44
Nett	3	16,67
Ingen forskjell [IF]	7	38,89

Mindre enn en tredel av gruppen syntes det var lettere å ha en dialog med lærer på nett, 17 prosent, svarte at de foretrakk klasserommet. Student A uttrykte det slik i intervjuet:

Jeg tror jeg mente at det var veldig lettvinnt med den chatten – å kunne samarbeide med læreren ved å sende melding der, og så svarer foreleseren når det passer for ham.

Litt over halvparten av studentene mente altså at nett eller klasserom ikke var avgjørende for dialogen med andre lærerstudenter. Det er samtidig viktig å understreke at når dialogen defineres som deltakelse i undervisningen, kom det frem i intervjuene at student C og D (representanter for klasseromsbasert læring) uttrykte at de følte seg mye mer engstelige og mer «på scenen» hvis de skulle svare lærer under nettundervisning. Et eksempel på dette var følgende utsagn fra student C:

Det skjer ofte at jeg sitter og tenker på «hva betyr det?». Og jeg vet at jeg hadde rukket opp handa og spurt i klasserom, men når jeg sitter over nett så – ja, det er noe med det, men jeg gjør bare ikke det. Da spør jeg heller dem som sitter rundt meg [...] da ser du de som er der, og du får umiddelbar respons med ansiktuttrykk og alt det – det er litt annerledes [...].

Disse studentene fant med andre ord at nettbasert undervisning reduserte muligheten for dialog med lærer.

Når det gjaldt dialogen studentene imellom, hadde 44 prosent klasserommet som sitt førstevalg. Kun tre studenter (16 prosent) så ut til å foretrekke nettet. Student D:

Når jeg snakker med folk, så er det å snakke ansikt til ansikt en helt annen opplevelse enn det å snakke gjennom en skjerm.

Det er ingen overraskelse at fysisk nærhet og kontakt i en språklig og sosial kontekst blir foretrukket av så mange (Grabinger & Dunlap, 1995). Student C uttrykker også at det å jobbe i nettbaserte grupper er vanskelig når det gjelder kommunikasjon studentene imellom. Dette kan muligens også forklares med at videoteknologien ikke fungerer like godt i gruppesamtaler.

Spørsmål om dialog blir også videreført gjennom spørsmål om samarbeid og samarbeidslæring (figur 5 og 6). Terminologien på engelsk var *cooperation* and *collaboration*, en forskjell nærmere utdypet av Panitz (Panitz, 1999), hvorav den første er lærer- og klasseromsbasert, og den andre i hovedsak er studentbasert. Dette blir lett et kunstig skille da lærerstudentene skal fokusere både på lærerstyrt praksis og studentsentrert praksis. I denne undersøkelsen kan ulikhetene være nyttige for å illustrere forskjellen i hvordan nettbasert og klasseromsbasert undervisning ble oppfattet.

Figur 5: Spørsmål 4a «Hvilken arena foretrekker du for lærer-student-samarbeid?»

Preferanse	Antall	Prosent
Klasserom	5	27,78
Nett	2	11,11
Ingen forskjell [IF]	11	61,11

Figur 6: Spørsmål 4b «Hvilken arena foretrekker du for student-samarbeid?»

Preferanse	Antall	Prosent
Klasserom	10	55,56
Nett	2	11,11
Ingen forskjell [IF]	6	33,33

To tredeler oppga liten forskjell mellom klasserom- og nett-basert samarbeid mellom lærer og student. Dette resultatet samsvarer også med tidligere kommentar når det gjelder dialogen lærer-student generelt (figur 3). Når det gjaldt studentsamarbeid, så var resultatet mer overraskende (figur 6). Mer enn halvparten av respondentene foretrakk fysisk tilstedeværelse og en tredel blandet læring. Kun 11 prosent foretrakk samarbeid over nettet.

Videre når det gjelder egen innsats og deltakelse (figur 7), kommer det frem i svarene på spørsmål 5 at ingen forskjell eller blandet læring skårer høyest med 61 prosent. Kun en tredel foretrekker her det digitale.

Figur 7: Spørsmål 5 «Hvilken arena foretrekker du med tanke på eget bidrag og deltakelse?»

Prioritet	Antall	Prosent
Klasserom	4	22,22
Nett	3	16,67
Ingen forskjell [IF]	11	61,11

Noe vanskeligere var det å tolke svarene fra spørsmål 6, som ba studentene sammenligne det å lære via nett og det å lære i et klasserom. Mer enn halvparten av studentene uttrykte at det var liten eller ingen forskjell. Som tidligere nevnt ble svarene her forsøkt kategorisert. *Forelesninger* ble spesielt nevnt av fire studenter, og må samtidig ses i sammenheng med spørsmål 1 og 2 hvor halvparten av gruppen foretrekker undervisning på nett. De uttrykker at tradisjonelle forelesninger kan fungere godt her. Opptak

av forelesninger nevnes av et mindretall som et gode med tanke på *fleksibilitet* og *organisering*. «I de timene forelesere tar opp undervisningen, er det praktisk å kunne bruke opptaket til repetisjon» (student). Fleksibilitet og potensialet for repetisjon av basisforelesninger kan godt ses i sammenheng med *blandet læring*.

Oppgaver (lengre gruppearbeid, prosjekter og tverrfaglige praksisoppgaver) ble i hovedsak utført utenfor klasserommet og faller dermed ikke inn under kategorien *klassemiljø* som sådan. *Sosiale relasjoner* og *organisering* ble nevnt av flertallet som grunnleggende viktig og må ses i sammenheng med spørsmål 4b (studentsamarbeid).

Figur 8: Spørsmål 7 «Hvilken arena tror du er best for din egen læring som lærerstudent?»

Prioritet 1-3	Klasserom		Nett		Blandet læring	
	Antall	%	Antall	%	Antall	%
1	1	6,25	5	29,41	10	58,82
2	5	25	7	43,75	5	35,29
3	11	62,5	5	31,25	2	5,88

Til slutt i spørreundersøkelsen var et spørsmål om den totale opplevelsen av de ulike læringsarenaene de hadde deltatt i som lærerstudenter (figur 8). Her kommer blandet læring klart best ut med 59 prosent, men så mange som 44 prosent valgte nett som andre prioritet. Klasserom hadde første prioritet for kun én student. Dette må selvsagt også ses i sammenheng med valg av desentralisert utdanning.

Konklusjon

Resultatet fra spørreundersøkelsen og delvis intervjuene viser at disse lærerstudentene favoriserer blandet læring som hovedmodell. Majoriteten erfarte få forskjeller mellom klasserom og nett når det gjaldt forelesninger, samarbeid og dialog med lærer samt egen læring. Når det gjelder studentsamarbeid, både faglig og rent organisatorisk, var klasserommet og fysisk tilstedeværelse en klar vinner. Dette kan kanskje antyde at rene basisforelesninger kan fungere godt over nett, samtidig som dialog og samarbeidslæring fungerer bedre i det fysiske klasserommet (Bonwell & Eison, 1991).

Man kan også ut fra denne studien lese at nettundervisning (spørsmål 1 og 2) fikk en positiv respons på 30 prosent, selv

om 72 prosent oppgaver fordeler og ulemper ved begge typer undervisning. Det må her igjen understrekes at mange av studentene på grunn av geografiske avstander hadde begrensede muligheter til fysiske møter.

Når klasserom og nett ble sammenlignet, oppga 67 prosent at tilstedeværelse i et klassemiljø og det å skape og opprettholde sosiale relasjoner var viktig for både samarbeid og læring. Færre enn 17 prosent (spørsmål 3b) foretrakk en nettbasert studentdialog. Når fleksibilitet oppleves som mindre viktig, ser altså klasserommet ut til å være den foretrukne arena.

Svarene på spørsmål 6 indikerer at samarbeid mellom lærer og student fungerer relativt bra når det er nettbasert. Lærerne kunne organisere studentene i ulike digitale grupper, og slik sett er dette en metode som på mange måter ligger nær det fysiske klasserommet.

En blandet læringsmodell (figur 8) er den som blir vurdert til å være best for lærerstudentenes egen læring. Men ettersom utvalget har vært lite, og de fleste studentene ikke hadde andre valg enn et desentralisert utdanningstilbud, må dette resultatet sees på med et kritisk blikk.

Implikasjoner videre

Læring på høyskoler og universitet skjer i dag i en hverdag som for de fleste studenter er mer digitalisert enn noen sinne, ikke minst på grunn av pandemien. Det er mye som tyder på at fysisk undervisning og samarbeid savnes av mange. En blandet læringsmodell foretrekkes klart av flertallet i denne studien. Ut fra dette synes vi det viktig at UH-sektoren legger til rette for studentsamarbeid og dialog der det er mulig med fysisk tilstedeværelse. Som nevnt innledningsvis fra Kunnskapsdepartementet (*Digitaliseringsstrategi for universitets og høyskolesektoren 2017–2021*), er det et mål at «studenten har tilgang til et moderne, personlig læringsmiljø som legger til rette for individuelle læringsopplegg, effektivitet, samhandling og fleksibilitet i studiene» (s. 10). Det er vanskelig å se for seg at man skal kunne nå dette målet i et rent digitalt læringsmiljø.

LITTERATUR

- BONWELL, C.C. & EISON, J.A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University.
- GARRISON, D.R. & KANUKA, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), 95–105.
- GRABINGER, R.S. & DUNLAP, J.C. (1995). Rich environments for active learning: A definition. *ALT-J*, 3(2), 5–34.
- HAUGESTAD, A. (2015). *Blended learning in English literature*, masteroppgave, Universitetet i Bergen.
- HOLTERMAN, S. (2019). Kortreist lærer. *Utdanning*, 3, 10–18.
- KEELING, C. & HAUGESTAD, A. (2020). Digital Student Preferences: a study of blended learning in Norwegian higher education. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, vol. 8 No.2. Hentet fra: <https://journal.uia.no/index.php/NJMLM/article/view/765>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2017). *Digitaliseringsstrategi for universitets og høyskolesektoren 2017–2021*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/digitalisation-strategy-for-the-higher-education-sector-2017-2021/id2571085/>
- LUND, A. (2003). *The teacher as interface. Teachers of EFL in ICT-rich environments: Beliefs, practices, appropriation*. ph.d, Universitetet i Oslo.
- PANITZ, T. (1999). Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning. Hentet fra: <https://eric.ed.gov/>
- PANITZ, T. (1999). The motivational benefits of cooperative learning. *New directions for teaching and learning*, 1999(78), 59–67.
- STACEY, E. & GERBIC, P. (2009). Introduction to blended learning practices. In *Effective blended learning practices: Evidence-based perspectives in ICT-facilitated education* (s. 1–19). IGI Global.



»»» Astrid Haugestad har hovedfag i engelsk og er lektor ved Kvadraturen videregående skole i Kristiansand. Hun har tidligere praksis som høyskolelektor og har i flere år arbeidet med engelsk fagdidaktikk, litteratur og praksisveiledning på grunnskolelærer- og lektorutdanningen ved ulike læresteder innenfor høyere utdanning.



»»» Charlie Keeling har en ph.d. i litteratur fra University of Sussex i England, og er førsteamanuensis i engelsk ved Høgskulen på Vestlandet. Keelings siste publikasjoner handler om litteratur og pandemi samt om digitalundervisning.



Lærersamarbeid i grunnskolen

»»» Av Helene Soldal og Kirsten Elisabeth Thorsen

Lærersamarbeid skal bidra til felles engasjement og læring for å forbedre den enkelte lærers og skolens felles praksis. En masterstudie viser at læreres samarbeidstid var «overorganisert» og i liten grad bidro til å utvikle deres egen praksis. Lærerne opplevde at kollegasamarbeid om egen undervisning var mest meningsfullt.



Lærersamarbeid har vært en sentral del av lærerens arbeid i grunnskolen siden innføring av læreplanen M87. På mange måter representerte denne læreplanen overgangen fra «... enkeltlærere som kunne gjøre hva de ville» (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 160) til lærerarbeid som en kollektiv forpliktelse for skolens helhetlige arbeid. Parallelt med M87 la en ny arbeidstidsavtale for lærere premisser for at lærere kunne samarbeide gjennom å binde tid til arbeidsplassen (Nicolaysen, Olberg og Nyen, 2005).

Siden den gang har nasjonale styringsdokumenter om grunnskolen formulert klare forventninger til lærersamarbeid, og skoleledere har fått en sentral rolle for å legge til rette for og støtte lærere i samarbeidsprosesser. I en lærende organisasjon skal lærere i fellesskap arbeide systematisk og målrettet for å utvikle og forbedre praksis gjennom å dele og utvikle kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2004; Kunnskapsdepartementet, 2011; Kunnskapsdepartementet, 2017).

Nasjonal styring av grunnskolen på 2000-tallet har stilt krav til skoler og lærere om å dokumentere og rapportere elevresultater. En følge av dette er at man har lagt stor vekt på at lærere skal heve sin faglige kompetanse og utvikle forskningsbasert praksis gjennom lærersamarbeid (Dahl 2016; Kunnskapsdepartementet, 2008). Det er skoleleders ansvar å organisere lærersamarbeid på den enkelte skole, og en studie med et utvalg av norske kommuner og skoler viser at organiseringen av lærersamarbeidet skjer etter et etablert mønster (Dahl, 2016). Det formelle samarbeidet foregår innenfor lærernes bundne arbeidstid med fellestid for alle lærere og team- eller trinntid for lærere på samme klassetrinn. På enkelte store skoler legges det i tillegg til rette for tid til faggrupper. I læreplanverket for grunnskolen i 2020 brukes begrepet *profesjonsfellesskapet* om læreres samarbeid for videreutvikling av sin praksis. God faglig og pedagogisk ledelse og gode strukturer for samarbeid blir beskrevet som forutsetninger for å utvikle en delings- og læringskultur i profesjonsfellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2020, læreplanen).

Forskning om lærersamarbeid

Det finnes omfattende internasjonal forskning om læring i profesjonelle fellesskap.

Begrepet profesjonsfellesskap er hentet fra internasjonal skoleforskning og teoriutvikling, på engelsk kjent som *professional learning communities*. Læring i profesjonelle fellesskap bygger på en grunnleggende forståelse av at læring

skjer i dialogiske prosesser der felles samtaler med deling av kunnskap gir rom for refleksjon og nye perspektiver (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006; Hargreaves og Fullan, 2014; Dysthe, 2001; Senge, 2006; Lave og Wenger, 2003). Felles læring krever gjensidig engasjement og handler om hvordan den enkelte lærer må gi og ta i fellesskapet. Læreren må ha vilje til å dele faglig og pedagogisk kunnskap ut fra sine forutsetninger og anerkjenne andres bidrag (Stoll et al., 2006; Lave et al., 2003).

Hargreaves og Fullan (2014) peker videre på at positive relasjoner mellom kollegaer er en viktig forutsetning for at lærere skal dele kunnskap og erfaringer og være åpne for å lære sammen med andre. Lærere som opplever støtte fra kollegaer og ledelse, har større og mer langvarig engasjement for arbeidet og mulighet for egen utvikling enn de lærerne som ikke opplever det (Bolman og Deal, 2018; Stoll et al., 2006). Ledere er helt sentrale aktører for å skape læring i skolen som organisasjon. Skolens ledere må kjenne og forstå det profesjonelle læringsmiljøet på skolen, bidra med kunnskap og selv delta aktivt (Robertson, 2013; Stoll et al., 2006).

En forutsetning for at lærere skal engasjeres i arbeid mot felles mål og få et eierskap til prosessen, er at de har forståelse av hvorfor og hvordan felles oppgaver skal gjennomføres. For å mobilisere kollektive evner i læringsmiljøet er det derfor av betydning at ledere kommuniserer tydelig retning og innhold og skaper gode organisatoriske rammer for arbeidet (Argyris og Schön, 1996; Senge, 2006; Stoll et al., 2006). En for sterk regulering av tid og innhold i læreres samarbeid kan ifølge Hargreaves bidra til en påtvungen kollegialitet som kan være til hinder for spontane og uformelle læringssituasjoner (Hargreaves og Fullan, 2014).

Fem læreres erfaringer med lærersamarbeid

Masterstudien *Lærersamarbeid for læreres læring og utvikling* (Soldal, 2020) er en kvalitativ intervjustudie med fem lærere fra tre ulike ungdomsskoler geografisk spredt i samme kommune. Lærerne som deltok i studien hadde ulik arbeidserfaring, men felles for alle var at de hadde jobbet på samme ungdomsskole i minimum 4 år. Deltakerne var blandet med hensyn til kjønn og alder. Formålet med studien var å forstå hvordan lærersamarbeid bidrar til den enkelte lærers profesjonsutvikling. For å få innsikt i hvordan lærerne oppfattet lærersamarbeidet, ble det gjennomført dybdeintervju med hver enkelt lærer. Spørsmålene som ble stilt, var for det første knyttet til hvordan lærersamarbeidet

på skolene ble ledet og organisert, og hvilke samarbeidsformer lærerne var involvert i. For det andre ble det stilt spørsmål om hva det ble samarbeidet om, og i hvilken grad lærerne opplevde innholdet som meningsfylt og relevant både med hensyn til utvikling av egen og skolens kollektive praksis.

Samarbeidskultur

Alle lærerne beskriver at det er god samarbeidskultur på skolene. Lærerne arbeider tett sammen om felles oppgaver, og på spørsmål om lærersamarbeid svarer de som oftest med «vi», selv når de blir stilt personlige spørsmål, for eksempel: «... vi tenker slik at ...», eller «... vi prøver å gjøre det ...». Når lærerne unntaksvis svarer med «jeg» er det på spørsmål som handler eksplisitt om lærerens egen læring. Lærerne gir videre uttrykk for at det er en forventning fra skolens ledelse om at de skal samarbeide og ha en delingskultur: «Det er litt den forventningen, jeg snakket om, fra rektor da. At vi er på en skole der vi samarbeider om alt» (Erlend). Alle lærerne gir uttrykk for at det er få føringer for det faglige samarbeidet mellom lærerne, men at de har tillit fra ledelsen og frihet til å ta valg. De verdsetter det autonome handlingsrommet, men savner på samme tid en tydeligere styring og oppfølging fra ledelsen: «Jeg kunne kanskje ønsket at det var litt mer engasjement, eller litt mer sånn, litt mer vilje og litt mer ønsker om å gå i en retning da» (Lars), «Det er ikke noe sånn særlig oppfølging på hvordan samarbeidet har foregått, det er litt sånn tillitsbasert» (Åge).

Lærersamarbeidet er organisert slik at lærerne skal delta på en rekke ulike møter, og samtlige lærere beskriver at de ofte kommer i situasjoner der de må prioritere hvilke møter de skal delta på. Møteplassene er fellesmøter, team-/trinnmøter, fagmøter og kontaktlærer-/tolæremøter. I tillegg møtes lærerne ofte mer uformelt.

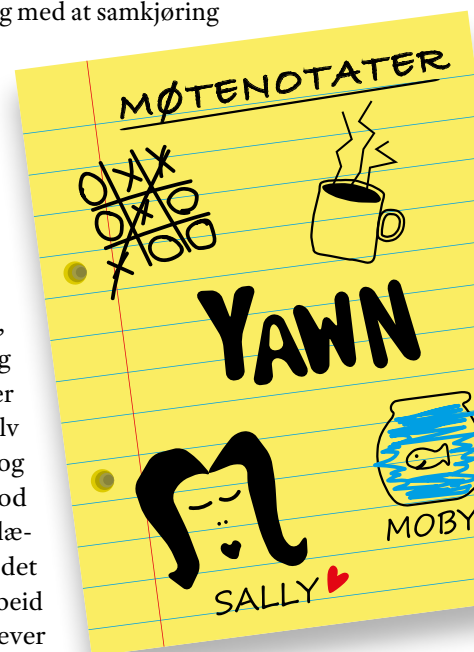
Fellesmøter om daglig drift

Fellesmøter arrangeres av skolens ledelse og er faste møter for hele personalet, én til to timer i uka. Alle lærerne forteller at fellesmøtene er noe de «må delta på» og ikke kan nedprioritere. De opplever at innholdet både virker litt tilfeldig og at det som oftest handler om den daglige driften av skolen, som alle lærerne må forholde seg til: «Men så er det en del ting der som man må igjennom, alle sammen. Som jeg tror vi bare må akseptere at er kjedelig [...] et forum som naturlig har noen ulemper da, men som

er nødvendig likevel» (Lars). Fellesmøter oppleves som mer meningsfulle når det er felles samtaler mellom lærerne om faglige tema, enn når temaene bare blir presentert for dem: «Med tanke på VFL (vurdering for læring) ble det mer utbytte av det når vi begynte å jobbe med det selv [...] På egenhånd fikk vi reflektert mer sammen og diskutert det. Vi fikk mye mer eierskap» (Elin). Det er videre interessant at flere av lærerne gir «plangruppa» æren for de gode fellesmøtene. Plangruppa representerer lærere fra trinn og fag og samarbeider med skolens ledelse om blant annet skolens utviklingsarbeid. Når plangruppa er med og arrangerer fellesmøtene, opplever lærerne at de har medbestemmelse, og temaene som blir tatt opp, er tettere knyttet til egen praksis: «Jeg synes det virker som at vi har en reell medbestemmelse da [...] på vegne av dem som [...] liksom er «mine» folk» (Lars).

Trinn-/teammøter om organisering og elevsaker

Trinn- eller teammøter med lærere på samme trinn blir arrangert ca. 2 timer hver uke. Teamet har en viss frihet til selv å bestemme innhold på møtene, men det er også krav fra skolens ledelse om hva teamet skal ta opp. Pålagte oppgaver handler for det første om organisering av for eksempel aktivitetsdager og prøver, for å sikre at dette gjennomføres innen felles rammer for skolen. For det andre er det forventninger om at teamene skal planlegge undervisningsopplegg for klassene i fellesskap. Lærerne forklarer ideen om felles undervisning med at samkjøring av innhold og oppgaver i fagene både skal sikre at elevene får lik opplæring, og at det også er enklere for lærerne å steppe inn og overta for hverandre ved fravær: «... kjører parallelt da med A-, B- og C-klassen og har felles progresjon, eller, samme timeplanen og innholdet er det samme, eller stort sett likt» (Karina). Selv om lærerne snakker varmt og ofte om betydningen av god undervisning for elevenes læring, sier de imidlertid at det generelt er lite faglig samarbeid på teamene, og at de opplever



Illustrasjon: © Adobe Stock

møtene som lite givende for egen faglige utvikling. «Ja, teamtid er ikke knyttet til fag da. Teamtid er mer organisering av logistikk og forefallende arbeid knyttet til teamet. Type organisatorisk, type elevsaker, type aktivitetsdag på fredag – vi må organisere det» (Åge).

Elevsaker tar ofte stor del av teamtiden, og man diskuterer ofte de samme elevsakene om igjen, noe som fører til at møtene kan bli ineffektive: «... på teamtid, så kan man bli sittende og diskutere en enkeltelev i 45 minutter når det kunne vært gjort på 1 minutt. Også kunne man diskutert en hel del andre ting og fått til et bedre samarbeid ut ifra det da» (Erlend). Noen av lærerne peker også på at det kan være utfordrende å legge planer for undervisning sammen, da teamene er sammensatt av lærere «man nødvendigvis ikke har god personlig kjemi [med] og føler seg trygg på» (Åge), og at det er tilfeldig om man deler samme ideer om innhold og metoder for undervisningen.

Fagmøter – faget i fokus

På alle tre skolene er det satt av tid til fagmøter eller fagseksjonsmøter én time hver eller annenhver uke for lærere som underviser i samme fag. De som underviser i flere fag, må velge selv hvilke fagmøter de deltar på og hvor ofte de deltar. Lærerne har stor interesse for fagmøtene og synes det er leit at møter i ulike fag kolliderer. På samme tid er ikke fagmøtene like forpliktende som andre møter, og velges oftere bort på grunn av travelhet i hverdagen. Lærerne beskriver at det som er positivt med fagmøter, er at det er rom for å dele erfaringer fra undervisning og å diskutere faget: «Det er det mest fruktbare jeg har vært borti de årene jeg har jobbet som lærer [...] kjempepositivt for fellesskapet. Jeg føler vi blir profesjonelle. Vi sitter og snakker undervisning, metoder, pedagogikk, hva som gir læringsutbytte» (Åge).

Tolærersamarbeid om undervisning

Kontaktlærertid eller tolærertid, er fast møtetid én time hver uke for de lærerne som er sammen om kontaktlæreropp-gaven eller er tolærere og underviser i samme klasse. Kontaktlærere/tolærere møtes stort sett fast hver uke, mens det er mer tilfeldig når øvrige lærere som er involvert med undervisning i klassen, er med på disse møtene. Flere av lærerne gir uttrykk for at det å samarbeide to og to er meningsfullt, da dette lett kan knyttes til den aktuelle undervisningen i klassen og gir mulighet til å ha oppmerksomhet på elevenes læring: «... tolærersamarbeidet starter

jo liksom ut med det da. Hva er det elevene har gjort, og har de gjort det vi ville at de skulle gjøre, og lærte de det vi ville at de skulle lære» (Lars). Alle lærerne forteller at de, som del av tolærersamarbeidet, har observert hverandre med spesiell oppmerksomhet på noe de har avtalt på forhånd, og så fulgt opp med tilbakemeldinger. «Det blir jo aktivt samarbeid når man diskuterer [...] Ved at vi går inn og observerer hverandre og kommer med tips og triks etterpå» (Erlend). «Det er da forandring skjer, når man evaluerer ting man har gjort og gjerne kanskje til og med blir observert. Det å få gode ideer, det å snakke om ting som funker» (Åge). Samtalene mellom lærerne to og to er det som blir løftet fram som det mest meningsfulle samarbeidet. Noen viser også til at de bruker tid som ikke er bundet opp på timeplanen, til slikt kollegasamarbeid.

Avsluttende kommentarer

Funnene fra en mindre studie som dette er ikke representative, men vi mener vi at resultatene likevel vil kunne være et bidrag til den generelle diskusjonen om utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. Dette er også forankret som et sentralt prinsipp for skolens arbeid i læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Selv om begrepet profesjonsfellesskap nå for første gang er læreplanfestet, har grunnskolene i Norge flere tiårs erfaringer med lærersamarbeid, og har utviklet sine samarbeidskulturer. Nye og ambisiøse mål om at samarbeid i profesjonsfellesskapet skal bidra til å utvikle både læreres individuelle og skolenes kollektive praksis, betyr at skolene bør spørre seg om de har en samarbeidskultur som er rigget for å nå disse målene.

Lærerne i denne studien opplever helt klart å være del av et felles «vi» på skolen, og de er samarbeidsorienterte. De har skoleledere som gir dem frihet og tillit, men som på samme tid har en sterk styring og kontroll av lærersamarbeidet. Organiseringen kjennetegnes av mange og hyppige møter, slik at lærerne kommer i skvis og ofte må prioritere hvilke møter de skal delta på. Denne «overorganiseringen» gjør at lærersamarbeidet blir heseblesende og i mindre grad inviterer til ro og fordypning. Ideen om å «gjøre likt» preger innholdet i samarbeidet. Det er opplagt at felles rammer og rutiner skaper forutsigbarhet. Et spørsmål studien reiser, er imidlertid hvilken effekt det har når klassetrinn forventes å ha felles standarder for innhold og aktiviteter i undervisningen. For det første opplever lærerne at samarbeidet om felles undervisningsopplegg for det meste handler om praktisk organisering og håndtering av elever som utfordrer

LITTERATUR

- ARGYRIS, C. & SCHÖN, D. (1996). *Organizational learning II Theory, Method, and Practice*. USA Van: Addison-Wesley Publishing company.
- BOLMAN, L.G. & DEAL, T.E. (2018). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: Strukturer, HR, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal.
- DAHL, T. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- DYSTHE, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33–72). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- HARGREAVES, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- HARGREAVES, A. & FULLAN, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2004). Kultur for læring (St.meld. nr. 30 (2003–2004)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2008). Kvalitet i skolen (St.meld. nr. 31 (2007–2008)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2011). Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet (Meld. St. 22 (2010–2011)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st22-2010--2011/id641251/>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2017). Lærløst – tidlig innsats og kvalitet i skolen (Meld. St. 21 (2016–2017)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- LAVE, J. & WENGER, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzel Forlag A/S.
- NICOLAISEN, H., OLBERG, D. & NYEN, T. (2005). *Lærernes arbeidstid: evaluering av avtale om arbeidstid for undervisningspersonalet i skoleverket 2004–2006* (FAFO-rapport (trykt utg.), Bind 508). Oslo: FAFO.
- ROBERTSON, J. (2013). Learning leadership. *Leading & Managing*, 19(2), 54–69. Hentet fra: <https://myportfolio.school.nz/artefact/file/download.php?file=3237216&view=435216>
- SCHÖN, D.A. (1991). *The reflective practitioner How professionals think in action*. Storbritannia: Ashgate Publishing Limited.
- SENGE, P.M. (2006). *The fifth discipline: the art & practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- SOLDAL, H. (2020). *Lærersamarbeid for læreres læring og utvikling. En kvalitativ intervjustudie om lærersamarbeid*. [Masteroppgave, OsloMet – storbyuniversitetet. Hentet fra: <https://hdl.handle.net/10642/9134>
- STOLL, L., BOLAM, R., MCMAHON, A., WALLACE, M. & THOMAS, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- UTDANNINGS DIREKTORATET. (2020). Overordnet del av Læreplanverket. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>

læringsmiljøet. For det andre opplever de at de er satt til å samarbeide med lærere de ikke nødvendigvis deler faglige interesser med. Dermed kan teamsamarbeidet være til hinder for å utvikle undervisningspraksis som springer ut av egne initiativ og faglige interesser.

Det lærerne opplever som nyttig, er samarbeid som ligger tett opp mot fag og egen klasseromspraksis. Og det lærerne først og fremst legger i profesjonell utvikling, er samtaler om fag og didaktikk. Det er altså det nære samarbeidet mellom kollegaer som møter de samme elevene, som gir lærerne muligheten til å utvikle et kritisk blikk på egen praksis. Studien aktualiserer Hargreaves' begrep om tvungen eller kunstig kollegialitet i lærersamarbeid (1994), det vil si lærersamarbeid med stor grad av styring og kontroll. For at lærere skal utvikle og endre praksis, må samarbeidskulturen på skolen også gi rom for frivillige og faglige initiativ fra lærerne selv.



»» Helene Soldal er utdannet lektor med opprykk og arbeider nå som lærer på Sagene barne- og ungdomsskole. Hun har mastergrad i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i pedagogikk fra OsloMet.



»» Kirsten Elisabeth Thorsen er do-sent i pedagogikk ved OsloMet. Hun har arbeidet som lærer og skoleleder i grunnskolen og har mange års erfaring som lærerutdanner og forsker ved OsloMet. Hennes forskningsfelt er lærerqualifisering i spenningsfeltet mellom teori og praksis i lærerutdanning.



Ungdomsskole- elevers

»»» Av Magnus Børre Bragdø og
Nora E.H. Mathé

Elevenes forventninger om å delta i demokratiet har tydelig sammenheng med demokratisk mestringstro og demokratikunnskap. Deres opplevelse av klassemiljø og omfang av undervisning om demokratiske institusjoner hadde derimot liten betydning.

Å legge til rette for og bidra til elevers samfunnsdeltagelse er en sentral oppgave for norske skoler. Dette demokratiske mandatet er tverrfaglig, men gjør seg kanskje spesielt gjeldende i samfunnsfaget, hvor mange av de strukturene og institusjonene man møter i samfunnet, blir introdusert. I fagfornyelsen, revisjonen av kunnskapsløftet fra 2006, synliggjøres både skolens og samfunnsfagets demokratiforberevende funksjon gjennom inkluderingen av demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema og demokrati-forståelse og deltagelse som ett av fem kjerneelementer i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2017; 2019).

I denne artikkelen vil vi diskutere funnene fra en masterstudie av Magnus Bragdø (2020). Studien er en kvantitativ analyse av faktorer som kan bidra til elevers samfunnsdeltagelse i framtiden, med datamateriale fra den norske Unge medborgere-undersøkelsen, en del av den internasjonale studien International Civic and Citizenship Education

(ICCS) fra 2016. Bragdøs studie viste at av de undersøkte variablene er det elevenes demokratiske mestringstro og deres demokratikunnskap som har tydeligst sammenheng med deres forventning om å delta i demokratiet. Andre samfunnsfagsorienterte variabler hadde liten eller ingen sammenheng med elevenes forventede deltagelse. I denne artikkelen vil vi trekke fram og diskutere noen av funnene fra denne masterstudien.

Deltagelsesbegrepet

Engasjement og deltagelse er en forutsetning for demokratiet. Det er gjennom samhandling med demokratiske strukturer og institusjoner at medborgere får ta del i folkestyret. Hva deltagelsesbegrepet innebærer, eller hva det bør innebære, er likevel omdiskutert. I et forskningsprosjekt som det som omtales i denne artikkelen, er klare begrepsdefinisjoner en forutsetning for å kunne si noe om fenomenet som



demokratiske deltagelse

undersøkes. Forståelsen man har av deltagelsesbegrepet, henger sammen med forståelser av demokratiet, og det kan dermed være nyttig å bruke teoretiske tilnærminger til demokratiet for å definere deltagelse. To mye brukte teoretiske rammer for å forstå demokratibegrepet er det liberaldemokratiske og det deltagerdemokratiske perspektivet. Det er disse to tradisjonene Bragdøs (2020) analyser bygger på.

Liberal demokratiteori, eller konkurransedemokratiet, har sine røtter i en liberalistisk livsanskuelse og har som sådan et individfokusert utgangspunkt. Valg av representanter er en kamp mellom konkurrerende interesser, og det er resultatene fra valget som legitimerer den ene eller den andre interessen (Behrouzi, 2005). Dermed er demokratiet mer et middel enn et mål i seg selv. I fokus her er former for demokratisk deltagelse som kretser rundt valg, som det å stemme, stille som kandidat eller bidra i en valgkamp.

Også i den deltagerdemokratiske tradisjonen må deltagelse forstås som middel, men her åpnes det opp for en bredere forståelse av begrepet, der deltagelse i demokratiet er et gode i seg selv (Pateman, 1970). Deltagelse i demokratiet legitimerer demokratiet og fungerer som en form for skolering. Her åpnes deltagelsesbegrepet til også å omfatte påvirkning gjennom mer uformelle kanaler, som å delta i demonstrasjonstog og å signere underskriftskampanjer.

Disse to perspektivene egner seg til å belyse elevers

deltagelse i valgdemokratiet (liberaldemokratisk) og deres deltagelse i demokratiet gjennom uformelle kanaler, som for eksempel å fremme sine syn i politiske diskusjon, eller delta i demonstrasjonstog (deltagerdemokratisk). Vi anvender dem derfor her for å forstå fenomenet samfunnsdeltagelse, selv om det også finnes andre teoretiske perspektiver som kan belyse demokratisk deltagelse (som for eksempel teorier om deliberativt og radikalt demokrati).

Å legge til rette for deltagelse

Både teoretiske og empiriske bidrag til litteraturen om demokrati og samfunnsdeltagelse antyder hva som kan bidra til ønsket om å delta i demokratiet. I en deltagerdemokratisk tradisjon gjør Putnam (1993;1 995) bruk av sitt begrep om sosial kapital. Dette må ikke forveksles med Bourdieus (1984) begrep med samme ordlyd. Der hvor Bourdieus omhandler sosiale nettverk som kan konverteres til økonomisk kapital, handler Putnams om summen av medborgeres sosiale organisering, som nettverk, tillit og normer. Etter en slik definisjonen vil begrepet *sosial kapital* først og fremst referere til sosiale fellesskap, men Putnam (1995) utvidet det senere til å bli et analytisk verktøy som også omhandler individadferd. En sentral idé for Putnam er at de ulike aspektene ved sosial kapital er gjensidig forsterkende. Høyere sosial tillit kan bidra til økt deltagelse i

lokalsamfunnet, og vice versa. Med det kan begrepet om sosial kapital brukes som verktøy for å forstå variasjoner i elevers samfunnsdeltagelse, noe som også blir trukket fram av Huang m.fl. (2017).

De siste årene har flere empiriske undersøkelser søkt å besvare hvilke faktorer som virker inn på elevers ønske om, og vilje til, å delta i demokratiet. Av variabler som omhandler hjem og samfunn, har blant annet elevers politiske interesse, tillit til mennesker og institusjoner og deltagelse i organisasjoner utenfor skolen vist seg å ha en betydning (bl.a. Reichert & Print, 2017; Ødegård & Svagård, 2018). Når det gjelder mer klasseroms- og samfunnsfagspesifikke variabler, har et åpent diskusjonsklima i klasserommet, deltagelse i skoledemokratiet og det å gjøre det godt i samfunnsfag hatt en sammenheng med elevenes samfunnsdeltagelse (bl.a. Kahne & Sporte, 2008; Hoskins m.fl., 2012). Disse tidligere studiene har altså konkludert med at samfunnsfagundervisningen kan utgjøre en forskjell når det gjelder å legge til rette for elevers medborgerskap.

Om studien

I studien undersøkte Bragdø (2020) flere faktorer, både i en skolekontekst og en hjemkontekst, som kan bidra til at ungdomsskoleelever rapporterer at de ønsker å delta i demokratiet. Som vi har beskrevet ovenfor, så kan definisjoner på demokratisk deltagelse sprike. Dette kan møtes på ulike vis. Enkelte kvantitative studier slår sammen indikatorer på ulike former for deltagelse, andre fokuserer kun på én definisjon og utelater med det andre forståelser, mens en tredje framgangsmåte er å undersøke ulike former for demokratisk deltagelse separat. Det er den siste av disse løsningene som er benyttet i denne studien. For å undersøke elevers ønske om å delta i demokratiet ble data fra den norske delen av ICCS-undersøkelsen i 2016 benyttet. ICCS-undersøkelsen er en internasjonal undersøkelse som gjennomføres på ungdomsskoler i en rekke land. Undersøkelsen har blitt gjennomført to ganger, i 2009 og i 2016, samt en tidligere versjon i 1999 kalt Civic Education Study (CivEd). Den omfatter både elever, lærere og skoleledere, men det er kun elevsvarene som er benyttet i denne studien. Elevundersøkelsen stiller elevene spørsmål relatert til meninger om og holdninger til demokrati og samfunn, om opplevelser av undervisning, lærere og klassemiljø samt spørsmål knyttet til hjemmet. Utvalget er stort, 148 skoler deltok i 2016, og deltagerskolene ble trukket slik at stor- og småbyskoler ble representert i samme forhold som i Norge for øvrig (Huang m.fl., 2017).

I studien gjennomførte Bragdø to regresjonsanalyser med henholdsvis formell og uformell samfunnsdeltagelse

som avhengig variabel med de samme uavhengige variablene i begge modellene. Regresjonsanalyse brukes for å undersøke statistiske sammenhenger mellom en avhengig variabel (fenomenet man undersøker) og flere uavhengige variabler (faktorer som kan tenkes å påvirke fenomenet). Den sier noe om hver uavhengige variabels bidrag til å forklare variasjon i den avhengige variabelen, kontrollert for de andre uavhengige variablene i analysen. Den statistiske modellen antar en årsakssammenheng, men rent faktisk kan man likevel ikke si noe om kausalitet på bakgrunn av våre analyser. Formell deltagelse kan settes i sammenheng med liberaldemokratisk teori og omhandler deltagelse i valgdemokratiet, mens uformell deltagelse har et deltagerdemokratisk utgangspunkt hvor elevene ble spurt om sannsynligheten for at de ville delta blant annet i demonstrasjonstog. De uavhengige variablene som ble brukt i analysene kan grovt sett deles i tre: skolevariabler (bl.a. åpent klasseklima, demokratikunnskap, deltagelse i skoledemokratiet), samfunnsvariabler (bl.a. politisk interesse, tillit til institusjoner, deltagelse i organisasjoner) og kontrollvariabler (kjønn, foreldres utdanning). Hensikten med den siste kategorien var å kontrollere for sammenhenger tilsvarende de som ofte forekommer, for eksempel mellom skoleresultater og foreldres utdanning. Ved å bruke to statistiske modeller med samme uavhengige variabler er ikke bare modellene interessante hver for seg. Man kan også sammenligne sammenhenger mellom modellene. For eksempel kan man se hvordan politisk interesse henger sammen med henholdsvis formell og uformell deltagelse, og sammenligne disse tallene.

Demokratikunnskap og mestringstro

Bragdøs (2020) analyser viste at det som i studien kalles for «demokratisk mestringstro» hang tydelig sammen med både formell og uformell samfunnsdeltagelse, og at dette var de sterkeste sammenhengene i analysene. Variabelen var satt sammen av spørsmål om hvor godt elevene selv trodde de ville mestre forskjellige demokratiske aktiviteter, som for eksempel å diskutere sitt synspunkt om en politisk sak. Videre viste analysene at denne variabelen slo sterkere ut i sammenheng med uformell enn med formell samfunnsdeltagelse. Begge disse beslektede funnene var forventede, fordi de samme relasjonene også har blitt undersøkt med det samme datagrunnlaget av Ødegård og Svagård (2018). Studien kan dermed bekrefte dette selv etter en utvidelse av analysen. Videre hadde elevenes demokratikunnskap, målt gjennom en kunnskapsprøve som ble gjennomført i forbindelse med ICCS-undersøkelsen, tydelig sammenheng

med formell samfunnsdeltagelse. At disse to variablene står såpass sterkt i analysene, tyder på at det er de elevene som scoret høyest på demokratikunnskap, og de med mest tro på egne evner, som i størst grad tror de vil delta i demokratiet i fremtiden.

At det som i studien kalles demokratisk mestringstro, har betydning for elevenes samfunnsdeltagelse, er også blitt vist i internasjonale studier, for eksempel av Reichert og Print (2017) og Whiteley (2014). Det er interessant at denne variabelen hadde sterkere sammenheng med uformell enn formell samfunnsdeltagelse. En mulig forklaring på dette kan være valgdemokratiets posisjon i det norske demokratiet. Deltagelsen ved valg i Norge er høy, og det er også ungdommers planer om å stemme når de blir myndige (Huang m.fl., 2017). Dermed kan det hende at det å stemme ved valg er så internalisert at elevene ikke i særlig grad reflekterer over om dette er noe de vil mestre, eller ønske å mestre, på samme måte som å delta i demokratiet på andre måter.

Der hvor elevenes demokratikunnskap ikke bare hadde en tydelig, men til og med den sterkeste sammenhengen med formell samfunnsdeltagelse, hadde demokratikunnskap faktisk en svært svak *negativ* sammenheng med uformell samfunnsdeltagelse. Det kan altså se ut til at elevene som skårer høyt på demokratikunnskap, har en høyere sannsynlighet for å ønske å delta i valgdemokratiet, men altså ikke på mer uformelle arenaer. Her kan innholdet i den norske demokratiundervisningen, for eksempel i samfunnsfag, være av betydning. Om elevenes undervisning kretser rundt nettopp valg og politiske partier, er det ikke rart at det er en slik forståelse elevene har av demokratiet, og videre, at det er en slik deltagelse de ser på som aktuell. Dette funnet støtter funn fra tidligere studier, blant annet Mathé (2016), som i en intervjustudie fant at det var et liberalt perspektiv på demokratiet som sto sterkest blant elevinformantene hennes, og Børhaug (2008), som fant at det i hovedsak var valgdemokratiet som var dominerende i den norske demokratiundervisningen.

Elevenes oppfatninger av undervisningen

Et overraskende funn i studien var at flere av de variablene som omhandlet elevenes undervisning, i mindre grad hang sammen med deres forventning om samfunnsdeltagelse. Disse resultatene står i kontrast til flere andre internasjonale studier (bl.a. Hoskins m.fl., 2012; Kahne & Sporte, 2008; Reichert & Print, 2017). Spesielt variablene som omhandlet åpent klasseklima og elevenes oppfatning av omfanget av demokratiundervisningen, forventet vi, basert på tidligere forskning, at ville henge sammen med elevenes forventede

deltagelse. Ingen av disse variablene hadde en signifikant sammenheng med elevenes forventede deltagelse, verken formell eller uformell. Dette er variabler som er forholdsvis tett knyttet opp til samfunnsfaget, og det omhandler deler av samfunnsfagundervisningen som tar sikte på å gi elevene et grunnlag som deltagende medborgere.

At et åpent klasseklima, som handler om å kunne ha fri meningsutveksling og konstruktive diskusjoner i klasserommet, ikke hadde noen sammenheng med forventet deltagelse, når disse sammenhengene har blitt funnet i studier fra andre land, kan ha å gjøre med hvor mye tid som brukes på diskusjoner i norske samfunnsfagstimer. Samtidig viser Bragdøs (2020) deskriptive analyser at elevene opplever en forholdsvis høy grad av åpent diskusjonsklima i klasserommet. Dette kan indikere at aspekter av klasseromsdiskusjoner kan videreutvikles. Kanskje er ikke diskusjonsøktene tilstrekkelig lange, kanskje kan flere elever involveres og elevbidrag vektlegges i større grad. Dette er imidlertid vanskelig å si noe konkret om uten videre forskning.

Av alle variablene i denne analysen skulle man tro at den som måler elevenes oppfatning av omfanget av demokratiundervisningen, altså hvor mye elevene mener de har lært om demokratiske institusjoner, ville være svært relevant for samfunnsfaget i skolen. Når det viser seg at denne variabelen ikke hadde noen signifikant sammenheng med elevenes forventede deltagelse i noen av de to analysene, så kan det virke nedslående. Fordi økt omfang av demokratiundervisning har vist seg å henge sammen med unges samfunnsdeltagelse i studier fra andre land, kan Bragdøs funn åpne for spørsmål om hvorvidt det finnes forskjeller i demokratiundervisningen mellom land, som er utslagsgivende for nettopp dette. Samtidig kan dette handle om hvordan variabelen er utformet, det vil si hva den fanger opp, og hva den ikke fanger opp. For eksempel måler den ikke elevenes oppfatning av selve undervisningen. Noe av forklaringen kan også ligge i aldersgruppen som er undersøkt. Flere av studiene som har undersøkt og funnet sammenhenger mellom forhold i undervisningen og forventet deltagelse, har gjort bruk av videregående elever som respondenter, mens i ICCS-undersøkelsen er det ungdomsskoleelever som deltar. Det er mulig at demokratiundervisningen på høyere alderstrinn er bedre egnet til å fremme samfunnsdeltagelse enn undervisningen på ungdomstrinnet, noe som delvis støttes av Keating m.fl. (2010). I en longitudinell studie av britiske ungdommers oppfatninger og meninger om samfunn, skole og politikk fant de at forholdet mellom demokratiundervisning og elevenes forventede samfunnsdeltagelse ble styrket i tidsrommet mellom 14 og 16 års alder.

LITTERATUR

AASHAMAR, P.N., MATHÉ, N.E.H. & BREVIK, L.M. (2018) Diskusjon som flerfaglig demokratisk ferdighet. *Bedre Skole*, 30(3), 31–35

BEHROUZI, M. (2005). *Democracy as the political empowerment of the people: The betrayal of an ideal*. Lanham, MD: Lexington Books.

BOURDIEU, P. (1984) *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. Engelsk utgave, oversatt av Richard Nice. London: Routledge.

BRAGDØ, M.B. (2020) *Samfunnsfagets betydning for elevers deltagelse: En kvantitativ studie av ungdomsskoleelevers forventede samfunnsdeltagelse gjennom formelle og uformelle kanaler* (Masteroppgave). Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.

BØRHAUG, K. (2008) Educating voters: political education in Norwegian upper-secondary schools. *Journal of Curriculum Studies*, 40:5, 579–600, <https://doi.org/10.1080/00220270701774765>

HOSKINS, B., JANMAAT, J.G., & VILLALBA, E. (2012). Learning citizenship through social participation outside and inside school: An international, multilevel study of young people's learning of citizenship. *British Educational Research Journal*, 38(3), 419–446.

HUANG L., ØDEGÅRD G., HEGNA K., SVAGÅRD

V., HELLAND T. & SELAND, I. (2017). *Unge Medborgere: Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge*. NOVA Rapport (15/17).

KAHNE, J.E. & SPORTE, S.E. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45(3), 738–766.

KEATING, A., KERR, D., BENTON, T., MUNDY, E. & LOPES, J. (2010). Citizenship education in England 2001–2010: Young people's practices and prospects for the future: The eighth and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS). Department for Education [online]. Research Report DFE-RR059. Hentet fra: <http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DFE-RR059.pdf>

MATHÉ, N.E.H. (2016). Students' understanding of the concept of democracy and implications for teacher education in social studies. *Acta Didactica Norden* 10(2), 271–289.

PATEMAN, C. (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

PUTNAM, R.D. (1993). *Making democracy*

work: Civic traditions in modern Italy. Princeton, NJ: Princeton University Press.

PUTNAM, R.D. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy* 6(1), 65–78. <https://doi.org/10.1353/jod.1995.0002>.

REICHERT, F. & PRINT, M. (2017). Civic participation of high school students: The effect of civic learning in school. *Educational Review*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1316239>

SCHULZ, W., AINLY, J., FRAILLON, J., LOSITO, B. & AGRUSTI, G. (2017). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. Cham: Springer

UTDANNINGS DIREKTORATET. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

UTDANNINGS DIREKTORATET (2019). Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04). Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>

ØDEGÅRD, G. & SVAGÅRD, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere? *Tidsskrift for ungdomsforskning* 18(1), 28–50.

Større plass til deltagerdemokratiske perspektiver

I denne artikkelen har vi diskutert noen av funnene fra Bragdøs (2020) masterstudie av ungdomsskoleelevers forventede samfunnsdeltagelse. Studiens analyser viste at det var henholdsvis elevenes selvopplevde demokratiske mestringstro og skåren deres på en kunnskapsprøve om demokrati og samfunn som hadde tydeligst sammenheng med deres forventning om å delta i samfunnet gjennom uformelle og formelle kanaler. Samtidig var forventningen om demokratisk deltagelse jevnt over høy hos elevene. Videre viste studien at de mer samfunnsfagnære variablene, med unntak av elevenes demokratikunnskap, i mindre grad hang sammen med de formene for deltagelse som ble undersøkt i studien. At elevenes demokratikunnskap henger så tydelig sammen med deltagelse i valgdemokratiet, kan indikere at det er slike liberaldemokratiske perspektiver som får mye plass i undervisningen. Vi foreslår derfor at det å bevisstgjøre elever på måter å påvirke og interagere med demokratiet på utenom valg kan bidra til å gi dem flere verktøy for å gjøre nettopp dette. En mulig måte å følge opp denne og andre studier innenfor temaet på vil være å undersøke demokratiundervisningen i samfunnsfag opp mot de deltagerdemokratiske målsettingene faget uttrykker gjennom de nye læreplanene (LK20).

Basert på funnene fra denne studien foreslår vi tre

muligheter for å videreutvikle demokratiopplæringen i samfunnsfagene:

- Presenter og inviter til alternative former for demokratisk deltagelse i undervisningen.
- Legg til rette for at elevene kan utvikle demokratisk mestringstro.
- Videreutvikle klasseromdiskusjoner med vekt på diskusjon som demokratisk verktøy.
- Framgangsmåter for dette diskuteres blant annet av Aashamar, Mathé og Brevik (2018).



➤➤➤ **Magnus Børre Bragdø** er doktorgradsstipendiat i samfunnsfagsdidaktikk ved Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag, Universitetet i Agder.



➤➤➤ **Nora E.H. Mathé** er førsteamanuensis i samfunnsfagdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, og forsker på samfunnsfagundervisning i skolen.



Tverrfaglig demokratilæring

gjennom EU-prosjekt

»»» Av Ida Eikaas, Anne Utgård, Lars Johansson
og Emil Sætra

Et Erasmus+-prosjekt ga elever
i videregående skole nye erfaringer
med og et mer nyansert syn på
sosial inkludering og demokratisk
deltagelse. En viktig del av prosjektet
er elevutvekslingen mellom skoler
i Romania, Polen og Norge.

Høsten 2020 skjedde det en faglig fornyelse innenfor den norske skolen. En sentral del av denne fornyelsen var innføringen av tre tverrfaglige temaer, henholdsvis livsmestring og folkehelse, bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap. Et viktig spørsmål for praktiserende lærere er derfor hvordan man kan arbeide med disse emnene, både innenfor rammene av det enkelte fag og på tvers av dem. Denne artikkelen handler om å arbeide tverrfaglig med temaet demokrati og medborgerskap gjennom Erasmus+-prosjektet #IncluDem1, der sosial inkludering og demokratisk deltagelse er hovedtemaer.

I ny overordnet del av læreplanen står det at demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen skal «gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser». Videre heter det også at «Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen er med andre ord gitt et tydelig og eksplisitt normativt mandat, som går ut på å fremme demokrati og aktivt medborgerskap. Dette mandatet var utgangspunktet for #IncluDem. I denne teksten undersøker vi hvilke læringserfaringer ti videregående elever gjorde seg i løpet av prosjektet, samt hvorvidt disse erfaringene kan bidra til demokratilæring.

Demokrati og medborgerskap

Demokrati og medborgerskap er typiske eksempler på begreper som mange deler en intuitiv, hverdagslig forståelse av, men som blir mer kompliserte når man undersøker dem mer i dybden. De er begge omstridte begreper, i den forstand at vi ikke har definisjoner av dem som er allment anerkjent.

En måte å nærme seg demokrati-begrepet på, er å skille mellom ulike fortolkningstradisjoner. Østerud, Engestad og Selle (2003) skiller mellom fire slike tradisjoner:

demokrati som folkestyre, demokrati som rettigheter, demokrati som deltagelse og demokrati som verdigrunnlag. De to første tradisjonene er dominerende i statsvitenskapelige tilnærminger til demokrati, og er sentrert rundt det representative demokratiet og de politiske institusjonene som inngår der, samt hvordan lover og rettsvern utgjør grunnleggende elementer i et liberalt demokrati. De to siste fortolkningstradisjonene, demokrati som deltagelse og som verdigrunnlag, tilhører det Stray (2011, s. 27) kaller for deltagerdemokratiet. Sentralt i en deltagerdemokratisk forståelse av demokratibegrepet er den betydningen borgernes demokratiske verdier og aktive deltagelse spiller.

I likhet med demokrati-begrepet er *medborgerskap* et begrep med ulike dimensjoner og konkurrerende definisjoner. I en oversiktsartikkel peker Stokke (2017) på i alt fire dimensjoner. Medborgerskap kan forstås som

- medlemskap – basert på en distinksjon mellom de som er innenfor og utenfor et politisk fellesskap
- legal status – forstått som juridisk medlemskap i et nasjonalt fellesskap
- rettigheter – et sett med rettigheter forbundet med juridisk medlemskap i et nasjonalt fellesskap
- deltagelse – som omhandler de forpliktelser og rolleforventningene som følger med rollen som medborger innenfor rammen av et politisk fellesskap

Når det er snakk om medborgerskap i skolen, er det særlig den siste dimensjonen som blir vektlagt. Medborgerskap forstås her som en rolle som kan læres (Stray, 2011). En fremtredende begrunnelse for at skolen blir gitt i oppgave å lære elevene medborgerskap, er gjerne at demokratiet er avhengig av borgernes aktive deltagelse for at det skal kunne opprettholdes og videreutvikles (Kymlicka, 2002). I så måte sammenfaller medborgerskapstankegangen med det som over ble kalt for deltagerdemokratiet i en vektleddet av borgernes felles praksiser og medborgerdyder.

Om prosjektet

Prosjektet #IncluDem er et toårig Erasmus+-prosjekt som har sosial inkludering og demokratisk deltagelse som hovedtemaer. Gjennom europeisk samarbeid og utveksling skal elevene øke sin kunnskap om demokratiske prosesser og lære hvordan de kan forandre samfunnet med demokratiske midler og aktiv deltagelse.

Partnerskapet består av fem skoler fra Romania, Spania, Latvia, Polen og Norge, og deltagerkolene er delt

#IncluDem

- Tema: sosial inkludering og demokrati
- Koordinator: Mysen videregående skole
- Deltagerskoler fra Latvia, Spania, Romania, Polen og Norge
- Finansiert av EUs Erasmus+-program
- Følg prosjektet på Instagram: erasmus_includem

Hello = Buna ziua

i to grupper i utvekslingene. Spania og Latvia utveksler med hverandre, og Romania, Norge og Polen gjør det samme. Mysen videregående skole i Norge er koordinator for prosjektet. Hver utveksling består av ti elever som bor hos vertsfamilier i partnerlandet, og det er totalt ti utvekslinger i løpet av prosjektets levetid. Det vil si to for hver partnerskole.

I prosjektperioden skal deltagerene undersøke sosiale forhold og ekskludering i sine lokalsamfunn, og de skal sette i gang et tiltak for å bedre forholdene. Det er som en del av dette arbeidet at elevene er på utveksling for å dele sine erfaringer fra sitt lokalsamfunn med hverandre. I prosjektets slutfase skal elevene undersøke om deres lokale tiltak har ført til endring og sosial inkludering.

Prosjektmålene er å øke deltagerenes forståelse av og deltagelse i demokratiet. I tillegg er prosjektet også et viktig ledd i implementeringen av de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring, som kom høsten 2020. Målene skal nås ved at deltagerene samarbeider for å bruke demokratiets ulike påvirkningskanaler for å forebygge sosial ekskludering, polarisering og ekstremisme i lokalsamfunnene sine og i Europa. I tillegg sikter prosjektet mot å gi elevene livsmestringskompetanse gjennom å bo hos vertsfamilier, lære om andre kulturer og bruke engelsk som arbeidsspråk i kommunikasjon med ungdommer i partnerlandene. Prosjektets første runde med utvekslinger ble gjennomført vinteren 2020, og det forventes at prosjektaktivitetene vil fortsette utover i 2021, men formen disse aktivitetene vil ta, avhenger av koronasituasjonen i Norge og Europa.

Metode

Denne undersøkelsen er basert på et empirisk materiale samlet inn i forbindelse med en masteroppgave (Utgård & Eikaas, 2020). Som nevnt innledningsvis utforsker undersøkelsen hvilke læringerfaringer ti videregående elever gjorde seg i forbindelse med Erasmus+-prosjektet #IncluDem, og drøfter hvorvidt disse erfaringene kan bidra

til demokratilæring. Denne problemstillingen ble videre operasjonalisert i form av tre forskningsspørsmål:

1. Hva slags forståelse av og forhold til demokrati som fenomen har elevene?
2. Hva slags mening legger elevene i det å være demokratisk medborger?
3. Hva slags forhold har elevene til politisk engasjement og deltagelse?

For å besvare disse spørsmålene ble det i perioden høst 2019 til vår 2020 gjennomført flere observasjoner og fire semistrukturerte gruppeintervjuer med fem og fem elever. I denne perioden ble det gjennomført flere læringsaktiviteter, og de norske elevene reiste på besøk til partnerskolen i Romania. Med henblikk på denne studien hadde observasjonene som ble gjort, en sekundær rolle, i den forstand at disse ikke ble gjenstand for analyse. Allikevel var de viktige for å få en forståelse av hva som foregikk i prosjektet. Intervjuene utgjør det primære empiriske materialet og vil bli analysert nedenfor. To av gruppeintervjuene ble gjennomført tidlig i prosjektet og hadde som formål å kartlegge elevenes forståelse av og forhold til demokrati, hva slags mening elevene la i å være demokratisk medborger, og hva slags forhold elevene hadde til politisk engasjement og deltagelse da de gikk inn i prosjektet. Det to siste intervjuene ble gjort i mars 2020 og hadde som formål å kartlegge hvordan elevene forholdt seg til de samme spørsmålene etter å ha deltatt i flere av prosjektets læringsaktiviteter.

Analysestrategien som benyttes, er tematisk analyse. Tematisk analyse er en måte å identifisere, analysere og rapportere mønstre innenfor et datamateriale på (Braun & Clarke, 2006, s. 79). I denne undersøkelsen ble temaer identifisert, kodet og kategorisert primært på bakgrunn av deres evne til å kaste lys over problemstillingen. Med andre ord var de valgene som ble gjort, drevet av det analytiske spørsmålet.

Elevenes forståelse av og forhold til demokrati

Som nevnt over ble alle elevene intervjuet én gang i forkant

av prosjektet. I dette intervjuet ble det kartlagt hva slags forståelse av og forhold til demokrati elevene hadde før prosjektet startet. Det var to gjennomgående tendenser i måten elevene svarte på. For det første var mange litt usikre og vegret seg for å ta ordet. For det andre vektla de svarene som ble gitt, i stor grad det representative demokratiet i form av partipolitikk, stemmerett og lov og orden. Én elev uttrykte det slik: «Et demokrati har mange partier som vi kan stemme på. Og vi må følge de lovene som har blitt valgt.»

I de seneste intervjuene, som ble gjort cirka et halvt år senere og etter deltagelse i flere av prosjektets læringsaktiviteter, var denne forståelsen til en viss grad utvidet og nyansert. Denne utvidelsen og nyanseringen manifesterte seg særlig på to måter. For det første reflekterte informantene nå mer eksplisitt over og la større vekt på verdier som kjennetegner demokratiske samfunn. Det kunne være ytringsfrihet, likestilling, inkludering og et kritisk og informert borgerskap. For det andre hadde informantene tilegnet seg hva vi velger å kalle en mer «erfart» tilnærming til demokratiet, og vektla hvordan demokratiet ikke bare var forbundet med partipolitikk og stemmerett, men også med vanlige folks dagligliv. Felles for disse refleksjonene og erfaringene er at de i stor grad springer ut av utvekslingen til Romania. Elevene syntes det var både spennende og tankevekkende å oppleve at annet samfunn på nært hold.

Hva er en demokratisk medborger?

I det første intervjuet kartla vi også hva slags mening informantene la i det å være demokratisk medborger. Her ble medborgerskap i hovedsak knyttet til nasjonalstaten og juridisk status. En nordmann er med andre ord typisk en som bor i Norge eller har norsk pass. Én elev uttrykte det slik: «Jeg er en norsk medborger. Det er fordi jeg bor i Norge og har norsk pass». Videre er dette en forståelse av medborgerskap som ikke anser rase, etnisitet eller religion som relevant for gruppe-medlemskap. Den samme eleven fortsatte: «Det hadde ikke spilt noen rolle om jeg hadde hatt en annen hudfarge, om jeg var født i et annet land og flyttet hit som barn, eller om jeg var buddhist eller muslim. Så lenge jeg bor her. Det er det som teller.» Elevenes fremstilling av medborgerrollen dreide seg i stor grad om personlig ansvar. Blant annet har borgerne et ansvar for å følge lov og orden, og for å oppføre seg skikkelig ute blant andre folk. Ifølge én elev er «hovedoppgaven til alle som bor i et land [...] å følge lovene, og for eksempel ikke kjøre over fartsgrensen, og ikke stjele eller drepe».

I likhet med elevenes forståelse av og forhold til demokrati fikk medborgerskap en utvidet og nyansert mening i kraft av erfaringene som ble gjort i løpet av prosjektet. Igjen var utvekslingen til Romania – og her særlig situasjonen til romanifolket – utslagsgivende. Elevene erfarte hvordan skillelinjene mellom hvem som var en del av og hvem som sto på utsiden av det rumenske samfunnet, i stor grad var basert på etnisitet, hvilket de opplevde som urettferdig og provoserende. Denne erfaringen ble også et springbrett til et nytt blikk på Norge og på medborgerrollen. En felles erkennelse som vokste frem, var at medborgerskap ikke bare er juridisk og formelt. Selv om man bor i Norge og har norsk statsborgerskap, kan man like fullt føle seg utenfor samfunnet. Når det gjelder medborgerrollen, opplevde elevene et økt ansvar for å delta og bidra til fellesskapet. Et utsagn fra en av elevene fanger inn denne læringserfaringen i konsentrert form:

Når man ser hvordan ting fungerer der nede, så innser man at det ikke er nok å bare følge lover og regler. Da må man gå et steg videre. Det samme gjelder jo for Norge. Hvis det sitter folk rundt omkring og føler seg utenfor og ekskludert, med en stemme som ikke blir hørt, så er det ikke nok å plukke opp søpla si på McDonald's.

Politisk engasjement og deltagelse

I det innledende intervjuet ble elevene spurt om hvorfor de hadde søkt om å få bli med på prosjektet. Det de fleste vektla, var mulighet til å reise, oppleve en ny kultur og stifte nye bekjenskaper. Selv om elevene var nysgjerrige på å lære, var det ikke de faglige begrunnelsene som var mest fremtredende. Og selv om elevene fulgte litt med på politikk og var enige om at det var en samfunnsplikt å benytte stemmeretten, opplevde de det heller ikke som spesielt viktig å være politisk engasjert. Slik elevene så det, fungerer demokratiet i Norge uansett ganske godt. Ifølge en av elevene er «grunnen til at mange i Norge ikke engasjerer seg politisk, at nordmenn har det for godt. De trenger liksom ikke å bry seg. Det gjelder i alle fall for meg».

I de seneste intervjuene uttrykte elevene økt motivasjon og engasjement for samfunnsdeltagelse. Dette handlet ikke nødvendigvis om at de ønsket å melde seg inn i partier eller organisasjoner. Først og fremst var de opptatt av å bidra, bry seg og inkludere andre. Én elev sier for eksempel at hun ønsker å delta mer aktivt i prosjektet Skolelyset,

et annet prosjekt på skolen der det samles inn penger til utviklingshemmede i Romania. En annen elev sier at: «det finnes sikkert ekskluderte grupper i Norge også, eller mennesker som føler seg utenfor demokratiet på en eller annen måte, selv om de formelt sett er en del av det. Jeg skal prøve å legge merke til dem, og bry meg mer.» Slik vi tolket det, var grunnlaget for denne transformasjonen i stor grad basert på de erfaringene elevene gjorde seg i forbindelse med prosjektet. At elevene fikk en utvidet og mer erfart forståelse av demokratiet og medborgerrollen, bidro således til økt samfunnsengasjement.

Bidro så prosjektet til demokrati-læring?

Analysen viser at prosjektet bidro til demokrati-læring. Elevene fikk et mer erfart forhold til demokrati og medborgerskap, og uttrykte økt motivasjon for samfunnsdeltagelse. De lærte blant annet

- at demokratiet ikke bare var forbundet med partipolitikk og stemmerett, men også vanlige folks dagligliv
- at medborgerskap ikke bare er juridisk og formelt; selv om man bor i Norge og har norsk statsborgerskap, kan man like fullt føle seg utenfor samfunnet
- at et velfungerende demokrati krever engasjerte borgere

Grunnlaget for mye av læringen som har skjedd i løpet av prosjektet, var utvekslingen til Romania. Som nevnt gjorde særlig situasjonen til romanifolket inntrykk. I denne erfaringen ligger, slik vi tolker det, både en mulighet og en mulig begrensning. Arne Johan Vetlesen (2004) har skrevet at «Opplevelsen av at noe er urettferdig, er nesten uutholdelig. Vi mennesker har et dypt behov for at ting skal gå riktig for seg». Erfaringene fra dette prosjektet støtter utvilsomt opp om denne påstanden. Opplevelsen av diskriminering og urett gjorde inntrykk og skapte engasjement. Det skapte også takknemlighet og et ønske om å verne om mye av det som er bra med Norge. På den annen side er det også en viss tendens blant elevene til å – litt ukritisk – opphøye det norske i lys av erfaringene fra Romania. En nyansering av dette bildet, samt en videre utforskning av potensielt problematiske sider ved det norske samfunnet, kunne i så måte bidratt til ytterligere læring.

NOTE

¹ IncluDem: Inclusion Through Democratic Participation

LITTERATUR

- BRAUN, V. & CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, vol. 3, no. 2, s. 77–101, <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- KYMLICKA, W. (2002). *Contemporary Political Philosophy: An introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- STOKKE, K. (2017). Politics of citizenship: Towards an analytical framework. *Norsk Geografisk Tidsskrift*, vol. 7, nr. 4, s. 193–207. <https://doi.org/10.1080/00291951.2017.1369454>
- STRAY, J.H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- UTGÅRD, A. & EIKAAAS, I. (2020). *Demokratisk medborgerskap i skolen. En kvalitativ studie av elevers aktive deltagelse i et demokratisk opplæringsprosjekt*. Masteroppgave, MF vitenskapelig høyskole.
- VETLESEN, A.J. (2004). *Hva er etikk?* Oslo: Universitetsforlaget.
- ØSTERUD, Ø., ENGELSTAD, F. & SELLE, P. (2003). *Makten og demokratiet. En sluttbok fra Makt- og demokratiutredningen*. Oslo: Gyldendal akademisk.



Ida Eikaas er lektor i samfunnsfag og religion og etikk. Hun bor i Rakkestad, jobber på Mysen skole og har skrevet masteroppgave om #IncluDem.



Anne Utgård er lektor i samfunnsfag og religion og etikk. Hun bor i Oslo, jobber på Linderud skole og har skrevet masteroppgave om #IncluDem.



Lars Madland Johansson er lektor i norsk, historie og samfunnsfag. Han er en del av Erasmus+-teamet ved Mysen videregående skole.



Emil Sætra er stipendiat i pedagogikk ved MF vitenskapelig høyskole. Han skriver doktorgrad om kontroversielle spørsmål i undervisningen og var veileder på masteroppgaven til Ida og Anne.

Elevers oversettelsespraksiser

»»» Av Ingrid Rodrick Beiler og Joke Dewilde

Den teknologiske utviklingen og endringene i elevsammensetningen gjør at man nå bør revurdere bruk av oversettelse innenfor språkopplæringen. To flerspråklige engelskklasser er blitt observert for å avdekke holdninger til oversetting og hvilke strategier som blir brukt.

Oversettelse er en gammel og velkjent strategi for språklæring. Men siden 1980-tallet har mange innenfor andre- og fremmedspråksfeltet vært ambivalente til denne praksisen, ettersom oversettelse gjerne har vært forbundet med en eldre form for språkundervisning der hovedvekten legges på form framfor innhold. Den teknologiske utviklingen med stadig mer avanserte former for maskinoversettelse har imidlertid endret grunnlaget for denne diskusjonen, selv om det så langt finnes få studier som har undersøkt hvordan elevene faktisk bruker oversettelse i klasserommet.

Elevenes oversettelsespraksiser

Mange har argumentert for den didaktiske verdien av oversettelse som lærerstyrt aktivitet i undervisning av engelsk og andre språk i både språklig homogene og heterogene klasserom (f.eks. Cook, 2010; Krulatz & Iversen, 2019; Tsagari & Floros, 2013; Vold, 2018). I denne artikkelen vil vi isteden rette oppmerksomhet mot elevenes egne oversettelsespraksiser.

Vår erfaring er at det er elevenes

bruk av oversettelsesverktøy, for eksempel Google Oversetter, som vekker bekymring blant språklærerne. Men det finnes relativt få studier som undersøker oversettelsespraksiser blant elever i grunnskolen eller videregående opplæring. Burner og Carlsen (2017) omtaler elevenes bruk av Google Oversetter i innføringsklasser på to ungdomsskoler som utbredt, men usystematisk og lite effektiv, basert på tre timer med observasjon av engelsktimer. Elevintervjuer i studien tyder likevel på at elever kan være bevisste på dette verktøyets begrensninger: Én elev beskriver oversettelse fra engelsk til somali som mindre pålitelig enn oversettelse til norsk; en annen rapporterer om en strategi som går ut på å henvende seg til læreren for sjekke om oversettelsen er korrekt. I Sverige har Fredholm (2015, 2019) undersøkt effekten av maskinoversettelse på videregående elevers skriving på spansk gjennom to eksperimentelle studier. Fredholm (2015) fant få signifikante forskjeller mellom tekster som var skrevet med eller uten maskinoversettelse, bortsett fra at tekster skrevet med tilgang til maskinoversettelse hadde færre stavfeil og mer variert bruk av ulike verbformer. I en oppfølgingsstudie fant Fredholm (2019) at elever som brukte maskinoversettelse, hadde mer variert ordforråd

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



i tekstene sine, men fordelene forsvant når de senere ikke fikk bruke verktøyet under en post-test. Dermed stiller han spørsmål ved læringseffekten av maskinoversettelse. Men fortsatt har vi relativt lite kunnskap om hvordan elever faktisk bruker oversettelse i vanlig klasseromsundervisning.

I en nylig publisert studie har vi undersøkt oversettelsespraksiser og holdninger til oversettelse blant 22 elever i arbeidet med engelsk skriving, gjennom en kombinasjon av ulike datakilder: tre måneder med klasseromsobservasjon der Beiler skrev feltnotater, skjermopptak av elevenes data-maskiner, lydopptak av samtaler blant elever, innsamling av elevarbeider og intervjuer med elevene (Beiler & Dewilde, 2020). Disse elevene var fordelt på to klasser i et innfø-ringsprogram for nyankomne elever på ungdomstrinnet. Vi identifiserte hos elevene to overordnede typer overset-telsesstrategier, her kalt *språklige strategier* og *medierings-strategier*. Elevenes holdninger favnet både anerkjennelse av og skepsis til verdien av oversettelse som ledd i skriving på engelsk. Vi går nærmere inn på disse strategiene og hold-ningene nedenfor.

Språklige oversettelsesstrategier

Vi definerer språklige oversettelsesstrategier som strate-gier der elever justerer språk for å sjekke eller forbedre en oversettelse. I denne sammenheng er det viktig å påpeke at vi vurderer forbedring ut ifra elevenes eget perspektiv, i tråd med en etnografisk tilnærming til dataene (Copland & Creese, 2015). Blant språklige strategier observerte vi følgende:

1. oversette i kontekst (f.eks. oversette en hel frase eller setning)
2. reversere den opprinnelige oversettelsen (tilbakeoversettelse)
3. sammenligne flere oversettelser på samme språk
4. sammenligne oversettelser på flere språk
5. sammenligne alternative forslag i et oversettelsesverktøy
6. sammenligne med en enspråklig definisjon

Som illustrasjon på den tredje strategien, sammenligning av flere oversettelser på samme språk, gjengir vi en oversettel-sessekvens utført av Lea (pseudonym), en elev som relativt nylig hadde flyttet til Norge fra Polen (se Tabell 1), mens hun skrev en kort besvarelse om hvordan man kunne ønske nyankomne velkommen i lokalsamfunnet. Alle overset-telsene er fra polsk til engelsk i Google Oversetter.

Tabell 1. Sammenligning av flere oversettelser på samme språk (skjermopptak)

	Handling	Tekst på skjermen
1	Skriver i OneNote	If they will feel u
2	Oversetter	poyzebnt* – necessary
3	Klikker på forslag	potrzebny – necessary
4	Oversetter	chciany – wanted
5	Oversetter	jestem niechciany – l'm unwanted
6	Oversetter	potrzebny – necessary
7	Oversetter	niezbedny – necessary
8	Sletter tekst i OneNote	u~
9	Skriver i OneNote	ne
10	Ser på Google Oversetter	niezbedny – necessary
11	Skriver i OneNote	[ne]cessary here, it will be easier to belong

Kilde: Beiler & Dewilde (2020), s. 540.

*Ikke et gjenkjennbart polsk ord; trolig en skrivefeil.

I tabellen ser vi at Lea begynte å skrive en setning i One-Note (linje 1) og deretter navigerte til Google Oversetter for å finne et ord til setningen. Hun oversatte fire forskjellige polske ord (linje 3–7) før hun vendte tilbake til teksten for å sette inn oversettelsen som hun anså som mest passende, altså *necessary* (linje 8–11). Lea forklarte at dette engelske ordet var nytt for henne, og at hun måtte se tilbake på det for å sjekke hvordan det skulle staves (se linje 10). Deretter slo hun opp ordet *environment*, og ferdigstilte setningen som følgende: «If they will feel necessary here, it will be easier to belong to new environment.» En video av denne oversettelsessekvensen og et eksempel fra en annen elevs skjermopptak er publisert med elevenes tillatelse i nettver-sjonen av den opprinnelige studien¹.

Medieringsstrategier

Medieringsstrategier definerer vi som strategier der elever går mellom verktøy, ressurser eller modaliteter for å sjekke eller forbedre en oversettelse. Ettersom all oversettelse er mediert, overlapper disse strategiene med språklige strategier. For eksempel brukte Lea et forslag til input fra Google Oversetter i løpet av den ovennevnte overset-telsessekvensen (se linje 3). Vi vil gjengi tre eksempler på

medieringsstrategier for å illustrere bredden i verktøy, ressurser og modaliteter som elevene brukte til å oversette.

Elevenes mest utbredte medieringsstrategi var å gjennomføre samme oversettelse i mer enn et verktøy. I dette feltnotatet beskriver vi et slikt tilfelle, utført av eleven Jennifer (pseudonym):

Jennifer oversetter et ord i Google Oversetter mens hun skriver, så gjør hun det samme i WordReference.com. Order hun oversetter er *salvare* [*save* / 'redde']. Deretter setter hun ordet inn fra engelsk til italiensk oversettelse på WordReference.com [*save* – *salvare*]. Hun går tilbake til å skrive setningen sin: «Harriet change the history of African-Americans by saving them from slavery.» (Beiler & Dewilde, 2020, s. 542, vår oversettelse fra engelsk)

I dette feltnotatet ser vi at Jennifer først oversatte et ord til engelsk i Google Oversetter (*salvare*, 'redde') og så gjentok samme oversettelse i nettdordboken WordReference.com. Jennifer forklarte at hun tok dette ekstra steget fordi hun er kjent med at Google Oversetter kan være mindre pålitelig enn WordReference. Det er også verd å merke seg at hun kvalitetssikret oversettelsen en gang til, gjennom en tilbakeoversettelse, og deretter bøyde verbet som hun fant gjennom oversettelse ('save') før hun satte det inn som «saving» i setningen om den amerikanske abolisjonisten Harriet Tubman.

To ytterligere eksempler utvider perspektivet fra det som vi kanskje umiddelbart gjenkjenner som oversettelsesverktøy. En medieringsstrategi handlet om samhandling med andre i klassen. I den grad elever kunne samme språk, brukte de ofte hverandre for å finne eller drøfte oversettelser. En annen medieringsstrategi var å bruke andre digitale ressurser når oversettelsesverktøy viste seg å være utilstrekkelige. Dette problemet kunne spesielt oppstå med språk som hadde færre velutviklede oversettelsesverktøy til engelsk, blant annet swahili og thai. I et slikt eksempel gjorde eleven Duc (pseudonym) et bildesøk på «lynching» da han ikke fikk noe treff på ordet ved å forsøke å oversette fra engelsk til thai i Google Oversetter. Ordet kom fra et sitat av Martin Luther King, Jr. i et forberedelseshefte som klassen jobbet med. Bildene han fant, var grusomme i dette tilfellet, men strategien gjorde at han lyktes med å oppklare betydningen. Slik 'oversettelse' mellom ord og bilder kan for øvrig ansees som et eksempel på det som Jakobson (1959) kalte for «intersemiotisk» oversettelse (s. 233).

Ambivalente holdninger til oversettelse

Til tross for en betydelig kompleksitet i hvordan de praktiserte oversettelse, ga flere elever uttrykk for ambivalente holdninger til oversettelse. Disse holdningene befant seg i et spenn fra anerkjennelse til skepsis til oversettelse som ledd i skriveprosessen, og samme elev uttrykte gjerne holdninger på tvers av spennet. Det er videre interessant å merke seg at elever som oversatte, ikke nødvendigvis viste mer positive holdninger enn elever som oversatte sjeldnere. Vi vil skissere to fordeler og to utfordringer som elevene pekte på.

En av fordelene som noen elever påpekte, var at oversettelse ga dem flere muligheter til å trekke på sitt flerspråklige repertoar i engelskfaget. Jennifer, en elev som hadde lært flere språk i ulik grad gjennom sin familie, migrasjonshistorie og skolegang, uttrykte det på denne måten: «selv om jeg ikke kan ordet på engelsk, eller kanskje jeg kan det, kan jeg også vite hva det er på italiensk eller rumensk, kanskje til og med på tysk eller norsk, så jeg syns at jeg har flere muligheter» (Beiler & Dewilde, 2020, s. 545, vår oversettelse fra engelsk). For disse flerspråklige elevene ga oversettelse muligheter til å aktivere språklige ressurser på tvers av språk som de kunne i større eller mindre grad. Duc koblet denne muligheten til kontrasten mellom et flerspråklig repertoar og forventningen om å skrive enspråklig tekst på engelsk. Han fortalte først at «dette er språket mitt, dette er et ord på thai, og dette er engelskfaget, så vi kombinerer det, og det fungerer for meg [...] noen ganger husker jeg ikke engelsk, så jeg bruker norsk, ja, eller hvis jeg ikke kan norsk eller engelsk, så bruker jeg bare thai, men noen ganger kan jeg ikke thai, så da bruker jeg engelsk» (Beiler & Dewilde, 2020, s. 543, vår oversettelse fra engelsk). Med andre ord beskrev han sitt mentale repertoar som en sammensetning av ressurser fra de ulike språkene han hadde erfaring med. På spørsmål fra intervjueren forklarte han deretter at oversettelse gjør det mulig å sette ord på dette sammensatte repertoaret i form av en enspråklig tekst på engelsk, slik skolen forventer.

Likevel trakk flere elever fram utfordringer med oversettelse. Noen tok til og med avstand fra oversettelse på mer generelt vis, med tro på en enspråklig arbeidsmåte som mer effektiv. Eleven Sakis (pseudonym) ga uttrykk for det sistnevnte, da han forklarte hvorfor han foretrakk å innhente informasjon til skriftlige oppgaver på engelsk: «det er bedre [å lese] på engelsk fordi jeg kan

ta vokabularet fra kildene og ideene og overføre dem til teksten umiddelbart uten å måtte oversette» (Beiler & Dewilde, 2020, s. 546, vår oversettelse fra engelsk). Selv om vi observerte at han av og til oversatte ord, hovedsakelig mellom morsmålet gresk og engelsk, mente han at oversettelse medførte unødvendig merarbeid, der en enspråklig arbeidsprosess tillot mer direkte overføring av ord og ideer. En annen utfordring som noen elever pekte på, var at de ikke alltid lyktes med å finne gode oversettelser. Lea fortalte at hun noen ganger valgte å skrive på engelsk med et enklere ordforråd framfor å skrive en mer komplisert tekst på polsk som hun deretter kunne oversette. Til dels forklarte hun dette med at det ikke alltid fantes engelske ekvivalenter for ordene hun brukte på polsk. I tillegg refererte hun en samtale med læreren om ulempene ved å bruke Google Oversetter, slik at det kunne være mer hensiktsmessig å unngå behovet for oversettelse ved å forenkle språket.

Oversettelse som transspråklig praksis

I studien drøfter vi elevenes oversettelsespraksiser i lys av en transspråklig forståelse av kommunikasjon (Canagarajah, 2013). Et transspråklig syn hevder at kommunikasjon overskrider individuelle språk og språket i seg selv, da det omfatter ulike ressurser for meningsskaping og er i spill med bestemte faktorer i omgivelsen. Den teknologiske utviklingen har bidratt ytterligere til at mennesker kan kommunisere på tvers av språk, og at de kan bruke ulike symboler (som emoji'er på sosiale medier) og modaliteter (som videoer og bilder i nettaviser).

En transspråklig forståelse av oversettelse hjelper oss å anerkjenne verdien av elevers oversettelsespraksiser på to måter: For det første anerkjenner den en kontinuitet i praksiser som vi er vant til å anse som enspråklige, to-/flerspråklige eller multimodale. I eksemplene over så vi hvordan Lea oversatte mellom polsk og engelsk, og hvordan Duc oversatte mellom bilder og tekst for å komme fram til ordene de trengte. For det andre, hvis vi forstår all skriving som omskriving, kan oversettelse hjelpe oss å rette oppmerksomheten mot valgene som skriving nødvendigvis innebærer. Det å parafrasere er ikke nødvendigvis så forskjellig fra det å oversette mellom språk eller modaliteter. Begge praksisene omfatter valg og er verdifulle. I Leas tilfelle oversatte hun mellom fire forskjellige ord på polsk for å finne nyansen i ordet hun ønsket på engelsk.

En utforskende og reflektert tilnærming

Selv om disse praksisene er observert i flerspråklige klasserom og i et program for nyankomne elever, er det mulig å trekke linjer til andre klasseromskontekster der elever som er født eller oppvokst i Norge er i flertall. Beiler (2020) observerte oversettelse som et vanlig forekommende element innenfor lærerens undervisningspraksis og elevers skrivepraksiser. Det skjedde, om enn med ulik hyppighet, både innenfor forsert løp i engelsk, ordinær engelskundervisning i studiespesialiserende utdanningsprogram og innenfor forsterket engelskundervisning for elever med relativt kort botid i Norge. Vi som forfattere vedkjenner også at vi selv oversetter når vi skriver på ulike språk, til tross for mange år med utdanning og skriveerfaring. Vi vil derfor argumentere for at man anerkjenner oversettelse som en vanlig del av skriving på et andre- eller fremmedspråk, og for å utforske hvilke strategier og erfaringer elever allerede har gjort seg med oversettelse. Dette kan vi konkretisere ved å peke på følgende retninger som engelsklærere og andre språklærere kan utforske i sine klasserom:

- Hvis du hittil ikke har tillatt elever å oversette på egen hånd i timene, kan du løse litt på reglene, eventuelt innenfor et tidsrom eller for noen aktiviteter som du er komfortabel med. En slik tillatelse kan ansees som et nødvendig første steg for å utforske oversettelse i klasserommet.
- Hvis elevene dine allerede oversetter, kan du bruke litt tid på å observere hva de faktisk gjør: Når oversetter de? Hvilke verktøy, ressurser eller personer henvender de seg til? Hvilke språk bruker de? Kjenner du igjen noen strategier fra denne artikkelen, eller oppdager du andre mønstre eller praksiser?
- Gi gjerne elevene mulighet for å reflektere over egen bruk av oversettelse. Flere elever har forstått at oversettelse ikke nødvendigvis ansees som en ønskelig eller en viderekommen skrivepraksis, spesielt når vi snakker om maskinoversettelse. Kan du få dem til å sette ord på hvilke strategier de har for å sikre seg bedre oversettelser, hvilke svakheter eller problemer de har opplevd, og hva de synes om prosessen?
- Basert på dette forarbeidet kan du føre en samtale med elever om fordeler og ulemper ved oversettelse og, ikke

minst, løfte fram strategier og ressurser for hensiktsmessig bruk av oversettelse i ulike situasjoner. Disse strategiene kan bygge på det elevene allerede gjør, eller hentes inn fra andre kilder, som denne artikkelen.

Gjennom et slikt utforskende arbeid kan oversettelse skrive seg inn i en reflektert undervisningspraksis og språklæringsprosess. I sjiktet mellom totalt forbud og fullstendig fravær av oppfølging vil vi argumentere for eksplisitt undervisning om oversettelse som bygger på og hjelper elever å videreutvikle sine oversettelsespraksiser. Dette kan gi elevene mulighet til å trekke veksler på den språkkunnskapen de har fra før, enten det er norsk eller andre språk, og utvikle et bevisst forhold til ulike måter å uttrykke seg på på tvers av språkene. I tillegg kan slik undervisning hjelpe elever å orientere seg i landskapet av ordbøker og oversettelsesverktøy som de har tilgang til. Slik kan de utvikle sin kunnskap om hvordan slike ressurser kan brukes, og om når de bør finne andre fremgangsmåter for å kunne uttrykke seg på engelsk eller andre språk.

NOTE

- ¹ Videoene ligger åpent tilgjengelig under «Supporting Information» på <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/modl.12660>.

LITTERATUR

- BEILER, I.R. (2020). Marked and unmarked translanguaging in accelerated, mainstream, and sheltered English classrooms. *Multilingua*. <https://doi.org/10.1515/multi-2020-0022>
- BEILER, I.R. & DEWILDE, J. (2020). Translation as translanguaging writing practice in English as an additional language. *Modern Language Journal*, 104(3), 533–549. <https://doi.org/10.1111/modl.12660>
- BURNER, T. & CARLSEN, C. (2017). English instruction in introductory classes in Norway. I: K. Kverndokken, N. Askeland & H.H. Siljan (red.), *Kvalitet og kreativitet i klasserommet: Ulike perspektiver på undervisning* (s. 193–208). Bergen: Fagbokforlaget.
- CANAGARAJAH, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203073889>
- COOK, G. (2010). *Translation in language teaching: An argument for reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- COPLAND, F. & CREESE, A. (2015). *Linguistic ethnography: Collecting, analysing and presenting data*. London: SAGE.
- FREDHOLM, K. (2015). Online translation use in Spanish as a foreign language essay writing: Effects on fluency, complexity and accuracy. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18, 7–24. <https://doi.org/https://doi.org/10.26378/rnlael918248>
- FREDHOLM, K. (2019). Effects of Google Translate on lexical diversity: Vocabulary development among learners of Spanish as a foreign language. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas*, 13(26), 98–117. <https://doi.org/10.26378/rnlael1326300>
- JAKOBSON, R. (1959). On linguistic aspects of translation. I: R.A. Brower (red.), *On translation* (s. 232–239). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- KRULATZ, A. & IVERSEN, J. (2019). Building inclusive language classroom spaces through multilingual writing practices for newly-arrived students in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1557741>
- TSAGARI, D. & FLOROS, G. (2013). *Translation in language teaching and assessment*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars.
- VOLD, E.T. (2018). Using machine-translated texts to generate L3 learners' metalinguistic talk. I: Å. Haukås, C. Bjørke & M. Dypedahl (red.), *Metacognition in language learning and teaching* (s. 67–97). New York: Routledge.



»» Ingrid Rodrick Beiler er universitetslektor i engelsk ved OsloMet – storbyuniversitetet. Hun var doktorgradsstipendiat i engelsk fagdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo fra 2016 til 2020. Hun forsker på engelsk skriving på ungdomsskolen og i videregående skole og betydningen av flerspråklighet for engelskfaget.



»» Joke Dewilde er førsteamanuensis i flerspråklighet i opplæring ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Hun er ansvarlig for Mi Lenga-prosjektet der lektorstudenter skriver didaktisk masteroppgave om flerspråklighet i sitt fag. De senere årene har hun forsket på ungdommers flerspråklige skrivepraksiser.

Samiske tema i undervisningen

>>> Av Helen Margaret Murray, Universitetslektor ved Institutt for lærerutdanning, NTNU

Den nye læreplanen krever at elevene får bred og detaljert kunnskap om samisk språk, litteratur, historie, samfunn, livssyn, levemåte osv. Da er én ukes feiring ikke nok.

6. februar er samenes nasjonaldag, og i år foregikk feiringen digitalt rundt omkring i Norge. På skoler blir det samiske innholdet i læreplanen ofte spart til denne tiden av året, og elever lærer om urfolkets historie og kultur i forbindelse med feiringen. Men selv om det er fint at samisk nasjonaldag markeres i skolen, er det viktig å understreke at temaet bør inkluderes løpende gjennom skoleåret. Jeg vil påstå at å dekke innholdet i alle læreplanmålene er umulig om man begrenser samisk innhold til en uke eller en periode i året.

Høsten 2020 begynte innføringen av den nye læreplanen, Kunnskapsløftet 2020. I den overordnede delen av planen, som gjelder for alle fag og alle trinn, kommer det klart og tydelig fram at urfolkstematikk skal være med i hele utdanningsløpet:

Gjennom opplæringen skal elevene få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv. (Utdanningsdirektoratet, 2017)

Glem ikke samene i sør!

Referansen til «mangfold og variasjon» i sitatet ovenfor er viktig å merke seg. Når man underviser om samiske forhold, er det viktig å vektlegge at det finnes seks samiske språkgrupper i Norge (sørsamisk, lulesamisk, umesamisk, pitesamisk, nordsamisk og skoltesamisk), hver og en med sin egen kultur og identitet. Innenfor Saepmie (sørsamisk, Sápmi på nordsamisk) er det ti språkgrupper til sammen. Saepmie strekker seg fra nord helt ned til fjellområdene sør for Røros. Likevel har det vært en tendens

til at lærebøker omtaler samene som en folkegruppe som bor i nord. Et raskt blikk på de nye lærebøkene viser at denne omtalen fortsatt finnes i noen av dem. Jeg vil derfor oppfordre lærere til å være oppmerksomme på dette, og passe på å ikke overse samiske grupper som bor lenger sør i landet når det jobbes med urfolkstematikk. Det er spesielt viktig at lærere i disse områdene ikke overser at den lokale samiske befolkningen finnes.

Samisk i fagenes læringsmål

Samisk innhold er også en del av de konkrete læringsmålene i enkeltfag. Innen elevene er ferdige med grunnskoleutdanningen i 10. klasse, skal de, for eksempel i norskfaget, blant annet ha lest fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster oversatt fra samiske språk. De skal kunne lese stedsnavn med nordsamiske bokstaver og kjenne til enkelte ord og uttrykk i ett av de samiske språkene. For dem som bor i Saepmie, bør dette naturlig være det lokale samiske språket. Videre skal elevene etter 10. trinn



Illustrasjonsfoto: Sara Beate Eira Persson

kunne gjøre rede for utbredelsen av de samiske språkene og for rettigheter knyttet til disse, og gi eksempler på hvordan samiske samfunnsforhold, verdier og tenkemåter framstilles i oversatte tekster fra samisk.

I samfunnsfag finnes det mange læreplanmål som omhandler urfolkstematikk. Elevene skal blant annet kunne beskrive mangfold i det samiske samfunnet, beskrive og presentere samisk historie fra første bosettinger fram til moderne tid og beskrive forskjellige former for samisk kultur- og samfunnsliv før og nå. De skal også diskutere konsekvensene av fornukskningspolitikken og sameenes kamp for rettigheter, og hvilke konsekvenser disse har hatt på individ- og samfunnsnivå. I arbeidet med faget skal de i tillegg gjøre greie for hovedprinsippene i FN-konvensjonen om urfolksrettigheter og hva disse betyr for nasjonal politikk.

I andre kjernefag er det også inkludert læreplanmål med samisk innhold, men i noe mindre grad. I KRLE skal elevene blant annet beskrive

samisk førkristen religion og drøfte verdispørsmål som samiske urfolk er opptatt av. I engelskfaget skal elever reflektere over situasjonen til urfolk i andre land og i Norge. I naturfag skal de ha kjennskap til den samiske inndelingen i åtte årstider. De skal videre kunne lære om sameenes kunnskap om naturen, og diskutere hvordan de utnytter naturressurser og hvordan denne kunnskapen kan bidra til bærekraftig forvaltning av naturen.

En del av helheten

Jeg har her gitt eksempler på et utvalg av læreplaner som bidrar til å møte krav i overordnet del om at «elever skal få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter». Den samlede listen over læreplanmål som omhandler urfolkstematikken, har mange flere punkter, også mål som implisitt inkluderer innhold om urfolk. Et eksempel fra engelskfaget er der det står at elever skal «reflektere over mangfold og samfunnsforhold i den engelskspråklige verden ut fra historiske sammenhenger». Her

er det er naturlig å inkludere urfolksperspektiver i undervisningen, for eksempel i diskusjon av amerikansk eller australsk historie. Også slike implisitte formuleringer må utnyttes for å innfri kravet i overordnet del.

Den nye læreplanen krever at elevene får bred og detaljert kunnskap om samisk språk, litteratur, historie, samfunn, livssyn, levemåte osv. For å kunne nå alle målene i læreplanen er det helt nødvendig å inkludere innhold relatert til urfolk gjennom hele skoleåret. Mange av de punktene som er nevnt ovenfor, kan med fordel gå inn som en del av større temaer om historie, samfunnsforhold, litteratur, osv. De kan også inngå i tverrfaglig arbeid. I tillegg til å oppfylle kravene til læreplanen, vil inkludering av samisk innhold systematisk gjennom året gi temaet en mer naturlig plass i undervisningen. Det samiske er en del av kulturen og historien i Norge, og bør derfor ses som en del av en helhet, heller enn et separat tema som gjennomgås en gang i året.

Lære å lære

>>> Mette Bunting
Hvordan lære elevene å lære?
En håndbok i læringsstrategier
 Cappelen Damm Akademisk
 232 sider

AV ANNE RITA FEET
 LEKTOR

«Jeg har forsøkt å skrive den boka jeg selv ønsket meg da jeg jobbet i skolen» [s. 5]. Slik innleder Mette Bunting, dosent i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge, boka *Hvordan lære elevene å lære? En håndbok i læringsstrategier*. Hun henvender seg til studenter og lærere med ønske om å inspirere og peke på hvordan man kan jobbe med ulike læringsstrategier i klasserommet.



Mål: selvregulert læring

Læringsstrategier er fremgangsmåter elevene bruker for å organisere egen læring, skriver Bunting. Hun understreker, med henvisning til Kunnskapsdepartementet, at det er skolens oppgave å bidra til at elever reflekterer over egen læring og tilegner seg kunnskap på en selvstendig måte [s. 14]. Hun slår fast at dette arbeidet må bygge på noen grunnleggende prinsipper, og lister blant annet opp disse punktene i «lærerens huskeliste»: Arbeid med læringsstrategier må foregå i en faglig kontekst, elevene må gis rikelig med tid til å trene, og læreren må modellere strategiene før de selv kan bruke dem [s. 208]. Målet med arbeidet er «selvregulert læring», som Ludvigsen-utvalget definerer slik: «At elever i samarbeid med lærere og medelever lærer å ta initiativer og arbeide målrettet for å lære

[...]» [s. 20]. Evne til å ta tak i egen læring kommer ikke av seg selv, understreker Bunting, elevene må være aktive, involvert og få tid til å trene, prøve ut og gjøre egne erfaringer [s. 21]. Bare slik kan målet om selvregulert læring nås.

To omdreiningspunkter

Et læringsforløp forgår i flere trinn, og Bunting kategoriserer dem slik: forbedelsesfasen, arbeidsfasen og avslutningsfasen. I alle faser har læreren en viktig rolle i å legge til rette for både faglig læring og metakompetanse. I *Hvordan lære elevene å lære?* presenteres læringsverktøyene med to omdreiningspunkter: læringsstrategier og grunnleggende ferdigheter. Strategiene er delt i fire grupper: hukommelses-, utdypelses-, organiserings- og forståelses-overvåkingsstrategier. I kapittel 4 presenterer forfatteren en oversikt over gruppene, deretter utdyper og konkretiserer hun hver kategori i de påfølgende fire kapitlene. Her er et vell av ulike metoder leseren kan velge mellom: *gulvspill*, *hoppespill*, *loop*, *tankekart*, *Bonos seks tenkehatter*, *lotusdiagram* og *trafikklys* er bare noen få eksempler på strategier som blir gjennomgått i boka. I de neste fem kapitlene presenterer Mette Bunting læringsstrategier med utgangspunkt i tre grunnleggende ferdigheter: lesing, skriving og samtale. Også her viser forfatteren frem mange konkrete tilnærmingsmåter som kan brukes i praktisk arbeid. Mange lesere vil nok nikke gjenkjennende til *lesefaser* og *bisonblikk*. I tillegg utdyper Bunting arbeid med ord og begreper, særlig i tilknytning til arbeid med fagtekster. *Ordkart*, *fire hjørner* og *millionord* er eksempler på strategier som kan brukes i dette arbeidet. Under overskriften «Skrive seg til forståelse» blir leseren kjent med metoder som *spoletekst* og *snelle*, *skriverammer* og *rolleskriving*, for å nevne noen. Kapittel 13, om å samtale, innledes med å understreke at det ikke er nok å snakke: «evne til å lytte og

tale, og å vurdere elementene i en sammensatt talesituasjon [...]» er ferdigheter elevene må utvikle [s. 196]. Med dette som utgangspunkt presenterer forfatteren forskjellige strategier for muntlig arbeid i klasserommet, og også her er det mye å velge i for leseren.

Boka i bruk

Det mangfoldige innholdet i *Hvordan lære elevene å lære?* blir presentert på en variert og oversiktlig måte. Planverk, forskning/teori og overordnede prinsipper rammer inn, mens de konkrete strategiene har fått plass i hver sin hoveddel. Tabeller, tekstbokser, skjemaer, figurer, tegninger og fotografier skaper variasjon og «farge» – i dobbel betydning av ordet, og eksempelfortellinger gir muligheter for gjenkjennelse og dypere forståelse. Eksempelene og metodene i boka er hentet fra mange forskjellige fagfelt og klassetrinn, her bør det være noe for enhver, dessuten har mange av strategiene overføringsverdi. Hvert kapittel avsluttes med et kort sammendrag og spørsmål som hjelper leser til å «flytte» bokas innhold over i egen lærerhverdag. Stikkordsregisteret bak er også et nyttig redskap når man skal bruke boka.

Hvordan lære elevene å lære? har undertittelen *En håndbok i læringsstrategier*, og boka bærer tittelen med rette. Dette er en grunnleggende innføring i læringsstrategier, men også en bok man kan vende tilbake til og bruke i egen undervisningsplanlegging. Her er det drøssesvis med konkrete strategier å velge mellom; noen er velkjente, mens andre gir inspirasjon til å prøve ut nye strategier. Dette gjør boka «brukandes» for veldig mange.

Utviklingshemming og seksuelle overgrep

»» Terje Olsen, mfl. [red.]
Utviklingshemming og seksuelle overgrep
Kunnskap, rettssikkerhet og beskyttelse

Universitetsforlaget,
226 sider

AV KIRSTEN FLATEN

DOSENT, HØGSKULEN PÅ VESTLANDET

Denne boka handler om en gruppe mennesker som har økt risiko for å bli utsatt for seksuelle overgrep, sammenlignet med befolkningen generelt. Personer med utviklingshemming er mer utsatt for seksuelle overgrep enn tidligere antatt. Forfatterne er fagpersoner knyttet til Nettverket for utviklingshemmedes rettssikkerhet og Nordlandssykehuset, Bodø. Bakgrunnen for å skrive en slik bok er at fagnettverket har funnet det utfordrende å forstå når personer med utviklingshemming blir utsatt for seksuelle overgrep. Det er også vanskelig å sikre god rettssikkerhet, da personer med utviklingshemming ikke alltid blir behandlet med den forståelsen som kreves for å gi en rettferdig behandling. Teksten inkluderer en rekke historier med hverdagshendelser som belyser enkeltpersoners opplevelser og reaksjoner.



Begreper

Utviklingshemming blir ofte brukt som en kortform for den diagnostiske betegnelsen *psykisk utviklingshemming*. De siste årene har det imidlertid blitt stadig vanligere heller å bruke begrepet *personer med nedsatt funksjonsevne*. Dette er

en kategori med stor bredde, som omfatter et vidt spekter av personer med ulike personligheter, interesser og preferanser. Gruppen er med andre ord like variert som befolkningen for øvrig.

Fellesnevneren for personer med utviklingshemming er at de har intellektuelle evner godt under gjennomsnittet, noe som innebærer at de har problemer med kommunikasjon, samhandling og det å generelt kunne mestre samfunnets krav. Med disse funksjonsnedsettelsene får de ofte problemer med å forstå og hevde egne rettigheter og å skjønne når disse rettighetene blir krenket. I overgrepssaker generelt blir det ofte ord mot ord når det gjelder hva som egentlig har skjedd, og når den ene parten er språklig underlegen, kan det bli vanskelig for denne å tale sin sak på en måte som blir forstått. Det er på dette feltet boken vil bidra med informasjon som kan føre til bedre forståelse.

Mer utsatt

Personer med utviklingshemming er avhengig av personene rundt seg, det være seg familie, nettverket av venner og personale. For mange innebærer det at de må få hjelp til personlig hygiene, noe som fører til at de gjerne har lært å ha økt toleranse for hvor tett innpå kroppen andre kan komme. Når man er vant til at andre personer er tett på rent fysisk, er det ikke alltid lett å forstå når denne tettheten ikke lenger handler om personlig hygiene, men etter hvert utvikler seg til overgrep.

Her beskrives også det å ha mindre nettverk, og med redusert mulighet til å skaffe seg flere venner øker den sosiale sårbarheten.

Det sosiale behovet forsvinner ikke fordi en person har en utviklingshemming. I et av narrativene møter vi en ung jente som blir seksuelt utnyttet av en nabo. Hun opplever overgrepene som negative, men setter pris på den sosiale

kontakten, så hun fortsetter å besøke mannen som forgriper seg på henne. Dette er atferd som gjør det vanskelig for andre å forstå om det dreier seg om et overgrep eller ikke. Personer med utviklingshemming har jo også seksuelle behov som de har behov for å leve ut, og frivillighet er jo det som danner grensen mellom overgrep og det å være i et seksuelt forhold.

Jeg blir så sint

Ett kapittel er ført i pennen av mor til et utviklingshemmet barn, der hun målbærer hvilke følelser som utløses hos foreldre når de får kjennskap til den urett som begås overfor mennesker med utviklingshemming. Her vises det til den manglende opplæringen barn og unge med utviklingshemming får om kropp, individuelle grenser og seksualitet. En person med utviklingshemming har akkurat samme kroppslige utvikling som barn uten utviklingshemming, også når det gjelder kroppens fysiske utvikling til det å utvikle seksuell lyst. I skolen blir elever med utviklingshemming ikke tatt med når det er seksualundervisning, eller undervisningen blir ikke tilpasset. Når de i tillegg mangler den sosiale arenaen for å lære seg flørtning og adekvat kroppskontakt, er det lett å innse at dette blir et område med potensial for mange feiltrinn. Teksten eksemplifiserer dette godt gjennom å vise til hvordan dulting og dytting kan oppfattes som det samme, men der nyanseforskjellen i styrkegrad er avgjørende. Dulting kan være en morsom kontaktskaper, mens dytting blir sett på som uønsket atferd som fører til at man klager til læreren. For noen er dette ikke så lett å skjønne, så her trenger de fleste å få øve seg litt. Kan et flørtkurs være på sin plass?

Barnehuset

Innenfor kriminalomsorgens ansvarsområde er det en overhyppighet av personer med lettere utviklingshemming som

soner dommer i norske fengsel. Ofte er det ikke kjent at personene har en utviklingshemming. Ser man på personer med utviklingshemming involvert i straffesaker, er det ofte som offer i saker som gjelder seksuelle overgrep.

Teksten beskriver også hvor vanskelig det kan være å fortelle om overgrep til mennesker man ikke har en relasjon til, som politi og rettsvesen. Å møte retts-systemet er vanskelig for de fleste, og for personer som mangler gode språk- og kommunikasjonsevner, blir det ytterligere forvansket. Her har Barnehusene en stor og viktig rolle. For utviklingshemmede som uttrykker at de er utsatt for overgrep, kan kartlegging og avhør gjennomføres av personalet ved Barnehuset.

Teksten er saklig og informativ og har mange historier som gir leseren et innblikk i konkrete og utfordrende hendelser i hverdagen til personer med utviklingshemming. Historiene gir liv til innholdet og gir leserne knagger å henge kunnskapen på. Boken er lettlest, men temaet gjør at man av og til må legge boka fra seg for å kunne fordøye innholdet. Her tydeliggjøres det hvor vanskelig det kan være å bli utsatt for overgrep, og samtidig hvor vanskelig det kan være å si ifra og bli trodd. Og vi som driver med opplæring, blir her minnet på hvordan alle trenger å utvikle et språk, slik at de kan forklare det som skjer med dem, på godt og vondt.

Å sjå verda frå barnet sin synsstad

>>> Bjørg-Elin Moen og
Grete Lillian Moen
Skolen som samfunnsbygger

Cappelen Damm Akademisk

241 sider

AV KIRSTEN FLATEN

DOSENT VED HØGSKULEN PÅ VESTLANDET

Forfattarane ynskjer med denne boka å sette læraryrket og skulesettinga inn i ein større samfunnsmessig samanheng. Her vert det viktige

mandatet som ligg i lærarrolla påpeika, og vi vert minna på at læraryrket har element av kunnskap, kreativitet og kritisk tenking. Og alt dette er viktig å få formidla til elevane, som er kjernen av det skulen dreier seg om. Her vert det stilt store spørsmål, til dømes: Kven vil du vere som menneske, og korleis vil du at andre skal hugse deg? Skulen er del av det som formar oss som menneske, og her er læraren inspirator og rollemodell. Læreryrket er ikkje eit lettvektsyrke, det ligg mykje ansvar i å vere del av elevane si utvikling.

Å uttrykke kjensler er eit språk

Kjensler og kjensleuttrykk får god plass i boka. Her vert det slått fast at å uttrykke kjensler er eit språk som må lærast og forståast av både avsendar og mottakar. Å lære kjensleregulering skjer primært i heimen, men læraren si evne til å medvete møte kjensler vil påverke relasjonen med den enkelte elev. Og særskilt vil det påverke dei elevane som ikkje har fått hjelp til kjensleregulering heime. Korleis ein skal møte kjensler, vert konkretisert gjennom akronymet RULER: *Recognize* (kjenn att), *Understand* (forstå), *Label* (namngje), *Express* (uttrykk), *Regulate* (reguler). Unge har ikkje alltid ei god forståing for, eller godt språk for, kjensler og treng støtte til å utvikle desse ferdigheitene slik at dei bygger opp funksjonelle kjenslereaksjonar og uttrykk.

Dei som ikkje er blitt anerkjende

Gjennom oppveksten er dei fleste unge blitt anerkjende, og utfordringane har



ikkje vore større enn det dei og omgivingnadane meistrar. Då kan dei gå inn i ungdomstida med forventning om meistring og utvikling, det er det dei har erfaring med. For ungdom som ikkje har hatt ein slik oppvekst, vert det gjerne annleis. Dei møter verda med manglande sosiale ferdigheiter og ei åtferd som skaper negative reaksjonar hjå vaksne og andre ungdommar. Klarer vi å sjå at ungdomen manglar ferdigheit eller erfaring, altså at dei ikkje kan, vert omgjevnadane gjerne langt meir velviljuge til å støtte og hjelpe vidare. Sitat frå ein rektor som ber om orsak til elevar som kjem til skulen med klump i magen, som igjen fører til at desse elevane vart ekstremt urolege eller ekstra stille, er sterkt å lese. Å innsjå eiga tilkorkoming er fyrste steg på vegen til å forbetre seg.

Hjernen hos dei unge

Hjerneutvikling er eit tema i boka, med skisse av sansehjernen, kjenslehjernen og tenkehjernen og ei kort innføring i kva funksjon dei ulike delane har i kvardagen. Tenkehjernen har størst utvikling i ungdomsalderen og fram mot midten av 20-åra. Dei beste vilkåra for utvikling skaper ein gjennom at ungdomane vert møtte av vaksne som har evne til å gje varme, tryggleik, ein føreseieleg kvardag og klåre rammer. At det ikkje alltid er lett, er godt illustrert gjennom korte og skildrande historier i teksten. Sjølv om den vaksne gjer sitt beste for å få til gode rammer, kan det frå den unge sin synsvinkel likevel vere slik at små detaljar kan utløyse uro og sinne.

Relasjonsbygging

Relasjonsbygging er eit viktig tema i skulen. I denne boka vert det påpeika at det òg handlar om å skape gode kjensler og tryggleik, som igjen gjev grunnlag for utvikling og læring. Læraren kan sjå at eleven strevar, men det betyr ikkje at det alltid er lett for læraren å få komme

til med hjelp. Ungdomstida kan vere ein utfordrande periode, mest for ungdomen sjølv, men også for dei vaksne rundt. Då må læraren syne tolmod og våge å vere den trygge vaksne som er ein god rollemodell. Ungdomstida er med på å legge grunnlag for identitet, sjølvbilet, meiningar og haldningar som vert forma i samvær med andre. Her er tilhøyrse og fellesskap naudsynt, i tillegg til å verte anerkjend og verdsett. Vi lar oss påverke av menneske vi opplever at vil oss vel, og som gjev oss kjensla av å vere nokon.

Kvart kapittel vert avslutta med ei kort oppsummering og forslag til litteratur for den som vil gå grundigare inn i temaet. Her er også refleksjonsoppgåver som kan nyttast individuelt for å opne for eigne tankar, og oppgåver som kan gje grunnlag for drøfting på team- og personalmøte. Boka inneheld fem appendixar som er konkrete tips til kva ein kan seie og gjere i ulike situasjonar. Her er eksempel på tale halden av rektor ved oppstart eller avslutning for ein 10.-klasse. Vi finn òg ei forventingsavklaring for foreldre og ei skildring av korleis læraren kan avklare foreldre si rolle, kva forventningar dei kan ha, og kva som kan verte forventa av foreldre.

Boka er skriven særskilt for ungdomstrinnet, men vil ha nytteverdi for alle som arbeider i skulen eller andre institusjonar for born og unge. Teksten er lett tilgjengeleg og kan gjerne lesast av personar utanfor skulen, ikkje minst med tanke på oppfordringar til foreldre om å sjå seg sjølv ikkje berre som foreldre til eige barn, men som medforeldre til alle borna på eit klassetrinn. Sitatet om at det krevst ein heil landsby for å oppdra eit barn, er omforma til å gjelde både fjellbygder og øyer, så her vert dei fleste inkludert. Og så eit godt råd frå boka – hugs å gløyme, av og til er det greitt å få starte med blanke ark!

Fra forskjellighet til fellesskap

»»» Per-Einar Binder
En kort introduksjon til eksistensiell psykologi

Fagbokforlaget
144 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN
RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Professor i klinisk psykologi Per-Einar Binder har skrevet en bok med et uvanlig utgangspunkt. Han er opptatt av å gjenfinne språket for det fellesmenneskelige og eksistensielle [s. 6]. Boka har tittelen *En kort introduksjon til eksistensiell psykologi*.

Binder er her på søken etter om det finnes grunnleggende erfaringer som er felles for alle mennesker. Derfor stiller han tidlig i boka spørsmålet: Hva er det som angår oss mest?

Han svarer på problemstillingen gjennom sin behandling av fem temaer. Dette er temaer som alle mennesker før eller senere må forholde seg til. Disse omhandler det han kaller menneskets grunnleggende eksistensielle anliggende.

Binder har en til dels uvanlig begrepsbruk. Det gjør at teksten umiddelbart kan virke fremmedartet. Men tar en seg litt tid, vil innholdet som formidles, kunne oppleves som både interessant og trefende for mange. Ingen er uten erfaringer på de felt som her behandles.

I det følgende skal jeg gjøre et forsøk på, i en forenklet form, å gjengi noe av det Binder tar fram i sine utdypninger av disse fem erfaringsområdene.



Død og liv

Eksistenspsykologien ser på dødsbevissthet som en avgjørende egenskap ved mennesket.

To sitater fra Binders behandling av dette: «Vissheten om at vi skal dø, gjør oss også bevisste på at vi har et liv før døden», og «Vi frykter alt som kan true livet».

Videre hevder han at vi blir mindre redde for å dø om vi pleier nære relasjoner til andre mennesker.

Ettertenksomt og mildt formanende sier han videre: «Vi må være våkne for hvordan alt vi gjør for å unngå dødsangst, kan påvirke oss».

Frihet, ansvar og vilje

Det er vanlig at mennesker i mange situasjoner vegrer seg for å innrømme at de har frihet til å handle annerledes enn det de gjør. Binder nevner fem vanlige måter å vegre seg mot frihet: 1) tvang – en legger ansvaret på omstendigheter en mener tvinger en til å handle på bestemte måter; 2) forskyvning – en legger ansvaret for det som skjer, over på andre, eventuelt på omstendigheter; 3) benekting av ansvar – en inntar posisjonen som offer; 4) benekting av ansvar – en henviser til og unnskylder seg med egen impulsivitet; og til sist 5) en søker å unngå selvstendige handlinger.

Medværen og alenehet

I oppsummeringen av behandlingen av dette temaet sier Binder: «Vi bygger aldri fellesskap ved kun å stadfeste hvor forskjellige vi er. Å erkjenne at smerte og lidelse er obligatorisk i alle menneskeliv, åpner for medfølelse. Med andre, men også med oss selv. Behovet for vennlighet, kjærlighet og samarbeid er noe vi har felles».

Mening og meningsløshet

Mange eksistenspsykologer har som utgangspunkt at livet er meningsløst. Hos Binder er det motsatt. Livet har mening,

men den kan opphøre i bestemte situasjoner.

Forfatteren fremhever at mening skapes gjennom engasjement og har sammenheng med mulighetene for frihet og valg. Videre påpeker han at det å finne mening er noe vi holder på med hele tiden. Når vi skaper mening, skaper vi ny orden i kaos. Meningsskaping skjer innenfor to spenningsfelt: For det første når vi lager ny mening i det som framtrer som kaos. For det andre spenningen mellom hva vi mener som enkeltindivid, og meningene i fellesskapene som vi forholder oss til.

Kroppslig og økologisk væren

Bokas siste kapittel avrundes slik: «Kroppen og naturen er både våre frihetsrom og vår absolutte begrensning. Skal vi kunne verdsette vår kroppslige væren, og naturens væren, må vi også kunne verdsette det ubestandige, det som vi aldri fullt ut kan beherske».

Binders mening om nåtiden

Binder tar i denne boka til motmæle mot to tendenser i samtiden:

For det første vår opptatthet av forskjellene mellom mennesker. Boka er ikke bare en innføring i en gren av psykologien. Den er et innlegg til fremme av sansen for dette felles menneskelige.

For det andre vender han seg mot tilbøyeligheten til å betrakte noe enten som friskt/perfekt eller som sykt. Evnen til å kunne se at det meste av livet for de fleste befinner seg langs overgangen mellom disse to ytterlighetene, blir da lett borte. Ingen unngår smerte og savn. Slike erfaringer tilhører noen av våre fellesmenneskelige anliggender. Noe som angår oss alle, noe vi må forholde oss til og reagere på.

Er livet noe som skal mestres?

Dette er en bok som omhandler livet til de fleste av oss. Den har et vesentlig og interessant innhold. Men som det går

fram av sitatene ovenfor, kunne begrepsbruken med fordel vært gjort enklere. Her er mer fremmed bruk av alminnelige ord enn av fremmedord!

Dette forhindrer ikke at jeg mener boka er aktuell.

Livsmestring er nå blitt tema i nye fagplaner. Men er livet noe som primært skal mestres, eller er det primært noe som skal leves? Den som vil drøfte slike spørsmål med elever eller kollegaer, vil trolig finne fruktbare tanker og begreper i denne boka. Begrepet livssmerte er ikke Binders uttrykk. Derimot ligger livssmerte nær noe av det jeg oppfatter at han mener vi i større grad må regne med i det vi kaller et vanlig liv.

Dette er en bok som krever sitt av sine lesere, og som kanskje ikke vil oppleves som umiddelbart relevant for skolens hverdagsutfordringer. Men jeg vil tro at den vil kunne gi deg viktige innsikter, enten det gjelder ditt eget eller andres liv, og slik gjøre deg til en klokere lærer eller skoleleder.

Meningen med skolen

>>> Alexander Meyer
Det store skolespranget
For mer læring, mening, mestring og praksis

Universitetsforlaget
248 sider

AV LARS LØVLIE
PROFESSOR EMERITUS

Undertittelen på denne boken ramser opp noen velkjente begreper i dagens skole: *læring, mening, mestring og praksis*. Alle vil vel si ja til læring og mestring,



det hører jo til skolen slik enhver av oss har opplevd den. Likevel er begrepene omstridt, også måten de anvendes på. Læring knyttes nå til press og stress, og det såkalte læringstrykk som ble lansert av politikerne tidlig på 2000-tallet, har vekket protester fra lærer, foreldre og fagfolk. Noe av det samme har skjedd med begrepet *mestring*, i fagfornyelsen 2020 presentert under temaet livsmestring. Der har diskusjonen gått livlig om dagen, i høst også i Utdanningsforbundets regi med et web-seminar med psykologen Ole Jacob Madsen. Samtidig grep kunnskapsminister Guri Melby inn for å legge denne diskusjonen død ved å si at livsmestring verken er «ullent eller mystisk, men praktisk og konkret». Hun konkluderer med at «Det er på høy tid at livsmestring får en enda mer sentral plass i skolen». Så vet vi hva politikerne befaler. Men hva med dem som skal mestre livsmestringen, hva med lærerne og elevene, skal de pålegges et program, eller skal de selv finne ut av sitt samliv?

Meningens plass i skolen

Slike spørsmål nærmer Alexander Meyer seg i boken *Det store skolespranget*, det og mye mer. Men fremst i hans tenkning er ikke læring og mestring, men begrepet *mening*, det slår allerede bokens forord fast. Skolens praksis skal gi mening, livet i skolen bør være meningsfylt og menings-skapende for de tusener som oppholder seg der, elevene og lærerne. Mening er bokens tema, og forfatteren bruker 250 sider å begrunne meningens plass i skolen. Meyer er ikke politiker, men en lærer som skriver om og fra sin egen arbeidsplass. *Det store skolespranget* er en bok som for bare ti år siden, da det nyliberale skoleeksperimentet nådde middagshøyden, var nærmest utenkelig. Meyer skriver frem en ny giv i norsk skole, drevet frem av dem «på gulvet», av rektor, lærere og elever som sammen danner et verksted for fornyelse av skolen. Han beskriver en

verden fri fra fjerne ledere, byråkratiske styringsdokumenter og skjematenkning. Han skritter ut en vei forbi kjedsomhet og til læringsglede, forbi manipulative teknikker og til autentiske relasjoner, forbi skjematiske intervensjoner til det spontane engasjement som kan skapes rundt aktivitetene i klasserommet. Boken foregriper en vending i skolepolitikken, der bedriftstenkningen temmes av en pedagogisk praksis ved at det snakkes nettopp fra gulvet. Den minner denne leseren om den reformpedagogiske ånd fra Mønsterplanen av 1987, med skolen som et samfunn skapt av lokale ressurser og drevet av fellesskapets inspirasjon.

Tvangens problem

Det store skolespranget oppholder seg ikke ved en kritisk vurdering av de siste tiårs skolepolitikk, men gjør det raskt klart at skolen 1.0 ikke kan måle seg med skolen 2.0. Innvendingene mot skolen 1.0 kommer i små avsnitt i lesningens løp, sammen forteller de om de siste års skolepolitiske meningsløsheter. Forfatteren snakker med sordin, han går etter bruddflatene mellom gammelt og nytt, og tilbyr til sist en oppgradering av dagens skole til en bedre utgave av seg selv. Det er snakk om å skape et livligere grensesnitt mellom fag og undervisning, mellom skolens mandat og klasserommets praksis, mellom lærerens motiver og elevens verden. Meyer mener at en «fragmentert» eller usammenhengende forståelse av skolen gjør at vi ikke forstår et sentralt poeng: at skolesystemet påvirker mye av det som skjer inne i skolen [s. 13]. Observasjonen er triviell, men det gir ham et utgangspunkt for å ta opp det han ser som den mer grunnleggende konflikten i skolen, den mellom obligatorisk tvang og elevens frihets- og utforskertrang. Kritikken går ikke så mye på skolens innhold som på metode, på måten undervisningen ordnes og drives. Han er ute etter skolens forbedringspotensial.

Skolen 1.0 beskrives som obligatorisk, det er jo skoleplikt i landet, og av det følger problemet med tvang i klasserommet. Men det samme gjelder skolen 2.0. Hva er da problemet? Det er ikke at tvang finnes. Det er tvangens usynliggjøring det står om, at den ikke analyseres og diskuteres, og derfor blir en møllestein rundt skolens hals. Når det må herske tvang, hva er da løsningen? Det er tvangens bruk «så lenge læringsaktiviteten erfares som frivillig» av elevene [s. 33]. Men hva er frivillighet? Det er ytterst vanskelig å besvare. Meyers forslag behandler tvangens faktum, men det løser ikke tvangens problem. Det som erfares frivillig, kan jo fortsatt være styrt av «systemet». Fysisk tvang er ute av klasserommet, men det betyr ikke at psykisk tvang er ute av skolen, overtalelse og lempelig press kan også bety tvang. Dessuten, hva med kartlegginger, atferdsprogrammer og kursing, hva slags tvang utøver de? Boken gir rom til slike spørsmål, men finner selvsagt ikke et endelig svar. Meyer kaller motsetningen mellom frihet og tvang den gordiske knute. Han mener at knuten ikke er løst i skolen 1.0, men stiller i utsikt at den kan løses i skolen 2.0 på to måter: å øke lærerens autonomi og utvide elevenes muligheter til å skape sin egen faglige hverdag. Et klokt valg, som passer en som lytter til egne erfaringer og til kollegers råd. Hvordan blir det hele seende ut? La meg legge ved en kort skisse, helheten venter den som selv leser boken.

Frivillighet og læringsglede

I skolen 2.0 hersker skoleplikten og den obligatoriske læreplanen. Frivilligheten finner åpning i de faglige læringsaktivitetene, i undervisningens metoder. Meyer gjør produktivt bruk av John Hatties *Synlig læring*, men ender selv ganske forsiktig med et ønske om å la elevene i større grad være med og velge skolens faglige innhold. Så går han kraftfullt, oppfinnsomt og skapende i gang med å utforme skolen

2.0 som en praksis for frivillighet og læringsglede. Han gir til beste fortellinger og dialoger om egen og andres praksis, og gode resonnementer fyller resten av boken. Det er interessant og givende lesning for en som har tilbrakt sin tid i akademia, men som gjerne kikker inn i det levende kaos som hersker i et klasserom der lærere og elever skaper et verksted for kunnskap og klokskap. Meyers bok er part i diskusjonen om skolens fremtid etter de siste tiårs feilgrep i skolen, virkningene av en politisering som glemte pedagogikken, så bort fra lærernes ekspertise og lukket døren til barnefaglig kunnskap. Boken gir håp om en skole som nå samler seg om den kunnskap og visdom som finnes innenfor dens egne vegger, åpne mot den ytre og indre verden.

Skolens moral

»» Einar Aadland
Organisasjonsetikk

Cappelen Damm Akademisk
162 Sider

AV HALLVARD HÅSTEIN
RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Kan en skole være moralsk? Nesten slik lyder første setning i Einar Aadlands bok *Organisasjonsetikk*. Men hos han har spørsmålet en mer generell form:

«Kan en organisasjon være moralsk?». Skolen er bare én av mange typer private og offentlige organisasjoner som omfattes av tematikken i boka.

Innledningsspørsmålet rommer problemstillingen: Kan en betrakte en organisasjon som en moralsk aktør, altså tilnærmet på samme måte som



en person? Einar Aadland svarer med et tydelig ja: «[...] vi er flokkdyr som både tenker og handler som kollektiver». Og han fortsetter: «Hvordan tenker, taler og handler vi som organisasjon – og hvordan bør vi tenke, tale og handle?»

De fleste arbeidsplasser preges at de ansatte handler i henhold til bestemte normer. Normene sier noe om hva som er godt og dårlig, tillatt og ikke tillatt. Sammen utgjør dette en type kollektiv fornuft for hvordan en samtaler, tenker og handler. Denne er temaet for organisasjonsetikken.

Begrepet *verdi*

Stikkordregisteret bak i boka inneholder hele 17 ulike ord som begynner med *verdi*; som for eksempel verdibevisssthet, verdiarbeid, verdibasert ledelse og verditolkning. Aadland gjør mye for å belyse dette begrepet som i utgangspunktet kan virke diffust. Han mener at *verdi* er et sentralt begrep i etikken, men tilføyer samtidig at: «Verdier løsrevet fra gjenstander eller personer, er like tomme som tall.» [s. 68] Kanskje er det derfor han ikke er blant de teoretikere som presenterer en generell definisjon av begrepet. Tvert om ender han opp med en relativt åpen formulering: «Verdier er en begrepskategori som rommer en skog av kvaliteter, aktiviteter, personer og ting».

Verdibegrepet brukes mye i vårt samfunn, og forfatteren begrunner dette med at begrepet på grunnleggende måter griper inn i mye av menneskelivet. Verdier innvirker på våre intensjoner, valg av handlinger og fortolkninger av egne og andres handlinger [s. 68].

Dette kommer fram særlig i kapittel 4 som har følgende overskrift: «Verdier – kjernebegrepet i etikken». Tittlene på de fire avsnittene nedenfor er hentet direkte fra dette kapitlet.

Verdier som intensjonsgrunnlag

Ut fra Aadlands synspunkt er alle

handlingene styrt av verdier. «Verdier uttrykkes i *intensjoner* for handling.» Hensikten med en handling er å virkeliggjøre én eller flere verdier. Verdier kan være mer eller mindre ideelle eller forkastelige.

Verdier som handlingsuttrykk

«Verdier manifesterer seg i *valg* av handlinger.» Ett er det å ville vise tillit og respekt, noe annet er det å handle på måter som gjør at andre vil oppfatte det slik vi har intensjoner om. Svært få handlinger blir tolket likt av alle. Intensjonsverdien kan være den beste, men gir ingen garanti for at handlingen oppfattes etter hensikten.

Verdier som tolkningsgrunnlag

«Verdier uttrykkes som *tolkning* av andres handlinger.» Her er perspektivet flyttet fra intensjoner og valg av handlinger og over til verditolkninger av andres atferd. «En verditolkning kan sammenliknes med å sette en overskrift på en episode», sier Aadland. Verditolkninger sier ikke bare noe om andre, men også noe om verdiene til den som tolker. Våre tidligere erfaringer spiller aktivt med i hvordan vi forstår og vurderer andres handlinger.

De to neste avsnittene dreier seg om en problemstilling som er gjenkjennelig for de fleste, nemlig forholdet mellom ord og handling.

Verdier-for-praksis og verdier-i-praksis

Verdier-for-praksis er ideelle kjerneverdier. Skoler og andre institusjoner har ofte formulert noen visjoner eller programerklæringer for hva de ønsker å stå for og å praktisere. Ord som for eksempel *respekt*, *tillit*, *trygghet* og *kvalitet* brukes ofte i slike sammenhenger. Svakheten er at disse lett kan virke festtaleaktige.

Verdier-i-praksis betegner de verdiene andre oppfatter at organisasjonen praktiserer. Dette bestemmer organisasjonens omdømme. Her er det handlingene og

ikke de finpussede formuleringene som taler og blir fortolket.

Etisk refleksjon

Boka har mange direkte og indirekte oppfordringer til å reflektere over etikken slik den blir praktisert på egen arbeidsplass. Her er også praktisk-metodiske anvisninger på hvordan dette arbeidet kan legges opp.

Aadlands oppstilling av når etisk refleksjon er særlig aktuelt, syns jeg er interessant:

- når organisasjonen står foran felles utfordringer
- når rutinene svikter
- når folk slutter å samarbeide

Et leser-tips

Hvert kapittel avsluttes med en punktvis oppsummering av innholdet. Jeg anbefaler lesere å starte med å gå gjennom disse punktene. Det kan gjøre det lettere lett å holde fast i kjernen i kapitlet. Aadland formidler nemlig mye gjennom interessante eksempler. Dette konkretiserer, men kan av og til gjøre det vanskelig å holde fast i hovedpoenget.

Skolens moral

Moralsk handling forklarer Aadland slik: «[...] handlinger som er i overensstemmelse med anerkjente verdier og normer». Så klart, og likevel så krevende når det skal praktiseres. Mye i skolen er bestemt ved faste regler. Imidlertid er det meste av skolens kjerneoppgaver av en slik karakter at det blir opp til lærerne å finne ut hvordan de skal løses. Det gjelder for eksempel både undervisningen og kontakten med elevene. Derfor er det stadig behov for å utøve skjønn.

Dersom en studerer en skoles praksis, vil en kunne gjøre seg opp en mening om hvilke verdier og normer en skole holder seg til, når de ved skjønn gjør sine handlingsvalg. Resultatet av en slik gjennomgang kan si noe om skolens moral.

Bokas verdi

Bokas verdi (!) ligger først og fremst i at den viser hvordan det å arbeide med etikk både er aktuelt og kan gjennomføres i praksis. Det er ikke bestemte moralregler eller verdier Aadland her gjør seg til talsmann for. Han er opptatt av hvor viktig det er å drive kritisk fortolkning av daglig praksis.

Jeg antar at denne boka vil være spesielt interessant for skoleledere, tillitsvalgte og aktive medlemmer av fagforeninger.

Når elever skal observere seg selv

»»» Sine Penthin Grumløse,
Lise Aagaard Kaas og Mathias
Sune Berg

Jeg må være den dummeste i klassen

Når skolens barn evaluerer seg selv
Samfundslitteratur
194 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN

RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

«Skolen skal bidra til at elevene skal reflektere over sin egen læring, forstå sine egne læringsprosesser [...]» heter det i avsnitt 2.4 i den overordnede delen av Fagfornyelsen.

Å skulle innfri denne ambisjonen krever mye av lærerne, men er ikke mindre utfordrende for skolens elever. *Jeg må være den dummeste eleven i klassen*, slik lyder tittelen til en dansk bok av Sine Penthin Grumløse, Lise Aagaard Kaas og Mathias Sune Berg. Undertittelen angir bokas tema: *Når skolens elever evaluerer*



seg selv. Boka bygger på et forskningsprosjekt gjennomført i perioden 2017–2019.

Blikk for elevene

Slik jeg forstår boka, dreier den seg om å utforske følgende problemstilling: Hva skjer med elevene når ulike typer metodikk for evaluering og selvrefleksjon iverksettes? Forfatterne har som mål å medvirke til det de kaller en inkluderende evalueringskultur. Den skal bidra til å øke læringsutbyttet, men også til «elevenes velbefindende» og til trivsel i det faglige og sosiale fellesskap ved skolen.

Politikk og forskning

Første delen av boka redegjør for tendenser i skolepolitikk og forskning om evaluering. Her tydeliggjøres en nær sammenheng mellom disse to. Framstillingen er knyttet til danske forhold, men likheten med de norske er påfallende. I oppsummeringen av denne delen heter det: «Når en forstår læring som prosesser, som kan optimaliseres på bakgrunn av barnets bevissthet om egne evner og ferdigheter, er veien åpen for at selvevaluering finner vei til skolens undervisning» [oversatt her].

På barnas side

Den andre og største delen i boka har tittelen «På børnenes side». Den er bygget omkring åtte eksempler fra praksissituasjoner der forskerne har observert hva som skjer når elevene skal vurdere seg selv. Situasjonene er hentet fra 3. klassetrinn. Evalueringsmetodikken som anvendes, dreier seg om læringsplattformene *Meebook* og *MinUddannelse* og i tillegg loggbok, portfolio og klassemøte. Hver av situasjonene er beskrevet, tolket og kommentert. Samlet gir disse et levende og nyansert bilde av hva selvevaluering kan dreie seg om, og hva det kan innebære for elevene som deltar. Under mye av det som skrives, kan en fornemme forfatternes opptatthet av barns sårbarhet.

På samme måte som elevers faglige dyktighet varierer mye, varierer også deres evne til å ta del i selvevalueringen på måter som skolen forventer. Forfatterne nevner blant annet at det å reflektere over egen læring kan dreie seg om å introdusere et ekstra prestasjonsområde. Først skal elevene mestre fagene, og i tillegg skal de mestre skolens forskjellige opplegg for selvevaluering!

Lærerfaglighet

Gjennom den siste delen av boka diskuteres de observasjonene og synspunktene som er kommet fram tidligere i boka. Spørsmålet om hvor tett på elevene skolen skal gå, står sentralt. Videre nevner de at de har sett eksempler på at evalueringsaktiviteten tilsynelatende blir et mål i seg selv. Ellers er deres erfaring at det ofte er vanskelig å få øye på de utilsiktede konsekvensene av evalueringsvirksomhet. Lærerfaglighet knyttes her til hvordan lærere møter og håndterer sterke krav om vektlegging av evaluering i skolen.

Veien til inkluderende evalueringskultur

Forskningsprosjektet boka bygger på, dreier seg om å finne ut hva som foregår når elever forventes å evaluere seg selv. Men forfatterne vil mer enn å undersøke. De vil også bidra til forbedringer. Som tidligere nevnt ønsker de en inkluderende evalueringskultur. Den kjennetegnes ved at den styrker klassefellesskapet. Dette finner de få eksempler på. Et unntak er når evalueringen har form av klassesamtaler. Her beveger samtalen seg fra å være en «du»-samtale til å bli en «vi»-samtale.

Det avsluttende kapitlet i boka presenterer en enkel modell for utvikling av en kollektiv og inkluderende evalueringskultur. Ideen er bygget omkring et utstrakt samarbeid lærere imellom, samarbeid mellom lærer og klasse og samarbeid elevene imellom.

«Modellen baserer seg på en rationale, at ansvaret for barnets læring ikke skal places på det enkelte barn». Klar tale!

Utydelige intensjoner

Ut fra sine observasjoner i klasserommene finner forskerne at det ofte er uklart hva selvevalueringen har som sin egentlige hensikt. Skal elevene primært reflektere over 1) sine egne læreprosesser eller over 2) hva de har lært, eller er intensjonen 3) å ansvarliggjøre eleven med hensyn til læringsutbyttet?

Å ha et gjennomtenkt forhold til disse spørsmålene inngår også i det jeg oppfatter at forfatterne mener med lærerfaglighet.

Holdninger og karakteregenskaper

Ut fra denne boka ser det ut til at danskerne er gått langt i å la elevenes selv vurdering omfatte egne personlighetstrekk. Boka gir eksempler på at elevene skal ta stilling til sitt humør og sine følelser.

Selvinnsikt hos elever og forskere

Forfatterne er kritiske til hvordan skolen legger opp til at elevene skal observere seg selv, men uten å konkludere definitivt. Samme grad av skepsis finner jeg derimot lite av når det gjelder forskernes vurdering av sine egne observasjoner. De skildrer klasseromssituasjoner på en konkret og troverdig måte. Men de unnlater å problematisere at aktivitetene i et klasserom er flertydige. Intet kan beskrives uavhengig av øynene som ser.

Konklusjon

Selvevaluering innebærer at elevene skal ta stilling til seg selv. Boka gir et kritisk, men samtidig allsidig og nyansert bilde av dette fenomenet slik det tilrettelegges for mange elever i dagens skoler. Forfatterne oppgir at de har villet lage en bok som kan bidra til samtale om praksis. Det har de fått til. De har få klare svar, men mange interessante observasjoner og tankevekkende spørsmål.

Evaluerings kan lett føre til rangering og ekskludering, og individperspektivet vil lett dominere. Denne boka presenterer et alternativ: Evaluering, det er noe en bør være sammen om.

Denne danske boka anbefales like mye for lærere som for skoleledere, forutsatt at de er rede til å ta stilling til seg selv – slik elever oppfordres til å gjøre.

Profesjonsetikk

>>> Steinar Bøyum
Etikk for lærarar

Samlaget
180 sider

AV ANNE BERIT NYSTAD
LEKTOR

Etikk for lærarar belyser etiske dilemma som er velkjente fra lærerhverdagen. Profesjonsetikeren Steinar Bøyum angir tre prinsipper man kan navigere etter i skolehverdagens mellommeneskelige gråsoner. Det dreier seg om likhet når det gjelder *ressurser*, *resultater* og *sjanser*. Hvem og hva skal man bruke mest tid på? Hva er rettferdig fordeling av den tiden man har til rådighet i klasserommet? Det er spørsmål med store rom for valg og skjønn. Bøyum mener vi bør «gi mer tid og oppmerksomhet til de flinke elevene fordi de fortjener det». Hans stillingtagen synes å ligge mellom linjene. Med intellektuell klarhet drøfter han etiske problemstillinger en lærer kan komme opp i. Forfatteren Steinar Bøyum er professor ved Institutt for pedagogikk ved Det psykologiske fakultet i Bergen og professor II i profesjonsetikk ved OsloMet. Filosofen trekker frem aktuelle spørsmål



man bør reflektere over, og henviser til kjente filosofer. Boken omhandler tema som fordeling av lærerens tid og ressurser, livssynsneutralitet, ytringsfrihet og integritet.

Tar utgangspunkt i kjente saker fra media

Lesningen vekker assosiasjoner til en forelesningsvant professor som liker å drøfte hendelser fra klasserommet som har nådd mediene, for eksempel sakene rundt Simon Malkenes, Clemens Saers, Olav Hoaas og Max Hermansen. Bøyum kontekstualiserer og setter sakene inn i en etisk sammenheng. Han har interessante kommentarer på bakgrunn av det skriftlige materialet i mediene. De etiske analysene kan skape bevissthet. Framstillingsformen i boken ser ut til å være basert på en formel, nemlig å løfte mulige etiske spørsmål fra skolen opp til et metanivå ved å definere moralfilosofiske fagbegreper. Etter å ha forklart hvordan han forstår de gjeldende begrepene, drøfter han de etiske dilemmaene i lys av disse, samt tre normative etiske teorier: *konsekvensialisme*, *deontologi* og *dydsetikk*. I religionsfaget i skolen brukes imidlertid en annen fagterminologi, nemlig *konsekvensetikk* og *plikketikk*. Bøyum fordrer at leseren er kjent med filosofi og etiske begreper fra før, og det kan tyde på at boken ikke bare er ment for lærere, men også for studenter i filosofi og pedagogikk.

Rettferdige karakterer

Trynefaktor er stadig et aktuelt spørsmål, og Bøyum skriver om det å sette karakterer når det er en elev man liker veldig godt, men som rent faglig sliter med å vise kompetanse. Forfatteren viser at det er et spørsmål der profesjonell integritet, faglig standard og likebehandling står på spill, for eksempel når lærer vet at eleven har klare planer for et studium og trenger 4 i matte for å nå det målet, og kompetansen er nærmere 4 enn 2.

Bøyums formål med dette eksempelet er å synliggjøre at det dreier seg om en moralfilosofisk konflikt mellom hva som er rett, og hva som er godt, mellom plikter som lærer og mulige konsekvenser for elever, mellom hensynet til en enkelt elev og rettferdighet for alle. Regelutilitarismen legger vekt på å finne hvilken handlingsregel som i det lange løp gir best konsekvenser for flest mulig. En lærer bør – også i komplekse situasjoner preget av egne følelser, elevers ønsker, foreldrenes forhåpninger og ledelsens anbefalinger – sluttvurdere slik at det blir rettferdig for flest mulig. Det innbefatter også elever man aldri har møtt, elever med samme karaktergrunnlag, men som bor på et annet sted, og som vil søke det samme studiet.

I lærerhverdagen går man daglig fra en konkret situasjon i klasserommet til en annen. Det er stadige skifter som inspirerer, men som også kan tære på kreftene når man ikke vet hva som er riktig å gjøre i en aktuell situasjon. For nået inneholder alltid en usikkerhet. Dessuten bør vi ifølge bioetikeren Peter Singer ikke stole på den etiske intuisjonen vår, fordi det er lettere å legge vekt på nære konsekvenser enn fjerne. Derfor er det lurt å snakke med kolleger.

Denne boken kan være nyttig som en referanse for alle som er interessert i etikk. Men alle vet at det å lese om etikk ikke nødvendigvis gjør deg mer moralsk, slik Bøyum også slår fast i forordet. Veien fra refleksjon til handling kan være lang. Det er nettopp i dette mellomrommet, fra forståelse til handling, at man må stoppe opp for å velge. Valget er det sentrale. Valg er, som eksistensialisten Jean Paul Sartre postulerte, det som gjør at man blir den man egentlig er. Valg former våre liv.

Strategier for enkel læring

»» Olav Schewe og Barbara Oakley

Superhjernen

De beste strategiene for læring

Universitetsforlaget

168 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN

RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Olav Schewe og Barbara Oakley har gitt ut en bok med den forlokkende tittelen: *Superhjernen. De beste strategiene for læring*. Ifølge dem handler det å ha en superhjerne ikke om hvilken hjerne vi er født med, men om hvordan vi bruker den vi har. Gjennom ti kapitler gjennomgår forfatterne ti strategier for læring. Disse inneholder råd til leserne om hva de kan gjøre hvis de vil lære bedre.

Følgende kapitelloverskrifter viser bokas hovedinnhold: 1) Øk konsentrasjonen, unngå utsettelse; 2) Kom deg videre når du står fast; 3) Lær deg så du forstår og ikke glemmer; 4) Bruk arbeidsminnet optimalt; 5) Memorér fakta, internaliser prosedyrer; 6) Få bedre selvdisiplin; 7) Motiver deg selv; 8) Les effektivt; 9) Gjør det bra på eksamener og prøver; og 10) Bli metakognitiv.

Hvert kapittel inneholder praktiske tips og ideer til hva en kan gjøre for å forbedre egne læringsvaner innenfor de områdene som behandles. Boka er velredigert og lett å lese. Den er oversiktlig, har et klart oppsett, og den har artige illustrasjoner.

Innholdet bygger på omfattende forskning. Litteraturlista er lang og imponerende. Fremstillingen bærer ellers



preg av at forfatterne har erfaringer med å gjøre forskningsresultater om til praktisk kunnskap. I god forstand har boka karakter av å være en håndbok for eksamensforberedelser.

Et eksempel

Her følger et eksempel på hvordan praktiske råd presenteres i denne boka. Sitatet er hentet fra en vignett i kapittel nr. 6 om hvordan en kan oppnå bedre selvdisiplin:

VIKTIG! For å lykkes med liten eller ingen selvdisiplin, fjern fristelser, distraksjoner og hindringer. Gjør ting klart på forhånd slik at det er enkelt å ta de rette valgene. Velg en liten vane som du ønsker å etablere eller endre, og sett i gang! [side 84]

Den som ønsker praktiske råd for hvordan en skal forberede seg til prøver og eksamener i teoretiske fag, kan knapt finne noen bedre bok.

Et forenklet syn på læring

Min innvending mot boka dreier seg ikke om hvordan forfatterne presenterer den kunnskapen og de anbefalingene de vil formidle. Det dreier seg om at de ikke noe sted redegjør for ensidigheten og begrensningene ved boka. Uten forbehold presenterer de sine anbefalte strategier nærmest som allmenngyldige, det vil si uten hensyn til *hva* som skal læres, eller *formålet* med læringen. En kan heller ikke her lese om det å lære på en måte som gjør at en i praktiske situasjoner kan *anvende* det en har tilegnet seg.

Denne boka er utvilsomt nyttig for lærere med elever som skal opp til eksamen, og for lærere som selv skal studere videre. Men den tegner et svært forenklet bilde av det mangfoldige og forunderlige fenomenet som læring er.

Hvordan være i verden?

>>> Ragnhild Näumann, Kristine Riis og Helene Illeris

Bærekraftdidaktikk i kunst og håndverk.

Gjenbruke – Oppvinne – Skape

Cappelen Damm Akademisk

250 sider

AV ANNE RITA FEET

LEKTOR

«Det er ikke lenger et spørsmål om vi må forandre vår måte å være i verden på, men heller *hvordan* vi skal gjøre det.»



Denne erkjennelsen ligger til grunn for *Bærekraftdidaktikk i kunst og håndverk. Gjenbruke – Oppvinne – Skape*. Boken er delt i to: Del I har et overordnet perspektiv på bærekraft og undervisning, mens del II tar for seg ulike gjenbruksmaterialer som er egnet i praktisk undervisning. Tre forfattere står bak boken: Ragnhild Näumann – lærer med mastergradsavhandling om bærekraftig didaktikk i kunst og håndverksfaget, Kristine Riis – tekstilhåndverker, førsteamanuensis og forsker ved USN og Helene Illeris – kunstner og professor i kunsthøgskolefaget ved UiA. Forfatterne henvender seg til lærere, studenter og forskere som ønsker å arbeide med bærekraftdidaktikk i kunst- og håndverksundervisningen. Målet de tre uttrykker innledningsvis i boken, understreker likevel at dette er en bok for *alle* i Skole-Norge: «Vårt mål er [...] å bidra til forskningsfeltet *bærekraftdidaktikk* som en tilnærming som preger skolens hverdag i alle ledd [...]» [s. 17].

Et høyaktuelt tema

I Brundtlandkommisjonens rapport *Vår felles framtid* (1987) ble begrepet *bærekraftig utvikling* brukt for første

gang og definert som «en utvikling som imøtekommer behovene til dagens generasjon uten å redusere mulighetene for kommende generasjoner til å dekke sine behov» [s. 24]. Denne definisjonen ligger også til grunn i denne boken. Forfatterne presenterer FNs bærekraftsmål og UNESCOs «nøkkelkompetanser for bærekraft» i bokens første hoveddel. Bærekraft er, som vi vet, også en sentral del av nye norske læreplaner. Forfatterne av *Bærekraftdidaktikk i kunst og håndverk* problematiserer både FNs bærekraftsmål og læreplanene. De spør blant annet hvorfor mennesket blir fremstilt som sentrum i verden, i stedet for som en integrert del av den, og kritiserer hvordan planene legger ensidig vekt på ferdigheter. Dessuten utfordrer de det de omtaler som «det teknisk-rasjonelle synet på utdanning», og presenterer sin «bærekraftdidaktikk i kunst og håndverk» som et alternativ til dette.

Levende kunnskap og kroppslig læring

Kunst og håndverk-faget inviterer til å sanse, handle, tenke, vurdere og forstå, og det bør være utgangspunktet for undervisning i kunst og håndverk, hevder forfatterne. De skriver at kunnskap er levende, i stadig bevegelse, og den utvikles i et virksomhetsfellesskap. Med basis i egen og andres forskning presenterer de tre kunnskapsformer som er sentrale i kunst og håndverk: praktisk arbeid, estetisk erfaring og refleksjon. Forfatterne peker på at læring i kunst og håndverk er kroppsliggjort og transformativ, understreker at dybdelæring er sentralt, og henviser til boken *Dybdelæring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (Østern mfl., 2019), som understreker at «læring skjer i hele kroppen, i hele mennesket og mellom mennesker i sosiale og romlige virkeligheter» [s. 50]. Inspirert av filosofen Felix

Guattari presenterer de tre læringsformer i bærekraftdidaktikk i kunst og håndverk: subjektivering, fellesskap og miljø [s. 50 f.]. Denne presentasjonen inneholder interessante refleksjoner som også kan overføres til andre aktiviteter og fag der man vektlegger nysgjerrighet, utforskning og utvikling av ny kunnskap.

Gjenbruke, oppvinne og skape

Med utgangspunkt i det overordnede didaktiske verdisynet gjennomgår forfatterne i bokens andre del sju gjenbruksmaterialer med hensyn på egenskaper, miljøavtrykk, produksjonsmåte m.m. Her blir vi presentert for tradisjonelle materialer som tekstil og tre, den problematiske platen og knapphetsgodet metall. I tilknytning til hvert materiale får leserne forslag til hvordan de kan skaffe de ulike materialene, hvilke verktøy og teknikker som kan være aktuelle å bruke, og forslag til konkrete arbeidsmåter og undervisningsopplegg. Mye av inspirasjonen er hentet fra japansk filosofi og håndverksteknikker som *sashiko*, *wabisabi* og *kintsugi*. Her er eksempler fra ulike klassetrinn, forslag til rene kunst- og håndverksoppgaver og opplegg som innbyr til tverr- og flerfaglig arbeid – og dessuten ideer som kan overføres til de fleste andre fag. Disse sju materialkapitlene egner seg godt som oppslagsbok for praktisk undervisningsplanlegging. Innholdet er strukturert og innbydende presentert med bred marg, vakre fargefotografier og oversiktlige figurer. Henvisninger til forskning og læreplanverk, fiktive praksisfortellinger og refleksjons-spørsmål som avslutter hvert kapittel, bidrar til innsikt og forståelse. Det må dessuten nevnes at også *upcycling*, *gjenbruk*, *greenwashing* og fiksefester blir sett på med et kritisk blikk. Alt i alt henvender de sju materialkapitlene seg både til leserens hjerte og hjerne.

Boken *Bærekraftdidaktikk i kunst og håndverk. Gjenbruke – Oppvinne – Skape*

kan være en idébank og nyttig håndbok i kunst og håndverk-undervisning. Den kan også være en tankevekker og inspirasjonskilde for oss som er lærere i andre fag. Dessuten viser den at bærekraftdiktikk i kunst og håndverk kan være motor i skolens daglige drift og lede frem mot UNESCOs visjon: «Schools need to become exemplary places [...]» [s. 34].

Den autoritative voksenrolla

»» Pål Roland

Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole

Cappelen Damm Akademisk
125 sider

AV KIRSTEN FLATEN

DOSENT VED HØGSKULEN PÅ VESTLANDET

Alle barn profitterer på ein autoritativ stil hos vaksne, og forfattern av boka *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole* har tru på at eit autoritativt miljø er svaret på mange av utfordringane som skule og barnehage opplever i kvardagen. Autoritativt miljø eller klima vert bygd gjennom prosessar som tek både tid og innsats av eit kollektivt kollegium. Det vert ikkje lagt skjul på at det er krevjande å få til slike miljø, men der ein klarer å få det til, er det svært vellukka meiner Pål Roland.

Foreldreperspektiv

Det autoritative perspektivet vart lansert at Baumrind i 1991 og var retta mot foreldrerolla som ein oppdragarstil. Perspektivet er seinare trekt inn i pedagogiske settingar, men Roland peiker på at det

framleis er naudsynt å arbeide med å få det autoritative perspektivet godt tilpassa pedagogrolla. Samstundes veit ein at både foreldre- og pedagogrolla har likskapar. I begge rollene ligg det å syne varme og omsorg for borna som dei har kontakt med i kvardagen.

To dimensjonar

Autoritativt perspektiv har to hovuddimensjonar, på den eine sida relasjonskvalitet, på den andre krav og grenser. Her finst det ikkje fasitsvar for korleis ein skal vareta desse, og som pedagog lyt ein finne måtar å balansere dei to dimensjonane på. Teksten kjem stadig attende til at det å bygge ein relasjon er ein prosess som går over tid, og at det å sette grenser skal gjerast med varme og omtanke. Realistiske krav er eit nøkkelord her. Vaksne som nyttar ein autoritativ stil, har evne til å utvikle og halde på eit støttande klima som både born og vaksne profitterer på. Her opplever borna at det er tryggleik og motivasjon, gjennom tydelege og rettferdige vaksne.

Livsmeistring

Her vert og trekt inn livsmeistring, eit omgrep som no er godt planta i pedagogiske miljø. Roland meiner dette handlar om sjølvmedvit, sjølvregulering, sosialt medvit, relasjonelle ferdigheiter og ansvarlege avgjersler. Klasseleiing som vert gjennomført med ein autoritativ stil, vil gje prososiale klassemiljø som støttar opp om god livsmeistring. Det å ta gode avgjersler vert tatt opp, og her er det skilje mellom korttids- og langtidsavgjersler. Roland meiner det å kunne ta gode avgjersler er del av den autoritative rolla, og at det fører til tryggleik hos elevane.

Utfordrande åtferd

Utfordrande åtferd vert forstått som utagering, mobbing og krenking av andre. Det vert vist til at det kan vere vanskeleg

å skilje mellom akseptabel og uakseptabel åtferd, og at dette lyt forståast i rammene der handlingane skjer. Tilløp til mobbing startar tidleg, og Roland viser til at 3- til 6-årsalderen er ein fase der ein ser at mobbing og krenking kan starte. Her råder han til å starte tidleg med intervensjon, slik at det ikkje utviklar seg vidare. *Banking time* handlar ikkje om verken økonomi eller mishandling, men er eit omgrep som viser til det å ha kvalitetstid mellom barn og vaksne. Her søker ein å skape situasjonar med lystbetont aktivitet som gir ein god atmosfære – som igjen er tenkt å vere med på å skape ein betre relasjon. Det vert påpeika at særskilt for barn med åtferdsvanskar er det viktig å få til dette. Her vert òg rådd til at pedagogen rettleiar foreldra slik at dei får til *banking time* i heimen.

Teori

Teksten inneheld teoriar som forklarar korleis den autoritative stilen har effekt. Gjennom emosjonell støtte, ved å vise empati, at ein liker den andre, oppmuntrar, varetar og skaper trivsel, stimulerer ein sjølvkjensla til barna. Teksten trekker her større omgrep ned til eit konkret detaljnivå slik at den enkelte kan sjå måtar å få dette inn i sin pedagogiske kvardag saman med elevane på. Barnet er sjølv medaktør og har avstemt påverknad. Dette forklarar Roland gjennom den asymmetriske relasjonen mellom barn og vaksen, der den vaksne vert den som set rammene, og barnet si påverknad skjer innafor desse rammene. Det positive klimaet som vert skapt med ein autoritativ vaksenstil, vert sagt å gje eit effektive læringsmiljø, tryggare lærarar og auka motivasjon hos elevane.

Avsluttande kommentar

Språkleg er teksten lettforståeleg og enkel. Kvart kapittel er avslutta med oppsummering av nøkkelpunkt, som gir nyttig og kortfatta informasjon. Bak i boka er

det vedlegg med case og refleksjonsoppgåver som kan nyttast både individuelt, i gruppe og som grunnlag for plenumsdrøfting i personalet. Boka viser i overskrifta til barnehage og skule, og vi finn narrativ og case-oppgåver frå barnehage- og skulesetting. Men det teoretiske innhaldet er hovudsakleg skulerelatert. Roland viser til at det er gjort lite forskning på den autoritative pedagogrolla i barnehage, og at ein difor har mindre kunnskap om korleis dette kan innførast der. Slik sett vil boka ha nytte for pedagogar og studentar som er opptekne av barnehagen, sjølv om det er dei som arbeider i ei skulesetting, som vil ha mest nytte av henne.



HØVELBENK
spesialisten

Høvelbenker med kvalitetsfølelse av rang!



E-post: info@hovelenkspesialisten.no

Telefon: 47 51 28 81

Webb: www.hovelenkspesialisten.no

Org. nr: 914 207 851 MVA Føretaksregistret

Bedre
»» Skole
Nr. 4
2020 Tidsskrift for lærere og skoleledere

**Neste utgave
kommer 28. mai
Annonsefrist
er 21. april**

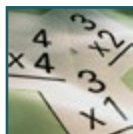
Tema: Profesjonsutvikling innenfra : 30-åringer : Multimodale tekster : Tema: Radikalisering og ekstremisme : Læringsfremmende
tilbakemeldinger : Crossfit i kroppøving : Kultur for læring

NÅ UT TIL 217.000 LESERE

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

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

BEDRE SKOLE



22. mars, kl. 14.00–16.00 Fagfornyelsen – konsekvenser for matematikkundervisningen

Pris: Gratis (medlem) 250 (ikke-medlem)
Kursholder: Mona Røsseland

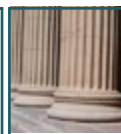
Kursholder kommer i dette nettkurset til å fokusere på begrepet dybdelæring og dets praktiske konsekvenser for klasserommet. Målgruppe er matematikklærere i grunnskolen. Dette blir et nettbasert kurs. Kurset vil variere mellom forelesning, presentasjon av ulike oppgavetyper og diskusjon i grupper.



8. og 13. april, kl. 14.00–16.00 Fagfornyelsen: Folkehelse og livsmestring

Pris: 500 (medlem) 1000 (ikke-medlem)
Kursholdere: Karen Ringereide og
Gunn Karin Anker Thomassen

Høsten 2020 ble folkehelse og livsmestring innført som et tverrfaglig tema i skolen. Både internasjonal og nasjonale trender viser til et behov for å jobbe grundig med denne tematikken. Kurset er nettbasert og inneholder foredrag, ressurser, filmer, egenrefleksjon, konkrete undervisningsopplegg og tips.



14. april, kl. 10.00–12.00 Forskningsetikk

Pris: Gratis
Kursholdere: Vidar Enebak, Sølvi Mausestaden og Ingunn Folgerø

Forskning i utdanningssektoren øker i omfang. Det er mange etiske vurderinger knyttet til forskning, publisering og formidling. Hva sier retningslinjene og hvordan ivaretar vi forskningsetikken i praksis? Nettkurset er for stipendiater og ansatte i vitenskapelige stillinger i UH-sektoren.



15. og 28. april, kl. 14.00–16.00 Hvordan kan vi best møte elever med bekymringsfullt skolefravær?

Pris: 500 (medlem) 1000 (ikke-medlem)
Kursholder: Silje Hrafa Tjersland

Kursdeltakere vil få tilgang til en rekke konkrete arbeidsverktøy til bruk i praksisfeltet. Kurset vil ta for seg både det teoretiske og det praktiske aspektet ved skolefravær, men med hovedtyngde på det praktiske arbeidet. Begreper knyttet til skolefravær vil bli diskutert i fellesskap med kursdeltakerne.



20.–21. april, kl. 9.00–14.10 Utenforskap 2021 – Kampen om selvbildet

Pris: 1500 (medlem), 2500 (ikke-medlem)
Foredragsholdere: Inga Bolstad, Paul Leer Salvesen, Emilie Kinge, May Britt Drugli, Tore Frost m.fl.

Til denne konferansen har vi invitert fagfolk fra ulike fagmiljøer til å belyse temaet «Kampen om selvbildet». Vi vil løfte fram ulike sider ved og utfordringer knyttet til hva som kan fremme og hva som kan hindre utvikling av et godt selvilde. Konferansen er digital.



22. og 29. april, kl. 14.00–16.00 Bærekraftig utvikling – fra læreplan til klasserom

Pris: 500 (medlem), 1000 (ikke-medlem)
Kursholder: Judith Klein

Bærekraftig utvikling gjennomsyrrer nå det nye læreplanverket, og skal være hele skolens anliggende. Temaet er brennaktuelt både nasjonalt og internasjonalt. Hvordan skal skolen møte disse spørsmålene? Nettkurset går over to ettermiddager. Til hver bolk inngår deltagende metodikk, diskusjoner på gruppe- og plenumsnivå.



5., 6., 10 og 11. mai Spesialundervisning i et inkluderende skolemiljø

Pris: 1200 (medlem), 1900 (ikke-medlem)
Kursholder: Mirjam Hørkestad Olsen

Med utgangspunkt i nyere forskning vil vi på dette nettkurset løfte frem og drøfte helt sentrale begreper og utfordringer knyttet til spesialundervisning og inkluderende skolemiljø. Kurset er relevant for spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivere, lærere og skoleledere. Kurset går over fire formiddager, kl. 9.00–12.00



7. mai, kl. 9.30–11.30 Sammen om FoU-arbeid i skole og barnehage

Pris: Gratis
Kursholdere: Anton Havnes, Lise Vikan Sandvik, m.fl.

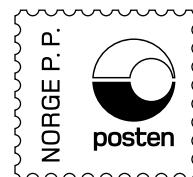
Nær sammenheng mellom praksisfeltet og utdanningsforskning er viktig for at forskning oppleves som relevant. Med dette nettkurset ønsker vi å støtte opp under FoU arbeid og et tettere samarbeid mellom lærere og UH-sektoren. Arbeidsmåter: Innledninger, summegrupper, og plenum diskusjon.



19. og 26. mai, kl. 14.00–16.00 Demokrati og medborgerskap i skolen

Pris: 500 (medlem), 1000 (ikke-medlem)
Kursholder: Janicke Heldal

Folkehelse og livsmestring er viktig for Demokrati og medborgerskap er et av tre tverrfaglige tema i fornyet læreplan. Hvordan skal vi forstå demokratilæring, hva er medborgerskap og hvordan kan demokrati og medborgerskap implementeres i undervisningen? Nettkurset går over to ettermiddager.



Returadresse:
BEDRE SKOLE
Postboks 9191 Grønland
N-0134 OSLO



Fektegeværene som seminaristene hadde øvelser med, var innkjøpt fra forsvaret. De var opprinnelig fra 1750-årene og temmelig tunge. Etter noen måneders eksersis økte selvsagt seminaristenes muskelmasse og styrke. I Haugesamlingen finnes ennå mange eksemplarer.

Om å leke krig i skogen

«Trom-trom-trommelom!!» lød det taktfast når seminaristene marsjerte rundt i Hamars gater med innleid trommeslager. Bestyreren, Nils Hertzberg, var en ihuga tilhenger av *Gymnastik og Militaire Øvelser*. Ja, han hadde sågar vært en av pådriverne for å få innført faget i skolen.

Mens seminaristene vakte oppsikt i gatene, satt Hertzberg på kontoret og planla høstens store manøver. Det var oktober 1871. Skjærmysselen skulle foregå oppe i det kupert terrenget mellom Furnesåsen og Vangsåsen. Han hadde allerede vært oppover to ganger og avtalt med gårdbrukerne slik at «trefningene» ikke skulle skremme vannet av bygdefolket. Han hadde avtalt med borgerskolen og fordelt lagene.

Han selv skulle ha hovedkvarter på en gård og forsvare den med en fremskutt tropp. Tredjelærer Jenssens tropper skulle angripe i front, mens annenlærer Saxe

skulle bedrive «geriljakrig» og falle forsvarerne i ryggen.

I en dagbok etter «slaget» står det: «Kl. 3 var Maden spist og Kaffen 8 store Kjele, drukket.

Og: Etter der nu var sunget lidt og nogle forsoningens ord var talt – vilke ble saa meget vægtige lige ved Hurraraab – marcherede alle Mand af Gaarde.»



Bedre Skole har i denne serien gitt leder for Haugesamlingen ved Høgskolen i Innlandet, Knut Ståle Hauge, i oppdrag å trekke fram interessante læremidler og konkretiseringsobjekter fra norsk skolehistorie [nyehaugeforlag.no].

Det ble oppmuntret til å snekre tre-geværer. Mang en skole hadde eksersis og marsjering på timeplanen. Ja, noen skoler førte sågar skyteprotokoller. Her har lærer H.K., på Hamar, øvelse med borgerskolens øverste klasse.