

Lek i begynner-
opplæring / s. 47

Bedre »» Skole

Nr. 3

2021 Tidsskrift for lærere og skoleledere

Lydmiljø
i klasserom / s. 70

Farlig
pedagogikk
/ s. 18

TEMA s. 10-45

100 år
Paulo Freire

– Finn meg opp på nytt!

Mange av våre lesere vil sikkert huske Paulo Freire fra lærerutdanningen der hans bok *De undertryktes pedagogikk* gjerne sto på pensumlisten. Dette er faktisk den eneste boken av Freire som til dags dato er oversatt til norsk.

Freire virket i en annen tid, på et annet kontinent, der store deler av befolkningen levde i fattigdom og ikke kunne lese og skrive. Han utviklet en pedagogikk som tok utgangspunkt i disse menneskenes livsbetingelser og behov. Så hvorfor lese Freire nå, i et land som Norge, der nesten hele befolkningen har kunnet lese og skrive siden midt på 1800-tallet? Artikkelforfatterne i denne utgaven gir mange svar.

Kaare Skagen mener at Freires grundige pedagogiske arbeid er forbilledlig fordi han viser hvor viktig det er å analysere og gjennomdrøfte pedagogiske tanker og reformer før de settes i verk.

Flere av artikkelforfatterne minner ellers om at Freires produksjon og innfallsvinkler var langt mer omfattende enn det som kommer til syne i *De undertryktes pedagogikk*. Ellen Elisabeth Faye Lindvig opplevde som ung student en umiddelbar gjenkjennelse av sitt eget pedagogiske grunnsyn i det han skrev og at det ga henne mening og retning i sine studier. Hun forteller hvordan hun møysommelig arbeidet seg gjennom andre deler av Freires forfatterskap på portugisisk og etter hvert så hvor mangefasettert og komplekst dette forfatterskapet er. Lindvig legger vekt på Freires syn om at pedagogikken skal lære elevene å håpe og tro at det som kan virke uopnåelig, kan bli til virkelighet. I så fall er det ikke så vanskelig å se relevansen til vår egen tid. Eldar Taraldsen tar opp den samme tråden når han påviser konflikten mellom en skole, som på forhånd har bestemt hva elevene skal lære, og de unges behov for å engasjere seg og finne håp for egen fremtid. Han trekker forbindelsen mellom Freires læringssyn og Greta Thunbergs aksjoner utenfor skoleporten.

Birte Simonsen forteller i sin artikkel hvordan hun bruker Freire i lærerutdanningen: «Når pedagogikkundervisningen blir for abstrakt, og jeg kan se på studentene at de lurar på hva de skal med dette, passer jeg alltid på å gi dem en dose Paulo Freire». Kanskje er det spenningen mellom det gjenkjennbare og det fremmede lærerstudentene har behov for? Kanskje dette er selve grunnoppskriften for å kunne tenke nytt; bryte gamle tankemønstre og finne nye veier – uten å miste seg selv. Freire ga selv uttrykk for at han ikke ønsket å bli kopiert: «Ikke følg meg, finn meg opp på nytt.»

Tore Brøyn

Bedre Skole

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



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

Abonnement:
abonnement@utdanningsnytt.no

Annonsekontakt
Mona Jørgensrud, salgssjef, HS Media AS
E-post: mj@hsmedia.no
Tlf 62 94 10 32 / 911 73 473

Medlemsservice
Kontakt Medlemsservice ved spørsmål om abonnement og bladordningen, adresseendringer og Min side:
E-post: medlem@udf.no
Tlf: 24 14 20 00
Min side: udf.no/min-side

Ikke medlem, men ønsker abonnement?
Send e-post til:
abonnement@utdanningsnytt.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:
Adobe Stock og
Melkeveien Designkontor



4 Forgrunn

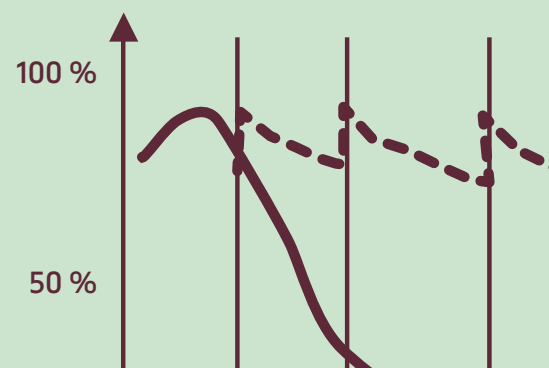
TEMA: Paulo Freire 100 år

- 11 **Paulo Freires dialogpedagogikk – og noen egne erfaringer**
Inge Eidsvåg
- 16 **Flerspråklig utdanning i Latin-Amerika – konsekvenser av pandemien**
Marianne Gulli
- 18 **Den farlige pedagogikken**
Marianne Gulli
- 20 **Lærerstudentene som bare forsvant**
Tore Brøyn
- 22 **Om å møte Paulo Freire som ung student**
Ellen Elisabeth Faye Lindvig
- 26 **Kritisk og avkoloniserende pedagogikk**
Susanne Normann
- 28 **Brasil og kampen mot arven etter Freire**
Susanne Normann
- 30 **Paulo Freire som inspirasjon i profesjonsetikken**
Birte Simonsen
- 34 **Paulo Freires tenkning – relevans for norsk skoleutvikling**
Kaare Skagen
- 40 **Inkluderende språk i Argentina**
Signe Prøis
- 42 **Det kritiske håpet i Freires pedagogikk**
Eldar Taraldsen
- 47 **Hvordan integrere lek i begynneropplæringa**
Edle Inga Bentsen og Anne Håland
- 52 **Dybdelæring med langtidsrepetisjonsprogram**
Robin Strand
- 56 **Aksjonsforskning som verktøy for lærere**
Marit Ulvik, Frode Hammer, Ingrid Hestad, Hanne Riese og Kristin Sandberg
- 62 **Leseprojekt om FNs bærekraftsmål**
Tore Brøyn
- 64 **Flerspråklige barnebøker – for flerspråklige klasserom**
Espen Stranger-Johannessen og Liam Doherty
- 70 **Lydmiljø i klasserom påvirker elevenes læring**
Urd Kari Yri og Eirin Hustvedt
- 75 **Bokomtaler**



10

Paulo Freire er hovedtemaet i denne utgaven av Bedre Skole



52

Systematisk repetisjon er en forutsetning for dybdelæring.



64

Flerspråklige barnebøker mangler i skolen.

70

Dårlige lydforhold i klasserommet går ut over de yngste.



Lederkrise i skolen

En ny forskningsrapport presentert av Skolelederforbundet viser at svært få mellomledere i skolen ser for seg å bli rektor. Arbeidsbelastningen, ansvaret og byråkratiet ved rektorjobben motiverer ikke.

I undersøkelsen som er gjennomført blant 709 mellomledere i grunnskolen og videregående skole, svarer kun 32 prosent av mellomlederne at de kan tenke seg å søke en rektorstilling i fremtiden. 16 prosent er usikre, mens flesteparten, 52 prosent, avviser at de går med planer om å bli rektor.

ARBEIDSBELASTNINGEN AVSKREKKER

I undersøkelsen trekker de spurte særlig frem fire faktorer som de mest sentrale årsakene til at de vegrer seg for å bli rektor:

- For høy arbeidsbelastning
- For høy ansvarsbelastning
- For mye administrativt arbeid
- Lønnen gjenspeiler ikke ansvaret

Forskningsrapporten er utarbeidet av professor Jan Merok Paulsen ved OsloMet og førsteamanuensis Kjell B. Hjertø ved Høyskolen i Innlandet på vegne av Skolelederforbundet. □



Forskningsprosjekt om overgangen fra student til lærer

Et nytt forskningsprosjekt, STEP, skal utvikle kunnskap om hva som kan bidra til at nyutdannede lærere forblir i yrket.

Til tross for nasjonalt utviklede rammer for veiledning, så viser det seg at omfang og kvalitet på veiledningen av nye lærere varierer, og det er fortsatt mange nyutdannede som ikke får veiledning i det hele tatt. Resultatet er at for mange lærere velger å forlate yrket etter kort tid.

EN NY GRUPPELÆRERE MED NYE BEHOV

STEP er et samarbeid mellom Universitetet i Sørøst-Norge, Norges arktiske universitet, KS, Utdanningsforbundet og Pedagogstudentene. Forskningsprosjektet skal utvikle forsknings- og erfaringsbasert kunnskap om overgangen fra lærerstudent til lærer, og hva som kan bidra til at nyutdannede lærere forblir i yrket. Man ser spesielt på behovene til den nye generasjonen av grunnskolelærere med masterutdanning.

STARTEN PÅ YRKESLIVET BESTEMMER FREMTIDENS PRAKSIS

I forbindelse med lanseringen av forsknings-samarbeidet 23. august, la Utdanningsforbundets leder, Steffen Handal, vekt på at målet med god veiledning ikke bare er å beholde lærerne i skolen, men at overgangen

fra utdanning til yrke også er sentralt for hvordan man bygger læreryrket som profesjon. Det er denne overgangen som kommer til å bestemme hvordan den fremtidige lærerpraksisen blir.

GOD VEILEDNING – INGEN DANS PÅ ROSER

Det å motta veiledning er ikke nødvendigvis bare behagelig, sier Sissel Havre til Bedre Skole. Hun er en av Utdanningsforbundets representanter i forskningsprosjektet og håper dette vil være et viktig bidrag til å bedre kvaliteten på veiledningen i skolen.

– Jeg husker da jeg var fersk i yrket. Da jeg endelig hadde kommet i gang, så tenkte jeg at det ville være så greit å bare fortsette på den samme måten. Men så kom veileder og spurte: Hvorfor gjorde du det slik? Hva mente du med det? Hvordan vil du løse dette problemet? Jeg tenkte, å nei! Jeg var så sliten, og så skulle jeg grave meg ned i alle detaljene i det jeg hadde gjort og finne ut hva jeg skulle gjøre videre. Dette orker jeg ikke, tenkte jeg.

Men Havre mener at det er nettopp slik en god veiledning skal være. Den skal utfordre. Hun har liten tro på det å sende ferske lærere på kurs der de får høre en foreleser si hva som er rett og galt.

– Veiledning kan gjøre vondt der og da, men gjør godt på lang sikt. Og det er det du trenger, sier Havre. □

Dårlige naturfagkunnskaper svekker klimakompetansen

Norske 9.-trinns elever ligger ett år bak svenske og to år bak finske elever i naturfagkompetanse, ifølge TIMSS-undersøkelsen 2019.

Norske ungdomstrinns elever står derfor kunnskapsmessig dårligere rustet til å møte klimautfordringene enn sine svenske og finske medelever, sier forskerne Hege Kaarstein og Bjørn Samset i podkasten *Universitetsplassen* i regi av Universitetet i Oslo (UiO). Kaarstein arbeider ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved UiO og Samset ved CICERO Senter for klimaforskning.

Samset sier at mange menneskelige framskritt og måter å organisere verden

på hviler på naturfaglig forståelse og innovasjon. Vår tids største utfordring består i å forstå klimautfordringene. Når norske ungdomsskoleelever får færre timer naturfag enn svenske og finske elever, blir resultatet deretter. Årsaken til de færre timene er at her til lands er naturfaget på ungdomstrinnet blitt innlemmet i et integrert fag som også inneholder biologi, kjemi, fysikk, geofag og teknologi. I våre nordiske naboland er fagene holdt atskilt.

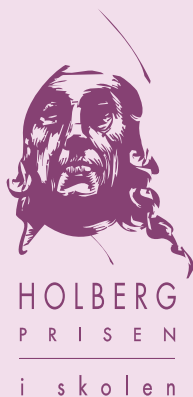
– Norskfaget har en selvsagt plass i vår forståelse av oss selv og samfunnet vi lever i. Men naturfaget er like viktig for kulturen vår og samfunnsutviklingen som det norskfaget er, sier Samset. Han

frykter vi tar den nødvendige naturforståelsen for gitt, og at vi ikke er oss bevisste nok viktigheten av naturfaget.

Kaarstein understreker viktigheten av kompetente og interesserte lærere i faget. Hun peker på fysiske øvelser og skolehagearbeid som egnet til å engasjere elevene. Slike øvelser lærer elevene vel så mye om hvordan verden fungerer, som det læreboka kan.

TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Studies – er en undersøkelse som gjennomføres hvert fjerde år for å se hvordan elever behersker matematikk og naturfag. Neste undersøkelse finner sted i 2023. □

ANNONSE



LA ELEVENE FORSKE: HOLBERGPRISEN I SKOLEN 2021/2022

Hva gjør en forsker? Hvordan bruke kilder, forskningsspørsmål og metode for å komme frem til ny kunnskap? Holbergprisen i skolen er en nasjonal forskningskonkurranse for elever i den videregående skolen innen humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag. Deltagelse er gratis, og klassen vil få oppfølging fra etablerte forskere underveis. Oppstart med lærerseminar i Bergen 3.–4. november.

facebook.com/holbergprisen

holbergprisen.no/his

his@holbergprisen.no

Jentene **best** over hele fjøla

I alle år har svenske 9.-klassegutter skåret best i faget kroppsøving. Nå er de blitt forbigått av jentene også der, melder läraren.se.

Dette betyr at svenske 9.-klassejenter slår gutta ned i støvlene i absolutt alle fag, ifølge den ferskeste karakterstatistikken fra Skolverket [2020], tolket av läraren.se. Ikke bare er de bedre i for eksempel fysikk og kjemi, forspranget øker. I 2012/2013 lå jentenes karakterer i for eksempel kjemi 9 prosent over guttenes. Ifølge den nyeste statistikken ligger de nå 12 prosent bedre enn guttene.

Også i gjennomsnittet for alle fag ligger jentenes karakterer 12 prosent over guttenes. I kroppsøvingfaget har jenter og gutter riktignok samme snittpoeng,

men 7 prosent flere jenter oppnår toppkarakteren A. I en rekke fag oppnår jentene dobbelt så mange A-er som det guttene klarer.

Guttene er dårligere til å skrive. Det er særlig gutter med arbeiderklassebakgrunn og innvandrerbakgrunn som drar gjennomsnittet ned. Ved den ferskeste PISA-målingen ble nær hver femte 15-åring klassifisert som funksjonell analfabet.

– Karakterforskjellen er ofte store i fag som krever gode skriftlige evner, sier Peter Wall, doktorand i pedagogiske studier ved Karlstads universitet, – mens forskjellen i matematikk er betydelig mindre.

Grunnskolen er ment å være såkalt kompensatorisk, det vil si evne å gi særlig støtte til de svakeste elevene. Forfatteren

Isobel Hadley-Kamptz, tidligere medlem av Delegationen för jämställdhet i skolan, sier til läraren.se at dette er vanskelig å oppnå i et markedsorientert skolesystem: – Dersom skolene hele tiden mister de enkleste og billigste, det vil si de beste elevene, finnes det til slutt ingen elever igjen som kulturell motvekt til de svake elevene, de som synes det er «coolt med antiplugg» – det vil si bare å gi blaffen i skolearbeidet. □



ANNONSE

GRATIS KURS – tilpasset undervisning for ME-syke

Hvordan tilrettelegge for en ME-syk elev?

Tema som gjennomgås i kurset er:

- ME og karakteristiske symptomer
- ME og kognitive utfordringer
- Hvordan tilrettelegge for at eleven skal kunne delta
- Hvordan være en god klassekamerat
- Viktige tips til utarbeidelse av individuell opplæringsplan
- Lover og regler vedrørende tilpasninger og spesialundervisning
- Gode animasjoner som beskriver utfordringer og som kan brukes videre i skolesammenheng

Se mer informasjon om kurset og forespør om kurs på **meogskole.no**
Vi tilbyr fysiske kurs og online-kurs.



Utarbeidet av Norges ME Forening Rogaland Fylkeslag og støttet av DAM Stiftelsen.

Sagt om kurset:

«Tusen takk for kjempegod presentasjon! Dere ga oss et verktøy som vi lett kan ta i bruk i vår hverdag. Jeg gleder meg til å ta det i bruk.»

HELSESYKEPLEIER I SANDNES KOMMUNE

«Dette kurset gjør virkelig en forskjell for elevene med ME/CFS. Etter at kurset er holdt på skolene bidrar det vesentlig til felles, god forståelse mellom skole og hjem for denne alvorlige sykdommen. Dette gjør at elevene kan delta så mye både sosialt og faglig som sykdommen hos den enkelte tillater.»

KRISTIAN SOMMERFELT, PROFESSOR OG BARNELEGE



Danmark:

Vil fjerne karakterkrav til yrkesfaglig opplæring

Det er rekrutteringen til yrkesfaglig opplæring Enhedslisten vil styrke gjennom å fjerne karakterkravet. Samtidig vil de spare 178 millioner kroner i året, ifølge folkeskolen.dk.

I dag må danske ungdomsskoleelever ha et karaktergjennomsnitt på minst 2,0 i både dansk og matematikk for å kunne velge yrkesfaglig opplæring i videregående skole. Vi understreker at de bruker en annen karakterskala enn den norske.

For få ungdomsskoleelever søker seg til yrkesfaglig opplæring, mener mange skolepolitikere. Søkertallet for 2020 var det laveste noen gang, ifølge Danmarks Statistikk. Enhedslisten vil søke å bøte på dette ved å oppheve karakterkravet på 2,0. I tillegg påpeker partiet, med støtte i tall fra Undervisningsministeriet, at man ved å fjerne karakterkravet vil spare 178 millioner kroner per år på utdanningsbudsjettet. Partiet Enhedslisten, som kaller seg sosialistisk og grønt, er det Folketing-partiet som ligger lengst til venstre.

Og det er mulig Enhedslisten vinner fram. Partiets utdanningspolitiske talsmann Jakob Sølvhøj sier til folkeskolen.dk at børne- og undervisningsminister Pernille Rosenkrantz-Theil [Socialdemokraterne] ikke stiller seg avvisende til tanken. Faktisk skal hun ha vært så imøtekommende at Sølvhøj erklærer seg som «lidt overrasket», og sier at «der kanskje kan være bevegelse i saken». □


HØVELBENK
 spesialisten

Høvelbenker med kvalitetsfølelse av rang!



E-post: info@hovelenkspecialisten.no
Webb: www.hovelenkspecialisten.no
Org. nr: 914 207 851 MVA Føretaksregistret

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock



Kultur-nei til digi-undervisning

Lærere, elever og foresatte ved kulturskolene sier nei til digital undervisning. 86 prosent av elever og foresatte sier nei, ifølge forskning.no.

To av tre elever synes de lærer mindre med digital undervisning. Jo yngre elevene er, jo vanskeligere er det å undervise dem digitalt. Det er lærere og elever ved fem kulturskoler som har svart en forskergruppe ved Telemarksforskning.

– Kultur er møter mellom mennesker, sier

Ola K. Berge ved Telemarksforskning. Selv om det forekommer positive ting ved å undervise digitalt, har undervisningen likevel vært krevende for lærerne: – Vi som har sittet på Zoom det siste året, vet at det ikke finnes dødtid. Lærerne forteller at de blir slitne. Dessuten forteller de om mye som er 'lost in translation' – elevene synes ikke de får gode nok forklaringer, sier Berge.

Der digital undervisning ser ut til å fungere best, er ved musikkundervisning én til én, altså der læreren har kun én elev. □



Husmorskole. Foto: Eriksen,
Louis/Oslo Museum. CC BY-SA 3.0

Husmorskolene finnes ikke lenger, men i løpet av 111 år ga de utdanning til vel 200 000 kvinner, og de har gitt viktige bidrag til likestillings- og kvinnekampen.

Den første husmorskolen ble etablert av Minna Wetlesen [1821–1891] i 1865, forteller journalist og forfatter Sølvi Wærhaug i boken *Damer som baker kaker – Historien om husmorskolen og Minna Wetlesen* [Historie & Kultur, 2021]. Skolen ble etablert på Abildsø, som i 1865 lå rett utenfor daværende Christianias byggeskille.

Det fantes allerede landbruksskoler for unge menn, men framgangen innen bondeæringen ble hemmet av kunnskapsløse kvinner, og det var denne kunnskapsløsheten Wetlesen ville til livs med husmorskolen: Det var husmoren det kom an på om familien skulle få et bedre og sunnere kosthold, et hyggelig hjem, og økt velstand,

skriver Wærhaug i artikkelen «Bondekona som startet kvinnekampen» i Aftenposten Historie nr. 6/2021. Og interessen for det nye toårige utdanningstilbudet viste seg øyeblikkelig å være stor. Wetlesen fikk unge bondekvinner til å forstå at veien til et bedre liv gikk gjennom utdanning og arbeid.

I dag er Minna Wetlesen stort sett glemt, men som Wærhaug skriver: «Minnas livsverk har hatt stor betydning for oss alle. Hun la

grunnlaget for opplæringen i matlaging og husstell i Norge. Husmorskolen spilte en sentral rolle i kampen for kvinners rettigheter og for nasjonens vekst og utvikling.»

Etter hvert ble stadig flere husmorskoler bygd ut i både offentlig og privat regi. I 1976 var imidlertid løpet kjørt. Husmorskolen forsvant da loven om videregående opplæring trådte i kraft. □

Behold kroppsøving som obligatorisk fag

Å fjerne kroppsøving som obligatorisk fag i videregående skole kan få negative konsekvenser for folkehelsen, melder Norges idrettshøgskole (NIH).

Regjeringen har foreslått å redusere obligatoriske fag i videregående skole til norsk, engelsk og matematikk. Det innebærer å fjerne blant annet kroppsøving som obligatorisk fag, hvilket kan bli svært uheldig, mener universitetslektor Lars Harald Eide og førsteamanuensis Petter Erik Leirhaugen ved Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier ved NIH.

De får støtte av NIH-professor Reidar Säfvenbom som sier til TV2 at faget er det eneste fellesfaget i videregående skole der elevene

utvikler en robusthet som kan være avgjørende i møtet med utfordringer knyttet til kropp, helse og livskvalitet. Eide, Leirhaugen, Säfvenbom og mange andre går imot å gjøre faget til et valgfag.

Regjeringen la i 2020 fram en handlingsplan for fysisk aktivitet der de framhevet kroppsøvingens betydning for helse og livskvalitet. Leirhaugen finner det derfor urovekkende og merkelig at den samme regjeringen vil fjerne kroppsøving fra timeplanen og la faget bli et valgfag. □



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock



Bla i alle nye læreverker når du vil!

Digitalt vurderingseksempplar av alle Cappelen Damms nye lærebøker for 1.–10. trinn er tilgjengelig på cdu.no.

Så lett er det! Når du er logget inn på **cdu.no**, gå til *Min side* og velg *Vurderingseksempplar*. Der finner du alle bøkene, og du kan se og lese hele boka. Digitale visninger av elevbøkene ligger klare, slik at du og dine kollegaer enkelt kan gjøre en grundig, felles vurdering.

De nye lærebøkene passer godt sammen med aktivitetene i **Skolen fra Cappelen Damm** der elevene får utforske og fordype seg videre i temaer og aktiviteter.

FØLG MED PÅ **CDU.NO/GRUNNSKOLE**

Kurs og webinarer	Les om de nye læreverkene	Bestill lisenser	Se digitale vurderingseksempplar
-------------------	---------------------------	------------------	----------------------------------

Følg oss på Facebook og Instagram for nyheter

CAPPELEN DAMM

formidling
av kunnskap
vårt ansvar
siden 1829

»» Paulo Freire 100 år

1921–2021

19. september 2021 er det hundre år siden Paulo Freire ble født i Recife, Brasil. Som pedagog, teoretiker og sosialist var han svært engasjert i arbeidet mot fattigdom, sult og analfabetisme, og han har fremdeles stor påvirkning på pedagogiske bevegelser verden over.

I Norge er Paulo Freire mest kjent for boken *De undertryktes pedagogikk* som kom på norsk i 1974, og som gjorde kritisk tenkning

og praksis kjent over store deler av verden. Men Freire skrev også mange andre bøker og artikler med ulike emner og innfallsvinkler. Svært lite er oversatt til norsk. I denne utgaven av *Bedre Skole* ønsker vi å få fram bredden i Paulo Freires forfatter-skap og presentere tanker og erfaringer norske pedagoger har hatt i møte med hans skrifter. Her vil vi benytte anledningen til å takke ansatte i Utdanningsforbundet, som har bidratt med ideer til innholdet. Du vil kunne se og høre flere av artikkelforfatterne på arrangementet «Hvor står kritisk pedagogikk i dag – hva kan Freires tenkning bidra med?» i Lærernes hus i Oslo mandag 20. september kl. 18.00 til 21.00. Arrangementet er gratis og vil bli streamet. Du finner mer informasjon på Utdanningsforbundets nettsider.



Paulo Freires dialogpedagogikk

– og noen
egne
erfaringer

»» Av Inge Eidsvåg

Vold er ofte resultatet av dialogen som aldri begynte – eller ble avbrutt for tidlig. Paulo Freires liv og forfatterskap handlet i stor grad om forutsetningene for å kunne føre en dialog mellom parter som står langt fra hverandre. Nansenskolens dialogprosjekter viser at Freires tanker fremdeles er aktuelle.

Paulo Freire ble født i byen Recife i det nordøstlige Brasil. Brasil hadde vært portugisisk koloni fra 1500 til 1822. Fles-teparten av de opprinnelige innbyggerne døde enten på grunn av hardt slavearbeid eller europeiske sykdommer som de innfødte ikke hadde immunitet mot. For å kunne opprettholde sukkerproduksjonen på plantasjene ble disse arbeiderne erstattet med afrikanske slaver.

Freires familie tilhørte den øvre middelklasse, men mistet alle sine penger under depresjonen i 1929. De flyttet til Jaboatão dos Guararapes, et par mil unna, for å starte et nytt liv. Da Paulo var 13 år gammel, døde faren. Mora fikk ansvaret for de fire barna, og Paulo fikk erfare både sosial degradering og fattigdom. Disse opplevelsene utviklet hos ham en aldri sviktende solidaritet med de fattige.

Etter videregående skole studerte Freire jus, filosofi og litteratur. Fra 1946 til 1954 var han leder for sosialtjenestens Institutt for pedagogikk og kulturstudier i delstaten Pernambuco.

Ettervirkningene av kolonitida og slavesystemet var fremdeles merkbare, blant annet var mer enn halvparten av befolkningen i det nordøstlige Brasil analfabeter. Disse var de mest undertrykte i landet. De levde i en «taushetens kultur» og hadde blant annet ikke rett til å stemme ved presidentvalg. Freire begynte derfor å utvikle metoder for å lære småbønder og landarbeidere å lese og skrive. Det var en forutsetning, mente han, både for personlig utvikling, sosial bevissthet og politisk endring.

Freires pedagogiske metoder ble spredt over hele Brasil, og målet var i løpet av en toårsperiode å lære fem millioner voksne mennesker å lese og skrive. Lærere som ikke tok klart parti for de undertrykte, sto på undertrykkernes side, mente Freire. De fungerte i realiteten som nye koloniherrer, der jord var byttet med «menneskelige sjeler».

Da president Goulart i 1964 ble styrtet av et militærregime, ble Freire og mange av hans medarbeidere fengslet. Alt læremateriell han hadde utviklet, ble beslaglagt. Etter 75

dager i fengsel, ble Freire satt fri, men måtte forlate landet. Han flyktet til Bolivia, senere til Chile. Der fortsatte han sin pedagogiske virksomhet. Det var i Chile Freire utga sin første bok, *Utdanning som frihetens praksis* (1967). Der skrev han også sitt mest kjente verk, *De undertryktes pedagogikk* (1968).

Ryktene om Freires arbeid spredte seg, og i 1969 ble han invitert til Harvard University i USA. Senere reiste han til Genève, som konsulent for det kirkelige verdenskonselet. Freire arbeidet i kortere perioder også i Tanzania og Guinea-Bissau i Afrika og i Nicaragua og Costa Rica i Latin-Amerika. I 1980 vendte han tilbake til Brasil, der han åtte år senere ble undervisningsminister i byen São Paulo.

Paolo Freire døde i Rio de Janeiro den 2. mai 1997. Da hadde han utgitt en rekke bøker, som etter hvert er blitt oversatt til mange språk – også til norsk. I 2012 ble han tildelt hederstittelen «Utdanningens beskytter» av den brasilianske kongressen. Det forteller mye om Freires betydning som pedagogisk tenker og reformator.

Inspirasjonskilder

Freire hentet inspirasjon til sitt arbeid fra en rekke kilder. Fra sine foreldre lærte han toleranse og kjærlighet. Brasils kolonihistorie synliggjorde klassesamfunnets nådeløse urettferdighet. Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1831) bevisstgjorde ham om historiens gang og forholdet mellom herren og hans trell. Karl Marx (1818–1883) gjorde ham oppmerksom på betydningen av klassebevissthet og falsk bevissthet. (Falsk bevissthet er når de undertrykte overtar og gjør undertrykkernes tanker til sine egne.) Den amerikanske pedagogen John Dewey (1859–1952) viste betydningen av det som skjedde i klasserommet, og at eleven måtte være en aktiv deltaker, ikke en passiv mottaker. Bare slik kunne det skapes et tillitsfullt og demokratisk miljø, der læreren også kunne lære av elevene. Den franske legen Frantz Fanon (1925–1961) lærte ham at frigjøring alltid må være de undertryktes eget verk, og at språket er et viktig redskap for undertrykkerne – så vel som for de undertrykte.

Like viktig som den teoretiske innflytelsen fra disse og andre kilder var den åndelige inspirasjonen fra kristendommen, spesielt den latinamerikanske frigjøringsteologien. Den la vekt på å følge Jesu budskap om å ta parti for de svakeste og kjempe for sosial rettferdighet, heller enn å innordne seg det etablerte kirkelige hierarki.

Paolo Freire sugde til seg kunnskap gjennom hele livet. Men han tolket og omtolket det han lærte, slik at det kunne brukes til å bevisstgjøre og frigjøre de fattige og undertrykte. Det kunne bare skje ved at de lærte å lese og skrive,

samtidig som deres kritiske blikk ble skjerpet. I det arbeidet ble *dialogen* hans viktigste redskap.

Dialog – refleksjon – handling

I Freires hovedverk, *De undertryktes pedagogikk* (1968), vier han et helt kapittel til dialogen. Hans utgangspunkt er at *ordet* er dialogens essens, og at ordet bærer i seg to dimensjoner: refleksjon og handling. «Det finnes ikke noe virkelig ord som ikke samtidig er praksis», sier Freire.¹ Hvis ordet ikke har en handlingsdimensjon, vil også refleksjonen lide, og ordet blir tomt pjatt. På den annen side vil aktivisme uten refleksjon – handling for handlingens skyld – gjøre dialog umulig. «Det er når mennesker sier sin mening og gir verden navn, at de forandrer den», sier Freire. Den belgiske munken og fredsprisvinneren Dominique Pire (1910–1969) formulerte dette slik: «Handling uten kunnskap er dumhet. Kunnskap uten handling er feighet.»

Et sentralt begrep hos Paulo Freire er *conscientização*. Det norske ordet som kommer nærmest, er kanskje *bevisstgjøring*, men hos Freire har det et videre innhold. Det innebærer å bli seg bevisst de sosiale og politiske motsetninger i samfunnet og bekjempe undertrykkernes makt. Det betyr å utvikle en kritisk holdning, slik at vi både kan forstå og analysere de relasjoner vi inngår i – og derved også oppdage oss selv. Elevene skal ikke lære å tenke slik læreren gjør, men bli seg bevisst sine egne tanker. Gjennom kritiske spørsmål skal de myndiggjøres. Hvorfor er de sosiale, politiske og økonomiske forhold vi lever under, slik de er? Hvorfor er det kjønn, klasse og rase som bestemmer vår plass i samfunnet? Hvorfor kan ikke også vi leve et godt liv, slik de rike gjør?

Når mennesker blir sosialisert inn i et undertrykkende samfunnssystem, som for eksempel slaveriet, vil de internalisere undertrykkelsen, slik at de ikke er seg bevisst at de er undertrykt. Det var ofte situasjonen for de gruppene Freire arbeidet for. De var vant til å adlyde og aldri tro at de selv kunne velge sin skjebne; aldri bli seg bevisst forskjellen mellom å være et objekt (en ting) – og et subjekt (et menneske). Når de spurte sin egen samvittighet, var det stemmen til undertrykkerne de hørte.

Freire tilbød en alternativ måte å tenke og handle på. *Frihet* var for ham retten til å eksistere som et selvstendig og fritt menneske, ikke bare som et redskap for sine herrer. Å bli stadig mer menneske var både frigjøringens mål og konsekvenser. Problemet var at det eneste konkrete eksempel småbøndene og landarbeiderne hadde på hva frihet betød, var jordeiernes livsførsel. For dem var frihet muligheten til å undertrykke andre.

Frihet handlet ikke bare om stemmerett, eiendomsrett, ytringsfrihet og utdanning, men også om en indre frihet fra å måtte overta de verdier og holdninger som var innpodet i dem av de gamle undertrykkerne. Virkelig frigjøring er en gjensidig prosess, der både de undertrykte og undertrykkerne blir frigjort, mente Freire. De undertrykte måtte ikke etter frigjøringen selv risikere å bli undertrykkere.

å utfordre både moralske blindsoner og undertrykkende konvensjoner.

Freire er overbevist om at «dialog, med sitt utspring i kjærlighet, ydmykhet og tro blir et horisontalt forhold, der gjensidig tillit mellom de samtalende er den logiske konsekvens». Men det forutsetter at ord og handling stemmer overens. Å si én ting, men gjøre noe annet, skaper aldri tillit.

Foto: Acervo Paulo Freire



Om jeg ikke elsker verden,
om jeg ikke elsker livet,
om jeg ikke elsker menneskene,
kan jeg ikke delta i en dialog.

PAULO FREIRE (1921–1997)

Dialogisk undervisning eller «bankundervisning»

Freire stiller flere krav til en ekte dialog. Først og fremst «en dyp *kjærlighet til verden og menneskene*». «Kjærlighet er på samme tid grunnlaget for dialog og dialogen selv», sier han. Hvis vi ikke tar våre medmennesker på alvor, det vil si at vi viser oppriktig kjærlighet, blir dialogen umulig. Kampen for en bedre verden må skje ved hjelp av en pedagogikk som er forankret i kjærlighet til menneskene og verden. Det lar seg ikke forene med utbytting, diskriminering og rasisme.

Freire framhever også verdien av *ydmykhet*. Dialogen, som vier seg til oppgaven «å lære og å handle, blir brutt dersom partene (eller en av dem) mangler ydmykhet». I dialogen «finnes det verken bare uvitende personer eller perfekte vismenn. Det er mennesker som sammen forsøker å lære mer enn de vet nå». Ydmykhet innebærer også mot til å innrømme egne feil. Mennesker som deltar i en dialog, har tillit til at sannheten vokser fram gjennom samtalen. Vi lærer av hverandre.

Dialog forutsetter en *tro på mennesket*. Tro på dets evne til å skape og gjenreise; tro på at det er mulig for alle å skape et rikere liv og bli mer menneskelig. Uten denne troen «blir dialogen en farse som uunngåelig degenerer til paternalistisk manipulering». Men denne troen og tilliten er ikke naiv; «det dialogiske mennesket» er også kritisk. «Bare en dialog som krever kritisk tenkning, er i stand til å framkalle kritisk tenkning», sier Freire. Det er en tenkning som våger

Toleranse er en annen verdi som Freire tillegger stor betydning. For ham betyr det å kunne leve sammen med mennesker som er forskjellig fra en selv, som tenker og handler annerledes. Det krever respekt, åpenhet og etisk refleksjon.

I en ekte dialog ligger også et *håp*. Det betyr ikke å legge armene i kors å vente. «Så lenge jeg kjemper, driver håpet meg,» sier Freire. Håpløshet er «en form for taushet, der man fornektet verden og flykter fra den». Elevene må lære å håpe, lære å se etter muligheter, uansett hvilke hindringer som finnes.² I forlengelsen av håpet framhever Freire også *livsgleden*, som en viktig dyd i skolens pedagogiske praksis.

Det motsatte av dialogisk undervisning er «bankundervisning». Det vil si at læreren mener å ha monopol på kunnskap, som så skal settes inn i «elevbanken». Kritiske spørsmål blir rusk i det pedagogiske maskineriet, og elevenes eget syn på tilværelsen er uønsket. En slik pedagogikk innebærer en personlig og kulturell invasjon som ligner kolonialisme. Elevene behandles som ting, ikke som mennesker, og man ser bort fra at deres livserfaringer også er viktig kunnskap som bør lyttes til.

Både lærere og revolusjonære ledere bør gå til folket for «å få kjennskap både til deres objektive situasjon og deres bevissthet om denne», sier Freire. Sin grunnholdning uttrykker han slik: «Jeg kan ikke tenke for andre eller uten andre, og de kan ikke tenke for meg. [...] Revolusjonære ledere kan ikke tenke *uten* folket, heller ikke *for* folket, bare

med folket.» Læreren kan lære elevene ting og dessuten vise dem hvordan de kan skaffe seg kunnskap. Men de kan ikke lære dem *hva* de skal tenke. «Det viktigste for en frigjørende undervisning», sier Freire, «er at mennesker kan føle at de er herre over sin egen tenkning ...» En slik undervisning krever at alle undervisningsopplegg må utvikles «gjennom dialog med folket». Elevene må kunne legge fram problemer fra egne liv, slik at de kan belyses kritisk og mangesidig. Og lærerne må ikke bare snakke *til* elevene, men også *med* dem. Bare slik kan en pedagogikk for de undertrykte utvikles.

Freire legger stor vekt på *drømmer* og *håp* i sin pedagogikk (jf. boka *Håpets pedagogikk*, 1994). Å drømme om et bedre liv og en bedre verden er allmennmenneskelig. «Det skjer ingen endring uten drømmer, og ingen drømmer uten håp», sier han. Men drømmer i seg selv er ikke nok. De må lede til handling.

Nansenskolen dialogprosjekter

Nansenskolen, Norsk Humanistisk Akademi, ble grunnlagt av Kristian Schjelderup og Anders Wyller i 1938. (Da var Paulo Freire 17 år gammel.) Skolens program ble formulert i fem punkter:

- kjærighet til nesten
- respekt for mennesket uten hensyn til klasse, nasjon eller rase
- troskap mot sannheten
- frihet under ansvar
- vern om det frie folkestyre

Meningen var at skolen skulle «få betydning i kampen mot voldsmentalitet, rasefordom og intoleranse», og det måtte være «en hovedsak for lærerne å hevde tankens og ordets frihet og verdien av rettsstaten».³ Disse verdiene har i alle år vært bestemmende for skolens arbeid og ligner til forveksling Paulo Freires idealer.

Bakgrunnen for at Nansenskolen i 1991 startet opp dialogprosjektet «Felleskapsetikk i et flerkulturelt Norge», var et stadig mer mangfoldig Norge. De 16 deltakerne representerte derfor de fleste religioner og livssyn. Vi ønsket å gjøre noe som aldri før var prøvd her i landet, nemlig ved hjelp av dialog å søke etter forpliktende fellesskapsverdier, identifisere mulige konflikter og finne konstruktive måter å håndtere disse på. Gruppen samtalte seg gjennom de fleste spørsmål som hadde med livsløpet å gjøre, fra unnfangelsen til døden. Enigheten var langt større enn en kunne forvente, men noe var det stor uenighet om, blant annet abort.⁴

Under dette arbeidet ble vi klar over at *menneske-*

rettighetene ville bli viktige bærebjelker for det flerkulturelle Norge. Det var bakgrunnen for at Nansenskolen våren 1996 satte i gang et nytt dialogprosjekt, denne gang under overskriften «Religion, livssyn og menneskerettigheter i Norge». Formålet med dette prosjektet var blant annet «å belyse menneskerettighetenes begrunnelse og tradisjoner i de ulike religioner og livssyn, samt gjennomtenke forholdet mellom menneskerettslige idealer og praksis i Norge».⁵

Gruppen besto også denne gang av representanter for de fleste religioner og livssyn i Norge. En rekke felles anbefalinger innenfor områdene kirke og stat; skole; og barn og familie ble formulert.⁶

Mine viktigste erfaringer med dialog er likevel fra *Nansen Dialog*, et prosjekt Nansenskolen startet opp høsten 1995. Bakgrunnen var borgerkrigen i det tidligere Jugoslavia. Et par måneder etter massakren i Srebrenica og mens krigen ennå raste, kom 14 unge mennesker – serbere, kroater og bosniske muslimer – til Nansenskolen for å delta på et tre måneders kurs om demokrati, menneskerettigheter og fredelig konfliktløsning. Formålet var blant annet å snakke sammen om hvorfor det hadde gått så forferdelig galt, og om det var mulig å gjenoppbygge tillit og samarbeid når krigen en dag var over.

Deltakerne møttes med nasjonal posisjonering og blind tillit til egne sannheter. Sakte, men sikkert oppdaget de at «fiendene», som nå satt på den andre siden av bordet i en småby i Norge, også var mennesker – med familier og arbeid, interesser og hobbyer, drømmer og håp. Samtalen gikk over fra skråsikre påstander til prøvende spørsmål, fra debatt til dialog. Hvem var egentlig «de andre»? Hvordan levde de under krigen? Hva tenkte de om oss – og om framtida? Få forandret sine grunnleggende politiske oppfatninger, men de fleste endret sitt syn på «fienden». Da samlingen var over, oppfordret de alle Nansenskolen til å fortsette dette arbeidet.

Det har vi gjort, under Steinar Bryns dyktige ledelse. 3000 mennesker fra det tidligere Jugoslavia har besøkt Nansenskolen, og på Balkan ble ti Nansen Dialog-sentra etablert. Med utgangspunkt i at forsoning må skapes nedenfra, ble hovedvekten nå lagt på lokal fredsbygging. Mye av arbeidet har vært konsentrert om å bryte ned fiendebilder, blant annet ved å bringe skolebarn i en rekke kommuner sammen på tvers av etnisk og religiøs bakgrunn (praktisk dialog). For det er heime og på skolen at fiendebildene dannes, næres og forsterkes. Det er her konfliktene forsegles og blir gitt videre til kommende generasjoner.

Nansen-miljøene på Balkan har vært en viktig motkraft til den aggressive etno-nasjonalismen og segregeringen.

Arbeidet har vist hvor viktig det er å ta det første skritt. Det som begynte som et volleyballag eller en dugnad for å reparere toaletter på en skole, har etter hvert fått langt større samfunnsmessige konsekvenser, som ringer i vann.

Å skape forsoning mellom folkegrupper som har vært i krig med hverandre, er vanskelig, men ikke umulig. For som Fridtjof Nansen sa: «Det vanskelige er det som kan gjøres med en gang, det umulige er det som krever litt mer tid.»

Dialogens kjennetegn

Dialog er et møte mellom mennesker, der hensikten er å lære av hverandre, slik at vi kan få større innsikt om verden og oss selv. Lytte, lære – og eventuelt forandres. Dette var også Paolo Freires utgangspunkt, selv om han la mer vekt på klasseperspektivet enn vi har gjort. I våre grupper har ikke de viktigste skillene gått mellom utbytterne og de utbyttede, men mellom kroater og bosniere, serbere og albanere.

I dialogen er det viktigere å forstå de andre enn selv å bli forstått, viktigere å lytte enn å snakke. Slik utvides horisonten, og vi får et mer nyansert bilde av virkeligheten. Ved å lære mer kommer vi kanskje til å tenke annerledes. Ja, vi kan til og med la oss overbevise om at vi har tatt feil – og våge å innrømme det. Dette betyr ikke at vi skjuler eller oppgir våre egne meninger, eller at vi ukritisk godtar alt det de andre sier. Vi skal være ærlige og tydelige, og vi skal våge å utfordre synspunkter vi verken forstår eller godtar. Men vi skal gjøre det på en måte som ikke skader de andres integritet som mennesker. Det er meningene, ikke menneskene, vi skal kunne kritisere og ta avstand fra.

I prinsippet kan man innlede dialog med alle mennesker. Dialogens mål er nemlig ikke enighet, men forståelse. Dialogen bør avsluttes når motparten framsetter trusler eller tyr til maktmisbruk, eller når maktforholdet er så skjevt at den svakeste part i realiteten blir et gissel. Eller når dialogen blir utnyttet og brukt som middel til manipulasjon. Da bør man søke andre ikkevoldelige metoder for å bringe seg selv i en posisjon der dialogen igjen kan tas opp og fortsette.

Les Freire, men les ham kritisk

Kan vi overføre Paolo Freires pedagogikk fra den tredje verden til oss i dag? Fra fattige bønder og barnebarn av tidligere slaver i Brasil – til velstandens barn i Norge? Blir ikke omstendighetene for forskjellige?

Hvis vi med dette mener at Freires idéer kan blåkopieres, så er svaret nei. Dertil er de kulturelle, sosiale og politiske forskjellene for store. Men hvis vi søker nye idéer, som

vi ut fra egne forutsetninger kan prøve ut, så er svaret ja. Freire ønsket aldri «å gjøre etterslekten til et stentrykk av seg selv» (Grundtvig). Han var i stadig bevegelse og ønsket det samme av sine medarbeidere og etterfølgere. Den beste måten å hedre Paolo Freire på er derfor å studere hans tekster med et kritisk blikk.

Mens den tidlige Freire arbeidet med voksenpedagogikk, konsentrerte den senere Freire seg om undervisningen i barnehagen og folkeskolen.⁷ Utfordringen var på mange måter den samme: Hvordan danne mennesker som vil arbeide for demokrati, rettferdighet og verdensborgerskap? De grunnleggende verdiene han bygde sin pedagogiske praksis på, var kjærlighet, tillit, rettferdighet og toleranse. Disse verdiene vil være aktuelle til alle tider og i alle land.

Det 20. århundre var de store krigenes århundre. Da ble det drept flere mennesker i krig enn i alle foregående århundrer til sammen. Det 21. århundre må bli dialogens århundre. Alternativet er volden. Ofte er vold dialogen som sluttet før den burde – eller som aldri kom i gang. Paolo Freires liv og forfatterskap minner oss om dette.

NOTER

- 1 Alle sitater i denne artikkelen, der ikke annet er angitt, er hentet fra Paolo Freire: *De undertryktes pedagogikk* (1968). Gyldendal Akademisk, Oslo, 2021. (Oversatt av Sissel Lie)
- 2 Jf. *Pedagogy of Hope*, Bloomsbury Academic, London, 1994.
- 3 Fra «Oppropet for Nansenskolen Venner», 1937.
- 4 Inge Eidsvåg (red.): *Fellesskapetikk i et flerkulturelt Norge*. Universitetsforlaget, Oslo, 1993.
- 5 Inge Eidsvåg og Lena Larsen (red.): *Religion, livssyn og menneskerettigheter i Norge*. Universitetsforlaget, Oslo, 1997.
- 6 Da denne rapporten ble presentert, skrev journalist Dag Kullerud i Dagbladet (13.07.1997): «Kanskje vil dette dokumentet få større betydning enn alt annet Lillehammer har beskjeftiget seg med. Dette er det første dokumentet i norsk historie som på flerkulturelt grunnlag etablerer en ny religionspolitikk. Det kan bli like historisk som Pontoppidans Sandhed til Gudfrygtighed. Og det skjer i Nansenskolens regi og ånd.»
- 7 Dette blir godt belyst i Ellen Elisabeth Faye Lindvigs masteroppgave i pedagogikk: *Den senere Paolo Freire*, Universitetet i Oslo, 2017.



»» Inge Eidsvåg er cand.phil. med historie hovedfag. Han var i mange år rektor ved Nansenskolen på Lillehammer. Nå er han forfatter og foredragsholder, men fremdeles med tilknytning til Nansenskolen. Eidsvåg har redigert seks essaysamlinger og har selv skrevet en rekke bøker, den siste har tittelen *I livets skole. Rapport fra en avgangselev* [2021].

Flerspråklig utdanning

i Latin-Amerika – konsekvenser av pandemien

>>> Av Marianne Gulli

Nedstengte skoler på grunn av koronapandemien har store sosiale og økonomiske konsekvenser for de som ikke har utstyr til å følge digital undervisning.

Latin-Amerikas historie er bygget på kolonialisering, utrydding og marginalisering av urfolk. Men det er også en historie om folkenes motstand og utholdenhet. Over 500 urfolk lever i det vi i dag kjenner som Latin-Amerika. Brasil, Colombia, Mexico og Peru er landene med størst antall urfolk, mens Bolivia og Guatemala har den største andelen innbyggere som er urfolk.

Det anslås at om lag 10 prosent av den latinamerikanske befolkningen – altså over 60 millioner mennesker – er urfolk. I lys av historiens angrep på dem

og den ekstreme rasismen som fremdeles lever i beste velgående, er det fortsatt mange som ikke kjenner eller vedkjenner seg egen identitet.

Skole som middel for undertrykking

På samme måte som i Norge har skolene vært et viktig virkemiddel for å undertrykke urfolks identitet; de har blitt nektet å snakke sitt eget språk eller bruke sine tradisjonelle klær. De har blitt tvunget inn i den hegemoniske «kulturen» og ofte fått høre hvordan de ville forbli fattige, underutviklede eller

tilbakestående dersom de ikke brukte og lærte seg det offisielle språket.¹

Retten til utdanning på eget morsmål, og en utdanning som inkorporerer deres historie, deres kultur og kunnskap, har derfor blitt et viktig krav for mange urfolk. Det er viktig for å anerkjenne dem som en del av befolkningen og historien, men også for å ta tilbake og styrke deres identitet. De siste 15 årene har man sakte, men sikkert, fått en anerkjennelse for dette kravet – i hvert fall på papiret – og i flere land skal myndighetene tilby

en *flerkulturell, flerspråklig utdanning* (EBI på spansk). Alle elever skal få opplæring i eget språk, og det skal benyttes pensum tilpasset kulturen og folkene i regionen der elevene bor.

Effekten av nedstengte skoler

EBI-modellen hadde mange hinder, som mangel på finansiering, læremidler og støtte. Koronapandemien har gjort situasjonen enda mer utfordrende. En rapport fra UNICEF² viser hvordan tilgangen på kvalitetsutdanning i tråd med urfolks tradisjoner





Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

og kultur har blitt verre under pandemien. Det er vanskelig å fastslå de langsiktige samfunnsmessige konsekvensene og effekten på læringsutbyttet, men i rapporten advares det om store tilbakeslag. Nedstengte skoler hadde enorme konsekvenser i seg selv, og særlig for alle dem som ikke har ressurser eller verktøy til å kunne følge digital undervisning.

Selv om noen land har gjort et forsøk på å tilby utdanningsmateriell og timer på noen urfolksspråk, så er det aldri et tilbud som når ut til alle språk, eller som

omfatter alle klasser og utdanningstrinn. Tilgangen er særlig vanskelig for dem som bor i rurale områder.

Afroetterkommere er en annen gruppe som på samme måte som urfolk har rett på flerspråklig og tilpasset utdanning. Dette allerede begrensede tilbudet har stagnert helt, og regjeringene har ikke funnet mekanismer for å følge opp dette eller utviklet materiell for de ulike språkene som er i bruk.³

Og pandemien ser ikke ut til å slippe tak med det første. Latin-Amerika er en region der vaksinedekningen er ufullstendig og ikke

når alle. Det betyr at disse utfordringene kan vokse seg enda større – konsekvensene likeså.

NOTER

- 1 Pedro Moyé Noza (Bolivia) under Den 9. internasjonale kongressen om flerspråklig og interkulturell utdanning i Latin-Amerika
- 2 UNICEF (2021). Educación

intercultural bilingüe en América latina. Avances y retrocesos en el marco de la pandemia de la COVID-19. Hentet fra: <https://www.unicef.org/lac/media/22251/file/EIB-AMERICA-LATINA-SPA.pdf>

- 3 Det dreier seg her om flere ulike språk: garifuna, atacame og de ulike kreolske språkene for å nevne noen. Flere av dem er en blanding av språk fra flere opprinnelsesområder, og for noen er de og innblandet en del engelsk.



»» Marianne Gulli er utdannet statsviter og jobber som rådgiver ved likestillingscenteret KUN. Har i bodd i Mellom-Amerika i flere år og jobbet med tema som kvinners og urfolks rettigheter. Mangeårig aktivist i Latin-Amerikagruppene i Norge og har vært koordinator for deres solidaritetsbrigader til Latin-Amerika i 2 år.

Den farlige pedagogikken



»»» Av Marianne Gulli

Foto: © Rebecca Blackwell / AP / NTB

Lærerskolen Ayotzinapa og andre tilsvarende skoler i Mexico og Guatemala blir av myndigheter og andre oppfattet som en trussel. Derfor er de under stadig angrep.

Den 26. september 2014 ble 43 lærerstudenter i Mexico bortført og «forsvunnet». Vi er kanskje ikke vant med begrepet *å bli forsvunnet*, men det er i høyeste grad realiteten i Mexico. Tvungne forsvinninger er en metode som ble aktivt brukt av militærdiktaturer i hele Latin-Amerika, og det brukes fortsatt den dag i dag. Studentene ble forsvunnet, og hendelsen blottla dermed den mexicanske statens sanne ansikt: hvor tett sammenvevd narkokartellene er med politi, militæret og den

politiske makteliten, et gjenomkorrupt statsapparat og rettsvesen, der forsvinninger skjer på nesten daglig basis, og hvordan store deler av befolkningen lever uten rettssikkerhet. Men den delen av historien vi ikke hører så ofte om, er hvordan denne forsvinningen skriver seg inn i en rekke angrep fra myndighetenes side mot skolen de var elever ved.

Ungdommene fra Ayotzinapa

De savnede ungdommene er studenter ved

lærerskolen Ayotzinapa i delstaten Guerrero. Disse *escuelas normales* finnes over hele Mexico, så vel som i Guatemala og flere andre latinamerikanske land. I Mexico ble de opprettet i kjølvannet av revolusjonen på 1920-tallet, mens den første skolen i Guatemala kom på slutten av 1800-tallet. Selv om noen vil hevde at lærerskolene i Guatemala ikke har den samme politiske historien som i Mexico, var det likevel under revolusjonstiaet 1945–54 at

de fleste guatemalanske lærerskolene ble opprettet. På grunn av rollen skolene har spilt, og fortsatt spiller i dag, er de under angrep fra myndighetene.

Disse skolene utdanner ungdom til å bli lærere i rurale områder. De fleste studentene kommer selv fra fattige urfolksområder og marginaliserte familier. Flere av skolene ligger i områder staten i bunn og grunn har forlatt: Helse-tilbudet er nærmest ikke-eksisterende, og avstanden til det offentlige er stor. At

skolene har ligget utenfor de store byene, har gjort dem mer tilgjengelig for flere. Disse lærerskolene er ofte et av de få utdannings-tilbud disse menneskene har tilgang til.

Både Guatemala og Mexico er land med en relativt stor urbefolkning og mange ulike språk. Urfolkene i Latin-Amerika bærer på en historie preget av kolonisering, ekstrem rasisme og marginalisering. I dag er derfor mange urfolkssamfunn fortsatt blant de mest fattiggjorte, de med lavest utdanningsnivå og minst tilgang til politisk makt og ressurser. På disse skolene blir elevene utdannet til å bringe kunnskapen tilbake til den landsbygda eller bydelen de kommer fra.

Frigjøring

Følgende sitat fra Paulo Freire er relevant for disse lærerskolene:

En frigjørende utdanning består i handlinger av erkjennelse, ikke overføring av informasjon.

Studentene må forstå og utøve sitt virke innenfor sine egne lokalsamfunn, som igjen bidrar inn i deres egen utdanning. Freire arbeidet for en pedagogikk der læring skjer i samspill mellom lærere og elever, og der de sammen på en kritisk måte utforsker sin virkelighet. Denne kritiske tenkemåten kan ikke

individualiseres, men er et utgangspunkt for å forandre verden på bakgrunnen av den forståelsen de har kommet frem til i fellesskap.

Med det sier han at kunnskap ikke er nok i seg selv; den må knyttes til handling, og det innebærer å bidra til å bryte ned undertrykkende strukturer uten at man skaper nye maktrelasjoner. Dette er altså en pedagogikk som er nært forbundet med solidaritetstanken.

Opprør blant lærerstudenter

I 2013 tok lærerstudentene i Guatemala til gatene i protest mot regjeringens forslag om å legge ned lærerskolene og flytte utdanningene til universitetet. Sett med norske briller kan det synes som en uproblematisk omorganisering, men konsekvensene er store for dem det angår. Å flytte lærerutdanningen til universitetene er det samme som å flytte den inn til de større byene, som igjen innebærer større kostnader og at man må flytte vekk og ikke kan bidra i hjemmet. Dette er en umulighet for mange av dem som tar denne typen lærerutdanning.¹

Det at studentene tok til gatene, viser hvordan de selv forstår seg som politiske subjekter. Det er her – i skolenes politiske profil – kjernen til regjeringenes ønske om å eliminere lærerskolene ligger.

I Mexico kommer flere kjente menneskerettighets- og fagforeningsaktivister fra disse skolene. Også i Guatemala er lærerforeningen blant den sterkeste og best organiserte av alle fagforeningene i landet. I Mexico har også kritisk tenkning og politisk aktivisme vært en viktig del av lærerskolene, og er dermed knyttet til den politiske venstresiden og de sosiale bevegelsene. Selv om denne relasjonen er mindre kjent og til stede i Guatemala, er, som vi har sett, også elevene her politiske aktører som tar til gatene for å forsvare sine rettigheter. Det skjer til tross for at de blir møtt med vold og kriminalisert for sin motstand.

En trussel mot det bestående

Skolen i Ayotzinapa er på mange måter et særskilt tilfelle, i lys av sin lange historie med motstand mot myndighetene. Også studentene ved skolen viderefører denne tradisjonen og har selv en forpliktelse til den politiske kampen. Som John Gibler skriver i sitt essay i boka «Ayotzinapa – i live da de tok dem»:

Regjeringen ser på Guerrero som et arnested for opprør, og på Ayotzinapa-studentene som unge geriljasoldater i forkledning [...] Bare det at skolen finnes, oppfattes som en trussel.

Nylig organiserte studenter

ved en annen lærerskole i Mexico protester mot regjeringen. De krevde å få gjennomføre opptaks-eksamen ved fysisk oppmøte. Argumentet er at flere av studentene verken har økonomiske ressurser eller tilgang på verktøy som kreves for å gjennomføre en digital eksamen. Under protestene ble de møtt med politivold og tåregass og til slutt fjernet med makt.

Angrepet mot skolene fra offisielt hold spenner altså fra det rent byråkratiske, trusler om budsjettkutt og omorganisering, til kriminalisering av organiserte elever og fysiske angrep fra tilsynelatende kriminelle strukturer mot skolebygninger eller elever.

Forsvinningene av elevene ved lærerskolen i Ayotzinapa må forstås ut fra narko-staten Mexico, men angrepet må også forstås i lys av at den samme staten ønsker å fjerne disse lærerskolene. Selve tanken om å utdanne de undertrykte, de fattiggjorte og de marginaliserte er truende. Og frykten for å utdanne en kritisk masse er en trussel de er villig til å stanse for nesten enhver pris.

NOTE

¹ Regjeringen i Guatemala vant frem, og fra 2015 var lærerstudiet underlagt det offentlige universitetet USAC. I dag ser vi konsekvensene: lavere kvalitet på utdanningen og et fall i studenttallet på hele 91 prosent, noe som vil gi landet et lærerunderskudd om få år. I 2020 har man derfor vedtatt å gjenopprette lærerskolene.

Lærerstudentene som bare **forsvant**

>>> Av Tore Brøyn

Den 26. september er det sju år siden 43 lærerstudenter i Mexico forsvant sporløst. Hendelsen og etterspillet er skildret i en tegneseriebok som også er oversatt til norsk.

Ayotzinapa – i live da de tok dem beskriver i tegneserieform hva som hendte da 43 lærerstudenter, alle unge menn, ble bortført for siden å aldri bli funnet. Andalucía K. Soloff, som har forfattet teksten, arbeider som journalist i Mexico og forteller til Bedre Skole at hun valgte tegneserieformatet fordi hun ønsket å nå ut med historien til de som ikke leser artikler i aviser og tidsskrifter.

– Jeg så potensialet for å nå et annet publikum. Det er vanskelig å holde oppmerksomheten til dagens lesere over tid, og jeg har selv alltid likt å lese tegneserier og tror på det å formidle gjennom bilder. Dessuten har jeg erfart at temaet jeg ønsket å formidle, angsten og frykten som mennesker opplever i slike situasjoner, er vanskelig å formidle i artikkelform. Når man bruker tegninger, så kommer man nærmere menneskene det handler om, sier Soloff.

Andalucía K. Soloff har selv gjennom flere år levd hatt lange opphold sammen med foreldrene som fortsatt håper på å få se sine sønner igjen, i det minste få vite hva som har skjedd. Hun har også nær kontakt med de studentene som overlevde aksjonen.

Vanlig at mennesker bare forsvinner

Historien om de 43 studentene er dessverre ikke så unik i det mexicanske samfunnet. I løpet av 12 år er 40 000 mennesker forsvunnet i Mexico, og det dukker stadig opp nye massegraver med ukjente ofre. Så hvordan kan det ha seg at akkurat denne saken har fått så mye oppmerksomhet?

– Myndighetene er vant til å slippe unna med det meste når de skal etterforske forsvinninger. Og dette var studenter fra fattige kår som man i utgangspunktet oppfattet som brysomme og som man trodde at man kunne behandle etter for godt befinnende. Men denne gangen organiserte foreldrene og medstudentene seg og nektet å gi opp, sier hun, og mener det er derfor dette er blitt en sak som fortsatt legger press på myndighetene.

Tvilsomme forklaringer

Underveis har foreldrene blitt presentert for mange ulike forklaringer på hva som har skjedd, blant annet er det hevdet at de døde studentene ble brent på en søppelfylling. Men så har det vist seg at ingen av forklaringene holder vann, og ulike aksjoner fra foreldre og medstudenter har sørget for at saken etter hvert har fått internasjonal oppmerksomhet og er blitt en sak som de ansvarlige ikke klarer å få avsluttet.

Vi spør Soloff hvordan det kan ha seg at de ansvarlige ikke har tatt grep for å få denne saken avsluttet. Man har tross alt innrømmet at studentene er blitt bortført og drept, og alle vet at det lokale politiet har vært medansvarlige. Så hva kan man fortsatt ha å skjule?

– Vi vet at aksjonen ble overvåket av militæret. Folk spør seg hvorfor de ikke grep inn når de så hva som skjedde. Jeg tror et vesentlig moment var at hæren var aktiv i aksjonen mot studentene. Hæren har i utgangspunktet stor prestisje i



17

Sider fra *Ayotzinapa – i live da de tok dem*.
Forfattere: Andalusia K. Soloff, Marco Parra og Anahí H. Galaviz. Norsk oversettelse ved Susanne Normann, Camino forlag, 2020

befolkningen, kanskje den eneste institusjonen som de fleste kan støtte, og det ville være ødeleggende for deres omdømme om det ble kjent at de har spilt en viktig rolle i disse studentenes forsvinning, sier hun.

Overvåker de som leter etter barna sine

Så vet man nå mer enn man visste da boken kom ut for to år siden? Ikke så mye, forteller Andalusia K. Soloff. Kun tre studenter er nå identifisert gjennom små brente fragmenter, uten at man vet mer om hva som er skjedd med dem. Nylig har man dessuten avslørt at nære familiemedlemmer til de savnede studentene er blitt overvåket gjennom programvare som er blitt installert på telefonene deres.

– Folk spør seg hvorfor man bruker så mye energi på å overvåke de som leter etter barna sine framfor å heller bruke ressursene på å finne de som er savnet, sier Andalusia K. Soloff.



Om å møte Paulo Freire som

ung st

>>> Av Ellen Elisabeth Faye Lindvig

En ung norsk masterstudent møtte Paulo Freire gjennom tilfeldigheter. Gjennom disse tekstene, skapt i en helt annen kulturell sammenheng, fant hun en holdning til læreryrket som hun kunne kjenne seg igjen i.

Å lese Paulo Freire er som å besøke en innholdsrik og vakker hage. Blomstene er alle sammen i røde nyanser, noen mørkerøde, andre lysere. Noen steder i denne hagen er det til tider overgrodd og vanskelig å komme igjennom, men med tålmodighet klarer man å finne stiene Freire har gått. Man kan plukke med seg det man trenger – og kanskje etter hvert lage sine egne stier. For Paulo Freire var klar på at han ikke ønsker å bli kopiert, han vil heller dele sine refleksjoner og bidra til at andre kan tenke nytt ut ifra sine egne erfaringer og i sin egen kontekst.

Jeg hadde aldri hørt om Paulo Freire da jeg begynte på master i pedagogikk. Da hadde jeg jobbet flere år som barnehagelærer. Jeg hadde vært utvekslingsstudent i Brasil, og har alltid hatt stor interesse for landet og språket. Det var derfor jeg spisset ørene en gang jeg hørte en foreleser i pedagogisk teori nevne i en bisetning noe om den brasilianske pedagogen Paulo Freire. Jeg husker at jeg tenkte at dette måtte jeg finne ut mer om. Men på pensum sto det mange andre teoretikere, og jeg hadde nok med å forholde meg til disse, helt frem til jeg skulle begynne på selve masteroppgaven. Jeg hadde forvillet meg inn i den filosofiske delen av pedagogikken, et spennende og nytt sted for en praktiker med utgangspunkt i småbarnspedagogikken. For meg ble det et opplagt valg å skrive om den tyske pedagogen Friedrich Fröbel, også kalt «barnehagens far». Min veileder spurte i den sammenheng om jeg snakket tysk, han anså det som et fortrinn å kunne lese originalkilder.

Jeg svarte nei, men at jeg kunne portugisisk. Det ble altså språket som tilfeldigvis skulle lede meg til Paulo Freire.

Det handler om kjærlighet

Jeg startet med å lese *De undertryktes pedagogikk* på norsk. Det virket som det riktige stedet å starte, da det var denne boken han først og fremst var kjent for. Det er også den eneste som er oversatt til norsk, og den eneste av hans bøker som er gitt ut av et norsk forlag. Selv om konteksten i denne boken ikke var gjenkjennelig, så ble jeg allikevel engasjert av hans lidenskap for kjærligheten som bærebjelke i samhandlingen mellom mennesker. Frigjørende pedagogikk hos Paulo Freire handler om kjærligheten som finnes i verden og mellom mennesker. Det han skriver, berører noe i meg som menneske, og for Freire finnes det ikke et skille mellom mennesket og pedagogen, ettersom pedagogikk først og fremst handler om møtet mellom mennesker.



udent

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Jeg er ikke, jeg kan ikke være, uten at du er, uten at du får være. Fremfor alt, jeg er ikke hvis jeg nekter deg å være.
(Paulo Freire)

Freires drøm er at en demokratisk skole skal bidra til en mer rettferdig verden. I denne skolen skal all undervisning og læring være smidd i en universal etikk som er basert på kjærlighet til mennesket og verden. Denne lidenskapen fant jeg hos Freire i *De undertryktes pedagogikk*, men da jeg begynte på de neste bøkene hans, ble jeg rett og slett satt i fyr og flamme. Det var som om det jeg leste, be-kreftet meg som pedagog, inspirerte og engasjerte meg, og vekket en kamplyst i meg, som jeg egentlig ikke visste at jeg hadde. Det var som om jeg kjente igjen mitt eget pedagogiske grunnsyn i det han skrev; et grunnsyn som naturlig nok finner mye av sitt opphav i det lovfestede for-målet for norsk skole og barnehage, som igjen er formet

i den kristen-humanistiske filosofien, hvor troen på hvert individs unike verdi står sentralt.

Å lese på originalspråket

Da jeg begynte å lese Freire, hadde jeg fått hjelp av min tid-ligere lærer i portugisisk i Brasil til å få tak i Freires bøker på originalspråket portugisisk. Derfor forholdt jeg meg både til den norske, den engelske og den portugisiske utgaven, da jeg først leste *De undertryktes pedagogikk*. Jeg oppdaget at det var en del forskjeller mellom den norske og den portugisiske utgaven. Dette trigget min nysgjerrighet, og jeg tok fatt på oppgaven med å lese Freires originaltekster.

Jeg lærte fort to ting om Paulo Freire: 1) Han liker å bruke mange spennende ord og metaforer, og 2) han liker lange setninger og unngår helst å sette punktum. Det ble mange timer med ordbok og samtaler med min portugisisk-lærer i Brasil for å nøste opp i det Freire skrev, slik at jeg

kunne videreføre semantikken og ikke bare ordene over til norsk. Noen steder i de engelske oversettelser opplevde jeg at det var tatt noen snarveier. Metaforer kan miste sin mening i oversettelsen, og refleksjoner kan få ny mening når de formuleres av en med et annet pedagogisk grunnsyn. Jeg oppdaget at flere avsnitt, også et helt forord, har blitt utelatt i de engelske oversettelsene. Det kan være fordi innholdet ikke politisk og kulturelt lar seg oversette til den amerikanske konteksten, og noen ganger er slike endringer nødvendige tilpasninger. Her kan jeg likevel tilføye at jeg ikke anser det som noen forutsetning å kunne lese portugisisk for å få utbytte av å lese Paulo Freire, de engelske utgavene er gode og gir det samme utbyttet hvis man vil bli kjent med hans filosofi og ideer.

Det har også vært mange som har skrevet om det Freire har prøvd å formidle i sine tekster, og det er i flere tilfeller disse kommentarene som har vært grunnlaget for kritikken som er blitt rettet mot ham gjennom årene. Dette kommenterer Freire selv i sin mer selvbiografiske bok.¹ *Håpets pedagogikk – et gjensyn med De undertrykte pedagogikk* (1992). Her skriver han at man ikke kan bygge sin kritikk av en forfatter uten faktisk å ha lest hva han skriver. I en annen bok har han et kapittel som handler om ikke å gi etter for utfordringene ved vanskelige tekster.² Dette ble for meg som en direkte kommentar fra Freire om å komme meg igjennom originaltekstene, selv om jeg mange ganger var på nippet til å gi opp. Det var strevsomt å komme igjennom de portugisiske tekstene, men jeg ville være sikker på at jeg forsto Freire godt nok til å kunne presentere hans tekster på norsk på en forsvarlig måte.

Det skulle vise seg at jeg hadde gjort arbeidet tyngre enn det som var nødvendig. For bøkene jeg arbeidet med, var faktisk oversatt til engelsk, men hadde fått helt andre titler enn de har på portugisisk. Dette kan være et moment å merke seg for andre som ønsker å ta fatt på Freire på originalspråket.

Freires nyere tekster

Boken *Lærer ja, tante nei! Brev til de som våger å undervise*³ ble mitt første møte med Freires senere tekster, det vil si det han skrev etter han kom tilbake fra sitt politiske eksil. Freire møtte da et Brasil i endring. Det var blitt et land i demokratisk utvikling, og bøkene han skrev på 90-tallet, kom til å ta for seg utdanningen og lærerens rolle i denne.⁴

Bokens tittel var interessant for en med bakgrunn fra barnehagepedagogikken. (U)vanen med å kalle (barnehage)lærere⁵ for «tanter» finnes tydeligvis ikke bare i Norge, men også i Brasil, og Freire er kontant og eksplisitt i hva han mener om dette:

Grunnen til at den moderne lærer ennå blir redusert til tante, er at denne praksisen opprettholdes av diskursen i samfunnet ved at også lærerne selv bruker dette begrepet om seg selv. Det er et «usynlig» forsøk på å forsøte, eller mildne, lærerens rolle i samfunnet, og i det politiske bildet. (...) Det å være lærer, er noe man er med hele seg, både fysisk, mentalt, kognitivt og følelsesmessig. (...) En tante kan være tante uten å elske sine tantebarn, og trenger ikke engang å like å være tante, men en lærer kan ikke være lærer uten å ønske sine elevers beste.⁵

I den amerikanske oversettelsen er denne forklaringen blitt utelatt, og inni boken brukes begrepet «cuddly mothers», men det hele mister kruttet når det ikke lar seg kontekstuent oversette. Freire avslutter forordet i denne boken med å skrive at hver og en må få identifisere seg slik de selv ønsker, men at han står fast ved sitt standpunkt og hevder at det alltid vil ligge skjulte implikasjoner som reduserer lærers rolle ved å kalle henne for tante⁷. Dette avsnittet er ikke med i den engelske oversettelsen⁸.

Lærer ja, tante nei! er skrevet i brevform, som innebærer at hvert kapittel er et brev fra Freire til leserne. I denne boken blir man kjent med Freires lidenskap for selve profesjonsdannelsen. Han tar for seg temaer som motivasjoner for å ta lærerutdanning, utfordringer man kan møter i arbeid med tekst og teori, og om første dag i klasserommet. Han utforsker også nye uttrykk og begreper som han mener betegner essensielle egenskaper hos en progressiv lærer. Det er også et gjennomgående tema i Freires senere tekster at en pedagog aldri er utlært, og i denne boken berører han temaer som kan bidra til refleksjon over egen praksis, men også temaer som kan være utgangspunkt for diskusjoner og refleksjoner blant pedagoger i fellesskap.

Paulo Freire mener objektivitet er umulig i en autentisk undervisningspraksis. For ham er det å skjule sine standpunkt og holdninger som å lyve for elevene, fordi elevene lærer av hvem læreren er og hvordan læreren handler. Denne ærlige og direkte måten å skrive på gjør Freires tekster verdifulle som utgangspunkt for diskusjon og debatt, fordi de provoserer like mye som de inspirerer. Freire mener at det å bli følelsesmessig engasjert er en naturlig del av det å være menneske, og dermed også burde ha en mer anerkjent plass i profesjonsdanningen av lærere. Han mener det krever et stort mot å tørre å være seg selv som menneske i møte med elevene, men også i møtet med seg selv:

Det er umulig å undervise uten dette motet til å ville (andre) godt, uten motet til å prøve tusen ganger før man gir

opp. Det er umulig å undervise uten en forankret, gjennomført og godt vedlikeholdt evne til å elske. Derav undertittelen på denne boken: brev til de som tør å undervise. Det er nødvendig å våge, i ordets rene forstand, å snakke om kjærlighet uten å være redd for å bli kalt bløt eller til og med uvitenskapelig» (fra forordet til *Lærer ja, tante nei*, oversatt av artikkelforfatteren)

Freires nøkkelbegreper

I boken *Autonomiens pedagogikk*, som ble utgitt året før Freire gikk bort, tar han med temaene fra *Lærer ja, tante nei* og fordypet seg ytterligere i dem. Denne boken introduserer leserne for noen av de nyeste begrepene til Paulo Freire. På engelsk har boken fått tittelen *Pedagogy of freedom – ethics, democracy and civic courage*, som gir en god pekepinn på hvilke temaer boken tar for seg. Allikevel viser den originale, og noe mindre overdådige, undertittelen bedre at dette er en bok om undervisningspraksis, skrevet til lærere. Oversatt til norsk blir den: *Nødvendige egenskaper i undervisningspraksis*.

En rød tråd gjennom de temaene Freire tar opp i de nyere tekstene, er hva som kreves av læreren som menneske, og at utdanning først og fremst handler om møtet mellom mennesker. Et av disse temaene er det å erkjenne sin egen uferdighet, som når han i *Autonomiens pedagogikk* bruker begrepene «å tenke riktig» eller «riktig tenkning» (på portugisisk «*pensar certo*», og på engelsk «*correct thinking*»). Hvilken oversettelse som blir best på norsk, må hver leser selv gjøre seg opp en mening om, ettersom dette begrepet, eller uttrykket, tar opp i seg så mye av det Freire mener er en del av en demokratisk og progressiv undervisningspraksis.

Det handler om *hvordan* man tenker, og ikke om *hva*⁹. Dette er noe som må praktiseres av læreren, dersom elevene skal lære dette. Freire mener at man ikke kan skille epistemologisk tenkning fra etisk tenkning, fordi læring handler om samhandling mellom mennesker. Her kjenner man også igjen Freires kjente begrep *conscientização*, som handler om mye mer enn å bli bevisstgjort. Det handler om å bli bevisstgjort *sin rolle* i verden og i historien. For en lærer handler dette om å ta innover seg det store ansvaret som ligger i rollen som lærer, og å våge og tørre å være seg selv i møte med oppgavene som lærer.

Det krever også mot å stå i tjenesten over lang tid, under disse forholdene vi kjenner til: dårlig lønn og mangel på respekt, og samtidig holde stand mot fristelsen til å bli kynisk. (sitat fra *Lærer ja, tante nei*)¹⁰

En utdanning i håp

Freires drøm er at utdanningen skal bidra til at elevene blir demokratiske borgere som engasjerer seg for sitt samfunn og sine medmennesker. Dette skal skje gjennom en pedagogisk praksis som er støpt i en universell etikk, basert på kjærlighet til mennesket og verden. Freire skriver at håpet er et ontologisk behov; noe menneske *trenger* for å overleve. Hos Freire blir det å lære elevene å håpe, en slags utdanning i håp, løftet frem som en av utdanningens viktigste oppgaver, spesielt i dag. Uttrykket, eller begrepet, *the possible dream* er noe Freire alltid har båret med seg, men som han er spesielt opptatt av i sine senere tekster. Å oversette dette til «den mulige drømmen» fungerer ikke så godt på norsk, men det kan forklares som det å ha tro på at selv den mest utopiske drøm er oppnåelig.¹¹ Freire mener at det ikke er uvitenskapelig å lære elevene å drømme om en utopisk fremtid.¹² Han mener derimot at dette er en helt nødvendig del av utdanningen og dannelsen. Freires drøm var nettopp at skolen og utdannelsen skulle bidra til at elevene vokste opp med håp, ønske og evne til å gjøre verden til et bedre sted. For Paulo Freire var dette en oppgave for den modige lærer.

NOTER

- 1 Titlene på Freires bøker er her presentert i norsk oversettelse, hentet fra Lindvig, 2017.
- 2 Teachers as cultural workers s. 49–50
- 3 Oversatt av forf. Org.tittel: Professora sim, tia nao! – cartas a quem ousa ensinar
- 4 Les mer i Lindvig, 2017
- 5 I Brasil starter barna på skolen tidligere enn i Norge
- 6 Lindvig 2017, s. 43–44
- 7 Eller onkel, som er relevant i norsk kontekst.
- 8 Lindvig 2017, s. 44
- 9 Lindvig 2017, s. 67
- 10 Paulo Freire i Professora sim, tia nao s. 8, skrevet i 1993, oversatt av artikkelforfatteren
- 11 Eksempler: drømmen slaver hadde om frihet hundre år før det skjedde, eller drømmen kvinnene som kjempet for stemmerett hadde mens det virket uoppnåelig.
- 12 Lindvig 2017, s. 43–44



»»» **Ellen Elisabeth Faye Lindvig** er utdannet barnehagelærer og har arbeidet som pedagogisk leder i Bærum kommune frem til hun startet sin master i pedagogikk ved Universitetet i Oslo i 2014. Hun arbeider for tiden ved sjømannskirken i Albir-Villajoyosa, der hun blant annet har ansvar for arbeid med de minste barna.

Kritisk og avkoloniserende pedagogikk

Freire revolusjonerte pedagogikken i sin samtid. Men hans kritiske blikk hadde sitt utgangspunkt i samfunnsteorier utviklet i Europa, en tenkning som ikke alltid fanger opp diversiteten og kraften i de amerikanske folkenes tradisjoner.

>>> Av Susanne Normann

«*A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam*», eller «hodet tenker fra der hvor føttene trækker», skrev den brasilianske forfatteren og teologen Frei Betto i sine minneord til Paulo Freire i avisen *Folha de São Paulo* 3. mai 1997, én dag etter at han døde. Med setningen oppsummerte han hjertet i Paulo Freires frigjøringspedagogikk, nemlig at verdens urettferdighet ser fundamentalt ulik ut om den sees med undertrykkerens blikk, eller om den sees fra perspektivet til den som undertrykkes. Undertrykkeren utvikler nummenhet eller blindhet for andres lidelse, mens den undertrykte, gjennom selv å oppleve urettferdighet og strukturell vold, har et utgangspunkt for å kunne utvikle kritisk kunnskap om hvordan verden henger sammen.

Freires arbeid og forfatterskap resulterte i utviklingen av en *kritisk pedagogikk*, eller en *pedagogikk*

for de undertrykte. Det pedagogiske prosjektet hadde dialog og maktkritikk som metode, og som mål å tegne opp en utdanning som kunne bidra til kritisk refleksjon, bevisstgjøring og sosiale endringer. Frigjørende læring handlet ikke for Freire om å finne de best fastsatte teknikkene, men heller om en politisk og moralsk praksis som kunne danne kunnskapsgrunnlaget for studentenes kritiske samfunnsdeltakelse.

Avkolonisering og frigjøringsteologi

Prinsippene for en dialogisk og maktkritisk lærer-elev-relasjon har fått stor innflytelse mange steder i verden. Freire selv tilbrakte omtrent 15 år i eksil etter at han ble arrestert kort tid etter innføringen av militærdiktaturet i Brasil i 1964. Han står igjen som en aktør i et viktig historisk øyeblikk i Latin-Amerika. Samtidig som militærdiktaturene kastet kontinentet

inn i en periode med skitten krig og graverende menneskerettighetsbrudd, blomstret et revolusjonært tankegods. Øyeblikket kan beskrives som en *avkolonisering*, fordi samtidig som den europeiske arbeiderklassens kampformer og marxistiske tankegods hadde stor påvirkningskraft i Latin-Amerika, foregikk en *latinamerikanisering* – teorien måtte nemlig endres for bedre å forstå og svare til Latin-Amerikas virkelighet.

Samtidig bevegde deler av den katolske kirka seg fra 60-tallet i en mer progressiv retning, som i Latin-Amerika skapte *frigjøringsteologien*: Gud sto på de fattiges side, og den kristne teologien som fokuserte på frelse etter døden, ble forvandlet til en lære om å skape Guds rike på jorden, altså å kjempe mot urettferdighet – her og nå. Paulo Freire både bidro til og nærret sine egne tanker og praksis i disse strømningene.

Urfolks dypere kritikk og modeller for bærekraft

Når vi i år feirer 100 år siden Paulo Freire ble født i Pernambuco i Nord-Brasil, kan vi se hvordan hans kritiske pedagogikk videreføres, men også plasseres i et kritisk lys av nåtidens kritiske strømninger. Urfolks epistemologier, verdisystemer og kosmologi var i Freires samtid på 60- og 70-tallet levende, men skjult i hvert enkelt folks grender og dalfører. Urfolk var i mange land utsatt for omfattende forfølgelse og folkemord. De eldre spirituelle guidene i Guatemala måtte for eksempel beskyttes fra hærens forfølgelse, fordi hæren forsto at ved å henvende seg til de eldre kunne de få lokalsamfunnene til å gå i oppløsning; det var de eldre som bevarte lokalsamfunnernes kollektive minne og åndelighet. Selv frø måtte gjemmes da hæren tok i bruk den brente jords taktikk. I Brasil var urfolk

utsatt for enorme ødeleggelser. Deres skoger ble hugget ned, de ble forsøkt utryddet ved hjelp av virusangrep, og de måtte gjennom tvangsomplasseringer til reservater, en historie som for øvrig ikke ble særlig kjent før Sannhetskommisjonen leverte sin rapport om militærdiktaturet i 2014, der et lite kapittel var viet til urfolks situasjon.¹ Men etter at militærdiktaturene i Latin-Amerika tok slutt på slutten av det forrige århundret, har urfolk styrket sin regionale og internasjonale alliansebygging. I tillegg skapte nyliberalismens brutale inntog i Latin-Amerika, som skjøt fart på 80-tallet, nye kamper og fronter: omfattende gruvedrift, vannkraftsutvikling og monokultur. Alt dette bringer gjerne med seg omfattende miljøødeleggelser og truer ofte urfolks og selvbergingssamfunnens kulturelle overlevelse, som er direkte tilknyttet naturelementene.

I dag er miljøaktivister og spesielt urfolk i Latin-Amerika blant de mest utsatte i verden for vold og drap i forbindelse med denne typen miljøkonflikter (Sovacool, 2021). Kampene står om territoriet, om utviklingsmodeller og om fremtiden vår. I disse harde kollisjonene oppstår kulturelle revitaliseringsprosesser og utstrakt kunnskapsutveksling

mellom urfolk, afro-etterkommere, kvinneorganisasjoner, fiskere og småbønder. Mange regionale nettverk har oppstått, nettopp for å stå opp imot utvinningsindustrien sammen. Modeller for *el buen vivir*, på norsk *det gode liv*, som fremmer kritikker av vekstbaserte løsninger til dagens klimakrise, og livssyn basert på relasjoner til menneskelige og ikke-menneskelige livsformer, affekt, respekt, moral og økologisk balanse, har begynt å få fotfeste i akademia også utenfor Latin-Amerika. Den kritiske latin-amerikanske pedagogikken er i dag derfor også blitt til en avkoloniserende pedagogikk ut fra *Abya Yala*, som i kuna-urfolkets språk betyr moden jord, levende jord eller blomstrende jord, og er et synonym med Amerika som mange har tatt i bruk. Det er også en pedagogikk for *re-existencia* (Achinte, 2013), eller *å komme til live* igjen. Det vil si å hente frem igjen språkene, frøene, kunnskapssystemene og spiritualiteten, som både har manglet anerkjennelse og ofte vært forfulgt. Slik vil man kunne bygge opp igjen et annet og mer mangfoldig *Abya Yala*. Det vil også kunne være et kritisk og avkoloniserende bidrag til den globale debatten omkring kolonialisme, rasisme og klimaendringer.

Freires begrensede blikk

Så selv om Freire revolusjonerte pedagogikken i sin samtid, var den kanskje, med et avkoloniserende blikk, fortsatt for eurosentrisk? Edgardo Lander, en forfatter kjent for uttrykket *kunnskapens kolonialitet*, skriver om Freires samtds teoretiske produksjon at den

[...] fortsatte å befinne seg innenfor grensene til et universelt meta-narrativ om modernitet og framgang. Bare sjeldent utforsket den de enorme implikasjonene til den pluraliteten av historier, subjekter og kulturer som karakteriserer Latin-Amerika. (Lander, 2000, s. 521, min oversettelse)

Den europeiske kritiske teorien, som Freire kanskje kan sies både å ha videreført og utfordret, maktet ifølge dagens latinamerikanske avkoloniserings-tenkere ikke å anerkjenne denne diversiteten som en *styrke* eller å fange opp hvordan, selv om kolonialismen formelt er over i Latin-Amerika, arven

etter den fortsetter å være høyst levende, i samfunnsstrukturene, i skoleverket og i interkulturelle relasjoner. Den europeiske kritiske teorien klarer ikke dette, for i relasjonen mellom folk i Europa og *Abya Yala* er det Europa som inntar den undertrykkendes blinde blikk. Og nettopp her ser vi kanskje noe av videreføringen av Freires tankegods i avkoloniserende teori: Hodet tenker fra der hvor føttene våre trækker. Og mens Freires pedagogikk var svært farlig for datidens maktelite, ligger «farligheten» ved dagens avkoloniserende pedagogikk i at den setter spørsmålstegn ved vestlige, vektbaserte utviklingsmodellens evne til å garantere menneskenes overlevelse her på jorda.

NOTE

- ¹ Sannhetskommisjonens rapport ble klar i 2014, nesten tretti år etter at Militærdiktaturet (1964–1985) tok slutt. Den undersøkte omfanget av forbrytelser mot menneskeheten i denne perioden. Rapporten i sin helhet er tilgjengelig her: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br>

LITTERATUR

ACHINTE, A.A. (2013). Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. I: C. Walsh (red.), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*, 1, 443–468.
LANDER, E. (2000). Eurocentrism and colonialism in Latin

American Social Thought. *Nepantla. Views from South*, 1, 3, 519–532.

SOVACOO, B.K. (2021). Who are the victims of low-carbon transitions? Towards a political ecology of climate change mitigation. *Energy Research & Social Science*, 73, 101916.

Brasil og kampen mot arven etter Freire

>>> Av Susanne Normann

En ultrakonservativ utdanningsbevegelse i Brasil har satt seg som mål å kvitte seg med arven etter Freire.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Paulo Freires dialogiske pedagogikk har hatt stor påvirkningskraft i brasiliansk skoleverk og utdanningsforståelse. I 2012 ble han (post mortem) offisielt utnevnt som «beskytter» av Brasils utdanningssystem. Dette var under Dilma Rousseff, presidenten fra Arbeiderpartiet (PT), som Freire i sin samtid var med på å stifte. I ettertid har Brasil vært gjennom filleristende politiske omveltninger. Rousseff ble avsatt ved riksrett i 2016. I 2018 ble Luiz Inácio Lula da Silva, tidligere president og PTs presidentkandidat for 2018-valget, kastet i fengsel med korrupsjons-siktelse (som i ettertid har vist seg å være fabrikkert). Den som så vant valget og overtok presidentskapet, var Jair Bolsonaro.

Med Bolsonaro som president

Bolsonaro har militær bakgrunn, og presidentskapet hans har betydd en nostalgisk romantisering av militærdiktaturet, omgjort til konkret politikk. Innsetting av militært personell i ministerposter og andre viktige samfunnsfunksjoner, privatisering av statlige selskaper, kutt i offentlige helse- og utdanningsbudsjetter og å få Brasil ut av internasjonale klimaavtaler er noen av ingrediensene fra hans regjeringstid. Internasjonalt er han det siste året kanskje mest omtalt for sin

forakt for koronabekjempelse.

Den avpolitisererte skolen

Med et slikt bakteppe er det kanskje ikke så overraskende at den ultrakonservative utdanningsbevegelsen *Escola sem Partido* (ESP), som på norsk betyr «skole uten parti» har fått god grobunn under Bolsonaro. ESP, som egentlig ble stiftet tilbake i 2004 av advokaten Miguel Nagib, har som eksplisitt mål å fjerne arven etter Freire. Begrunnelsen er at det de omtaler som kommunistiske lærere, indoktrinerer forsvarsløse barn med såkalt «kulturmarxistisk ideologi». ESP skal i stedet danne politisk nøytrale skoler, der lærere skal være nøytrale instruktører. De lærerne som likevel ytrer sin mening i klasserommet eller tar opp kontroversielle temaer, skal kunne straffefølges (Knijnik, 2020).

ESP har et konservativt tankegodt, og mener at mens skoler skal stå for instruksjon i temaer som språk eller matematikk, skal familiene stå for den egentlige utdanningen av barna. Blant temaene som skolene ifølge ESP ikke bør undervise i, er seksualundervisning, «kjønnsideologi» (etiketten enkelte ultrakonservative og incel-miljøer bruker om temaer som likestilling, vold mot kvinner eller feminisme), LHBT, aktivisme, venstresidens ideologier og religion. ESP

kan kanskje virke ekstremt og marginalt, men i dagens politiske klima i Brasil har bevegelsen vokst betydelig, spesielt i enkelte delstater der konservative politiske krefter står sterkt. ESP fremmer både mediestrategier og tilbyr pakker med lovforslag. Et av disse, som åpnet for at elevene kunne filme lærerne i timen, ble forbudt av domstolene fordi det skadet både læreres akademiske frihet og elevers personvern. Likevel tilbyr ESP en anonym nettjeneste der elever kan laste opp videoer fra klasserommet. Enkelte lærere har blitt straffeforfulgt, mens andre har fått sparken. Trolig er selvsensur mer utbredt (Freitas, 2019).

Sivil-militære skoler har også blitt innført, der politiet står for disiplin,

og lærere står for undervisningen (Watson, 2019). Utviklingen i Brasil viser tydelig hvordan utdanning er politisk, og hvordan dialogbaserte metoder for Bolsonaros politiske prosjekt er uforståelig, eller farlig. Begrepsbruken til denne ultrakonservative bevegelsen er likevel ikke unik for Brasil. Ord som *kjønnsideologi* og *kulturmarxisme* kjenner vi fra høyreekstreme miljøer også i Norge. Samtidig har brasilianske tenketanker, som har vært støttespillere for ESP, internasjonale forbindelser med kobling til blant annet USA-baserte *Atlas Network*. Det er kanskje viktig å se på utviklingen i Brasil ikke som et fjernt og «eksotisk» fenomen, men som et radikalt uttrykk for globale konservative tankestrømninger.

LITTERATUR

FREITAS, J. (2019). Do medo à autocensura: sintomas evidenciam que Escola Sem Partido se fez 'lei'. Hentet 20.06.2021 fra: <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2019-06-01/do-medo-a-autocensura-sintomas-evidenciam-que-escola-sem-partido-se-fez-lei.html>

KNIJNIK, J. (2020). To Freire or not to Freire: Educational freedom and the populist right-wing 'Escola sem Partido' movement in Brazil. *British Educational Research Journal*, 7(2), 355–371. <https://doi.org/10.1002/berj.3667>

WATSON, K. (2019. 07.05). How Brazil's culture wars are being waged in classrooms. *BBC News*. Hentet 20.06.2021 fra: <https://www.bbc.com/news/world-latin-america-48039435>



»» Susanne Normann er stipendiat i kultur- og samfunnspsykologi ved Senter for utvikling og miljø ved Universitetet i Oslo og er med i redaksjonsrådet for latinamerikansk sakprosa i Camino forlag. Hun har bodd og jobbet 15 år i Latin-Amerika, blant annet som

koordinator for Latin-Amerikagruppenes solidaritetsbrigrader.

Paulo Freire
som

inspirasjon

i profesjonsetikken

>>> Av Birte Simonsen

Å være lojal mot et undervisningsopplegg gir ingen mening hvis det ikke gagnar den enkelte eleven. Det var en viktig problemstilling både på Paulo Freires tid og for oss i dag.

«Vår lojalitet ligger hos barnehagebarn og elever for å fremme deres beste.» Denne setningen fra lærerprofesjonens etiske plattform er både kort og kompromissløs, og nettopp derfor burde den egne seg som kompass i en travel hverdag. Når en som lærer jevnlig står i situasjoner preget av valg og dilemma, er alltid det grunnleggende spørsmålet: Hva gagnar eleven?

Lærerprofesjonens etiske råd

Jeg har hatt den interessante oppgaven å sitte i lærerprofesjonens etiske råd siden starten. Rådet har gjennom årene fått mange henvendelser fra lærere som har havnet i vanskelige situasjoner når de tar standpunkt for det de selv mener er elevens beste. De pålegges for eksempel å arbeide

med opplegg, programmer og tester som ikke harmonerer med metodene de ønsker å bruke, eller i verste fall, som de mener ikke vil være bra for elevene. Felles for mange av disse «pakkene» som dukker opp, er at de baserer seg på enkle belønningssystemer og gir resultater som kan telles og måles. Ofte kan det dreie seg om innkjøp av opplegg til hele kommuner, og ofte er beslutningen om innføring tatt uten innflytelse verken fra den som skal undervise, eller den som skal lære.

Lærerne som henvender seg til rådet, har meddelt sine ledere at dette ikke passer for elevene de arbeider med, og at de derfor heller ville foretrekke å utvikle sine egne opplegg. Men det har sjelden resultert i en faglig diskusjon. Noen kan fortelle at de er blitt kalt illojale som ikke vil følge

opp kommunens eller skolens vedtak. Antydning om bruk av styringsretten har også i noen tilfeller sneket seg med.

Men hvilken rett har en ledelse til å utøve denne typen press? Harald Grimen (2005) påpekte at profesjonsetikken riktignok ikke baserer seg på individuelle, etiske standpunkt. Det profesjonsetiske virkeområdet befinner seg innenfor rammen av vedtatt lov- og planverk. Det kan høres ut som en begrensning, men for en lærer i norsk skole betyr denne innrammingen at det er elevens beste som skal ha mest vekt. Elevens rettigheter er tydelig beskrevet, og tilpasset opplæring og elevmedvirkning er lovfestet.

Og hva med styringsretten i denne sammenhengen? Garbo og Raugland (2017: 53) påpeker at metodiske valg ikke kan være et styringsanliggende, forutsatt at læreren befinner seg innenfor lov og planer. Dette er det samme rammeverket som også lederne er underlagt.

Plattformen sier at læreres oppgave er å «verne» barn. Det innebærer at en faktisk har plikt til å ytre seg hvis en ser noe som burde påtales. I en slik sammenheng gir det ingen mening å være lojal mot et innkjøpt undervisningsopplegg.

Paulo Freire og profesjonsetikken

Hvor kommer så Paulo Freire inn i profesjonsetikken? Min påstand er at alt han har sagt og skrevet, nettopp dreier seg om dette. Paulo var full av respekt for elevene, skriver hans kone Ana Maria Freire Araujo (Araujo, 2012:360). Og han lyttet, skriver hun, han lot elevene komme til orde med det de hadde med seg. Det å ha elevens behov og interesse som utgangspunkt i opplæringen, var Freires kronargument. Bare da kan undertrykkelse og indoktrinering opphøre, mente han.

Dagens elever vil møte en svært krevende fremtid, og de trenger både kunnskap, bevisstgjøring og tro på seg selv. Og startstedet for læringen må nettopp være eleven selv. *Undertrykking og frigjøring* er sterke pedagogiske begreper, men profesjonsetikk handler nettopp om dette. «Reading the word and the world» er et mye brukt sitat fra Freire. Danning, sier vi om det som strekker seg ut over målene i læreplanen. Den norske skolens planverk beskriver elever som både skal medvirke og utforske, og det ansvaret bør ligge tungt på alle ledd i skolen. Hadde Freire lest den profesjonsetiske plattformen, ville han nok bemerket at lærere neppe kan vite hva som er best for barn uten å være i tett dialog med dem. Elevens stemme må høres tydelig, og vi må åpne for at eleven er «deltakar», ikke bare «tilskodar», slik Hans Skjervheim uttrykte det.

«Samfunnet skal ha tillit til at vi bruker vår autonomi

på en etisk forsvarlig måte», sier plattformen. Men ut fra de henvendelsene vi får til lærerprofesjonens etiske råd, så ser ikke lærerne ut til å oppleve at det er tillit og autonomi som preger arbeidslivet deres. Dersom elevene skal frigjøres, slik Freire mener at de skal, så må også lærerne ha tilstrekkelig frihet. Læreplanens overordnede del beskriver lærernes oppgaver i kapittel 3.5, der det blant annet står: «De ansatte i skolen må derfor ha aksept og rom for å bruke sin vurderingsevne i yrkesutøvelsen.» Det springende punktet er nettopp om det er tilstrekkelig «aksept og rom» for dialog og for arbeidsformer som både utfordrer og er tidkrevende. Kanskje er dette det mest sentrale etiske spørsmålet i skolen.

Freire i den norske sosialpedagogikken

Det var Eva Nordland, sosialpedagogikkens grunnlegger, som introduserte Freire i Norge på slutten av 60-tallet, midt i en tid der rettigheter og frigjøring var høyt oppe på dagsordenen i hele verden. Freires *De undertryktes pedagogikk* ble kjernepensum i sosialpedagogikken, og «bankundervisning» var et anvendelig skjellsord i tiden. Historien om landarbeidere i Brasil som skulle lære å lese, og som ble satt på skolebenken med en ABC beregnet for små barn, gjorde inntrykk. Det var innlysende at deres egne liv og erfaringer måtte spille en rolle i opplæringen, at det startet med en dialog om deres egen verden for deretter å lese om den. I boka *Kulturaksjon for frihet* viser Freire hvordan ord som hadde betydning for de lærende, ble brukt til å avdekke lesekoden. Så i stedet for «mus i mur» i ABC-boka, ble for eksempel «revolusjon» et meningsfylt grunnlag. Ordene som ble brukt, ble kalt generative ord fordi de, som Freire sa, hadde kraft i seg til generere nye, beslektede ord. Kriteriet for å være et godt generativt ord var at det egnet seg til diskusjon og dialog omkring de sosiale, kulturelle og politiske forholdene elevene befant seg i, altså *reading the world*.

Det fins ikke nøytrale læringsprosesser

Men det var nettopp vekten på alfabetiseringen som ble brukt som argument for at Freires tenkning ikke var overførbar til det norske samfunnet. Her hjemme var det langt mellom voksne som ikke kunne lese. Nordland argumenterte imidlertid sterkt for det prinsipielle i Freires tenkning. I forordet til *De undertryktes pedagogikk* skriver hun at slik Freire ser det, finnes det ingen nøytrale læringsprosesser. Systemet for læring virker enten som redskap for å integrere den yngre generasjon i et bestående system og tilpasse dem til dette systemet, eller som oppdragelse til selvstendighet

slik at de kan delta i utviklingen av det samfunnet de siden skal ta ansvaret for (Nordland i Freire 1999:16).

Både før og etter Freire har budskapet om den lærende som subjekt og som sentrum i sin egen læringsprosess vært understreket, hovedsakelig med etiske begrunnelser. Dannelsesaspektet som hos Freire uttrykkes med at en må lese både *word* og *world*, er beskrevet på forskjellige måter hos andre pedagoger. I et mye brukt sitat fra John Dewey, hevder han at en skole basert på gårsdagens undervisning frarøver elevene morgendagen. Og Wolfgang Klafki konkluderte, etter å ha skrevet utallige bøker, med at egentlig besto teorien hans av bare tre elementer: *selvbestemmelse*, *medbestemmelse* og *solidaritet* (Klafki 2011). Flere kunne nevnes, men det store spørsmålet er hvorfor disse synspunktene og teoriene ikke er solid forankret i skolen. For det er jo et godt samsvar mellom dem og læreplanene.

Med ujevne mellomrom har det vært tilløp til arbeidsformer som prosjektarbeid, problembasert læring og storyline, som alle legger vekt på en aktiv handlende elev. Men ingen kan vel benekte at hovedtyngden av elevenes aktivitet fremdeles er å lytte til lærere og å løse ferdig oppstilte oppgaver? Ira Shor, som samlet tekster fra lærere som er inspirert av Freires tenkning, kaller deres undervisning for «en sjarmerende, utopisk utfordring til ulikhet og autoritære metoder» (*a charmingly, utopian challenge to inequality and to authoritarian methods*) (Shor 1987:26).

Lesing på talens grunn

Mens Eva Nordland først og fremst brakte videre de sosiale og politiske aspektene ved Freires tenkning, tok den svenske lesepedagogen Ulrika Leimar tak i selve måten alfabetiseringen ble drevet på. Landarbeidere i Brasil var blitt presentert for en verden langt fra sin virkelighet, og dette bidro til undertrykkningen. Slik var det også, mente Leimar, med små barn. Barns lesebøker inneholdt mange ord som ikke var representert i barnas hverdag, derfor måtte de selv være med på å forme tekstene. Hun kalte metoden Lesing på talens grunn (LTG), og den høstet både ros og ris blant lærere. Selv har jeg aldri hatt så fornøyde førsteklasinger som da jeg startet med LTG. Uansett hva man måtte mene om metoden: Leimar grep nettopp tak i det subjektive, det å være til stede i læringsprosessen med hele seg. De lærendes egne erfaringer og troen på egne krefter er fundamentale i en slik en slik prosess. Lærernes forberedelse til undervisning må strekke seg ut over det tekniske, sa Freire i *Pedagogy and freedom*. Den må være «forankret i den etiske utviklingen av både selvet og historien» (*be rooted in the ethical formation both of selves and*

of History). I evidensens verden med kortsiktige mål og begrenset plass for autonomi kan disse store tankene synes uoverkommelige. Da er det viktig å minne om at det som kjennetegnet Freire som person, var at han aldri sluttet å håpe. Henry Giroux (2012: XV) skriver at nettopp håpet skulle føre til at man forstår historien som en mulighet, ikke som noe forutbestemt (*understanding of history as opportunity not determinism*). Freires bud til lærere var at nye måter å tenke på vil føre til nye handlinger og et bedre liv for flere. Profesjonsetikk kan vel ikke beskrives bedre.

Paulo Freire har vært en viktig del av mitt liv, både da jeg var student, lærer og pedagogikk lærer. Erkjennelsen av hva kjernen i undervisning faktisk er, gir både trøst og trygghet, men samtidig også en stor bekymring for at disse tankene ikke gror godt nok i skolen. Jeg har merket meg at Freires tanker gjør sterkt inntrykk på lærerstudenter. Når pedagogikkundervisningen blir for abstrakt, og jeg kan se på studentene at de lurar på hva de skal med dette, passer jeg alltid på å gi dem en dose Paulo Freire. Uten unntak kvikner de merkbart til, og de nikker gjenkjennende til hans beskrivelse av «bankundervisning» og undertrykking av eleven. «Hvorfor har vi ikke hørt om han før?» spurte en student som var kommet helt i avslutningen av studiet. Et betimelig spørsmål!

LITTERATUR

- ARAUJO, A.M.F. (2012). Paulo Freire. I: M. Nikolakaki (red.), *Critical pedagogy in the new dark ages*. NY & al.: Peter Lang.
- FREIRE, P. (1999). *De undertrykte pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Ad notam.
- FREIRE, P. (1974). *Kulturaksjon for friheden*. København. Christian Ejerts Forlag.
- GARBO, J. & RAUGLAND, V. (2017). *Den brysomme profesjonaliteten*. Oslo: Universitetsforlaget
- GIROUX, H. (2012). Rethinking the Promise of Critical Pedagogy. I: M. Nikolakaki (red.), *Critical pedagogy in the new dark ages*. NY & al.: Peter Lang.
- GRIMEN, H. (2005). Profesjonsetikken sitt grunnlag. *Arbeidsnotat nr. 6. SPS/HIOA*.
- KLAFKI, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik*. Århus: Klim
- LEIMAR, U. (1976). *Läsing på talets grund*. Lund: Liber.
- SHOR, I. (red) (1987). *Freire for the classroom. A Sourcebook for Liberatory Teaching*. Portsmouth NH: Heinemann



>>> **Birte Simonsen** er pensjonert lærer og lærerutdanner. Hun har mangeårig erfaring som klasselærer, sosiallærer og pedagogisk veileder, og er tidligere dekan for lærerutdanning ved Universitetet i Agder og leder av Nasjonalt råd for lærerutdanning. Hun er medlem av Lærerprofesjonens etiske råd.

skolen



Alltid aktuelt innhold!

Skolen fra Cappelen Damm

Digitale læremidler til
fagfornyelsen for 1.-10. trinn

«Vi slipper å lete rundt på
diverse nettsider for å finne
de ressursene vi trenger
i vår skolehverdag.»

– Lærer på Skolen seminar

Med Skolen fra Cappelen Damm får du alle fag og verktøy
du trenger for å drive undervisning i tråd med fagfornyelsen.

- kvalitetssikret, nivåtilpasset og godt strukturert
- engasjerende læring med dagsaktuelt innhold
- rikt bibliotek med skjønnlitteratur og faktabøker for alle trinn
- tverrfaglige undervisningsopplegg for utforskning og fordypning
- produksjonsverktøy for aktiv læring
- verktøy for å planlegge, tilrettelegge og evaluere undervisningen

Skolen fra Cappelen Damm og lærebøkene

De nye lærebøkene fra Cappelen Damm gir elevene gode pedagogiske
læringsløp og passer godt sammen med aktivitetene i Skolen der
elevene får utforske og fordype seg i temaer og aktiviteter.

Les mer og bestill prøvetilgang!

Gå til Skolen fra Cappelen Damm
på cdu.no eller se skolen.cdu.no

formidling
av kunnskap
vårt ansvar
siden 1829

CAPPELEN DAMM



Paulo Freires tenkning

— relevans for norsk skoleutvikling

»» Av Kaare Skagen

Paulo Freire sto overfor et enormt prosjekt når det gjaldt å alfabetisere en fattig voksen befolkning. Virkeligheten han arbeidet innenfor, var en helt annen enn den vi finner i Norge i dag, men måten han analyserte og gjennomdrøftet tanker og reformer på, var forbilledlig og er fortsatt aktuell.

Freire var en eklektisk tenker som lot seg inspirere av flere tankeretninger. Han ble invitert til Harvard universitet i 1969, og det var her han først fikk internasjonal oppmerksomhet om sine erfaringer og pedagogiske ideer. Fra 1970 var han en internasjonal figur og arbeidet i 10 år i USA og Genève. Interessen for hans virksomhet og forfatterskap har holdt seg helt frem til i dag. Freires bok *De undertryktes pedagogikk* kom ut på engelsk i USA i 1970, og på norsk i 1974 med flere senere opplag. Boken er en av de mest leste bøker om pedagogikk internasjonalt. Noen omtaler ham som «Rousseau i det 20. århundre», «Messias fra Genève» eller rett og slett den største, mest originale og viktigste pedagog i siste halvdel av det 20. århundre. «Paulo Freire regnes av mange som inspirator til den mest omfattende revolusjonen i pedagogisk tenkning i det 20. århundre» (Engebrigtsen, 1994, s. 6).

Freire etterlot seg et omfattende og variert forfatterskap og spredde sine ideer og tanker ut i bøker, artikler, forelesninger, innlegg på møter og konferanser, intervjuer og brev. Han skrev videre på sine synspunkter i løpet av et forfatterskap som strakte seg over mer enn tretti år. Som enhver god pedagog gjentar Freire seg selv, men aldri på nøyaktig samme måte, og mye i hans verker kan virke motsetningsfullt og usystematisk.

Freire viste stadig til at han skrev om det han gjorde i praksis. Dette utsagnet var aller mest betydningsfullt for

den delen av Freires forfatterskap der han skrev om sine ferske erfaringer fra alfabetisering i voksenundervisning. I sin senere internasjonale karriere drev han ikke lenger alfabetiseringsarbeid med fattige i Brasil og Chile, men konsulentarbeid og akademisk virksomhet.

I det følgende blir det lagt vekt på hans tidlige virksomhet som alfabetiseringspedagog, og undersøkt hvordan han forklarte og utformet voksenundervisning. Disse sidene ved Freires forfatterskap viser også nyanser både i sentrale teoretiske begreper og praktisk undervisning, og er et godt grunnlag for å diskutere hvilken relevans Freires pedagogikk kan ha i helt andre land til andre tider i historien. Freire selv beskrev sitt forfatterskap slik: «I write about what I do ...» (Schugurensky, 2014, s. 51).

Freires voksenundervisning

Det er i tråd med Freires livsverk å legge vekt på hans praksis som voksenpedagog i det nordøstlige Brasil. Under sitt fengselsopphold i Brasil i 1964 skrev Freire *Education as the Practice of Freedom*, som ble utgitt i USA i 1973, altså etter at *De undertryktes pedagogikk* ble gitt ut og var vel kjent. *Education as the Practice of Freedom* ble skrevet da Freire hadde ferske inntrykk fra alfabetiseringsarbeidet, og boken gir et rikt og konkret innblikk i Freires tenkning og metoder. Denne boken gir et dypere og mer nyansert bilde av Freires pedagogiske metoder enn den mer politiske og ideologisk pregede bestselgeren som la grunnlaget for hans internasjonale berømmelse. Selv skrev Freire mange år senere at han på denne tiden var naiv, fordi han i sine tidlige skrifter ikke refererte til utdannelsens politiske natur og klassekarakter. Men det er nettopp fraværet av politisering og ideologisering som lar pedagogikkens konkrete karakter fremtre tydelig og nyansert i hans tidlige forfatterskap (Freire, 1977; Collins, 1977, s. 9–10; Schugurensky, 2014, s. 67).

På Freires tid i Brasil var det vi kaller voksenopplæring ikke forskjellig fra annen skolepedagogikk, men Freire ønsket en tydelig definert, annerledes pedagogikk for voksne, der alfabetisering var hovedhensikten. Freire er en virkelig pioner når han gjennomfører praktiske undervisningsforsøk og utvikler en gjennomtenkt voksenpedagogikk som er forskjellig fra pedagogikk med barn og ungdom. En nøkkel til å forstå oppslutningen om hans programmer er hvordan belønningen for innsatsen, det å kunne lese og skrive, motiverte dem som var analfabeter. Lese- og skriveferdigheter ble presentert som veien til stemmerett og medvirkning i de store politiske spørsmålene i det brasilianske samfunnet.

I sitt alfabetiseringsarbeid startet Freire med å undersøke de betingelsene hans deltagere levde under. Først ble kommunale myndigheter spurt om praktisk støtte, og deretter ble lokale personer som var interessert i prosjektet, invitert til å delta med intervjuer, observasjoner og andre kontakter med lokale innbyggere. Man endte opp med et materiale som besto av informasjon fra arbeid, møter i foreninger, språkbruk, kvinner og ungdoms atferd, fritidsaktiviteter, sport og hjemmesamtaler (Freire, 1980, s. 89).

Freires medarbeidere kartla rett og slett deltagerens bosteder, deres aktiviteter og de sakene det ble snakket mest om i hverdagslige situasjoner. På bakgrunn av innsamlet materiale satte de sammen et lite kjernevokabular på 15–18 ord som inneholdt betydningsfulle ord, ordtak og vendinger som uttrykte de kommende deltagerens opplevelser, skuffelser og ønsker. Disse ordene omfattet språkets viktigste lyder, og tilegnelse av disse skulle danne grunnlaget for videre språkmestring. Kjerneleksikonet inneholdt gjerne en blanding av konkrete og abstrakte ord som «murstein, jord, sysselsetting, stemme, smerte, aske, strå, oppfinnsomhet ...». Ord som viste til kjente og konkrete gjenstander og fenomener, sto øverst på listene, mens mer abstrakte ord kom lenger ned (Schugurensky, 2014, s. 61).

I andre fase av det metodiske opplegget ble hvert ord illustrert med lysbilder eller bildekort, ordene ble delt opp i stavelser, og stavelsene ble kombinert til flere nye ord ved å kombinere vokaler og konsonanter og tilmed enkle setninger. Deltagerne tilegnet seg på den måten verktøy til å lære seg selv ferdigheter i å lese og skrive i et samspill mellom reseptiv og produktiv virksomhet.

I den tredje fasen var hensikten å skape en distanse til det Freire vurderte som en begrenset og forenklet virkelighetsoppfatning. Slik skulle deltakerne utvikle en mer empirisk og kunnskapspreget forståelse av seg selv og samfunnsvirkeligheten. De skulle forstå årsaker til økonomisk og sosialt herredømme, og hvordan makt og herredømme kan forandres gjennom kollektiv handling. Deltagerens virkelighetsbilder skulle forandre seg, og deres engasjement i lokale forhold skulle knytte seg til nasjonale og internasjonale problemstillinger.

For å unngå «tendenser til hjernevask» la Freire vekt på at slagord og propaganda ikke skal være del av undervisningen (Freire, 1980, s. 92). Alfabetiseringen var lagt opp systematisk og strukturert ved at de utvalgte, generative ordene ble repetert i samme rekkefølge på samling etter samling. Diskusjoner var planlagt og fulgte tema som Freires medarbeidere hadde valgt ut, og som ble introdusert av lærerne.



På den måten ble deltagerne også innført i grunnlaget for å delta i dialoger, og opplevde økende selvtillit gjennom voksende mestring både av språk, kunnskap og deltagelse i dialoger. Freire vektla at arbeidet skulle skje i sirkler og møter, situasjoner som var mer uformelle enn klasserom.

Freires relevans for norsk skoleutvikling

Når ideer som er utviklet i en annen tid og et helt annet sted på kloden, skal vurderes, må pedagogiske tanker alltid ta hensyn til at samfunnstilstander er forskjellige. Det er noen iøynefallende forskjeller mellom samfunnstilstanden i Brasil i perioden Freire virket der, og norsk pedagogikk og skoleutvikling i dag. På 1960-tallet hadde bare 15,5 millioner av en befolkning på 34,5 millioner stemmerett. I nordlige deler av Brasil kunne rundt 75 prosent av befolkningen ikke lese og skrive. Resten var analfabeter som ikke hadde stemmerett fordi de ikke kunne lese og skrive. Store sosiale og økonomiske forskjeller preget landet, og en rekke bevegelse og organisasjoner arbeidet for både reformer og revolusjon. I Nord-Brasil der Freire startet sin virksomhet, levde befolkningen under noen av de verste levekårene i verden. Halvparten av landeiendommer var eid av 3 prosent av befolkningen, gjennomsnittsinntekten var 40 prosent av landssnittet og forventet levealder var 28 år for menn og 32 for kvinner (Schugurensky, 2014, s. 21).

Norske oppfatninger av Freires tenkning

Tidlig ute med en kritisk kommentar til Freire var Reidar Myhre. Han påpekte hvor sterkt ideer og tenkning i Freires pedagogikk var knyttet til forholdene i Brasil. Fra en samfunnssituasjon med en inndeling av mennesker i to klasser generaliserte Freire en beskrivelse av hele menneskeheten uten hensyn til store forskjeller mellom verdensdel og land. Myhre pekte på at i flere europeiske samfunn, og Norge spesielt, dominerte innarbeidede tradisjoner som fremmet samarbeid, fredelige reformer og interesse for felles kulturarv fra alle samfunnsnivåer. En ukritisk overføring av Freires pedagogikk til helt andre samfunn kunne skape falske konflikter og føre til at politisk aktivisme overtok pedagogikken: «Dette tilløp til ideologisk dogmatisme fører hos Freire til en konsekvent politisering av den pedagogiske virksomhet.» Myhre var også kritisk til preget av dikotomi som styrte Freires pedagogikk, ved at han legger vekt på utelukkende to hovedalternativer: såkalt bankundervisning¹ eller dialogisk undervisning for å skape revolusjonær aktivitet (Myhre, 1977, s. 133–135).

Lars Løvlie har kommentert tendensen til uklar

begrepsbruk og sammenblanding av politiske og pedagogiske problemstillinger i Freires skrifter. Han mener dialog og handling hos Freire blir sett på som et gode uansett, og selve grunnlaget for kritikk – som er skillet mellom sant og falskt – dermed forsvinner. Løvlie plasserer Freires pedagogikk blant de mange personorienterte tankestrømninger og påpeker at hans begrepsbruk og forståelse av dialogen er uklar. Freire hyller dialogen som veien til frigjøring, men er ikke tilstrekkelig klar på forskjellen mellom god interaksjon og kritisk prøving av argumenter og deres kunnskapsinnhold (Løvlie, 1984, s. 38–40).

Erling Lars Dale har innvendinger mot innhold i og bruk av didaktiske begreper hos Freire fordi de ikke beskriver vesentlige sider ved god undervisning. Han hevder at Freires fremstilling av relasjonen mellom lærer og elev som et symmetrisk, likestilt forhold, ikke er dekkende for realitetene i undervisning i skolen. Dale kaller dette for «foregivelse av elevstatus fra lærerens side». Eleven er ikke uten videre i stand til å opptre som myndig subjekt i en dialog med en voksen autoritetsperson, og Dale mener også at Freire ikke er tydelig nok på forskjeller i dialoger mellom voksne, myndige personer og mellom voksne og barn (Dale, 1992, s. 179–195; 1986, s. 29–30; Skagen, 2021, s. 204–207).

Freire og norsk skoleutvikling

Freires arbeid med voksne gir en pedagogisk lærdom utover prosjektenes faglige kvalitet. Disse programmene ble utformet etter grundig innhenting av kunnskap i lokalmiljøet der de skulle settes i verk. Det tilsier at hans pedagogikk ikke er en trinn-for-trinn-metode som kan overføres ved direkte pedagogiske lån og kjapp iverksettelse. En overflatisk overføring av Freires pedagogikk til norske forhold kan lede ut i nettopp det Freire selv kalte bankundervisning, der innholdet er isolert fra elevenes virkelighet. Det er mange talende eksempler på hvordan utveksling og hjemlån av ideer og tanker fra forskjellige kontekster ikke bør håndteres.

Ideer som overføres fra andre kontekster uten tilpasning, kan være såkalte *masterideer*. Kjell Arne Røvik definerer masterideer som sterke og innflytelsesrike tankeretninger, og påpeker at slike ideer også benyttes lokalt som begrunnelser for reformer (Røvik m.fl., 2014). I norsk skolehistorie kan vi se hvordan masterideer fra andre kontekster får innpass og innflytelse på kunnskapsområder og forblir en langvarig kilde til påvirkningskraft i flere tradisjoner innenfor pedagogikk og profesjonsveiledning. Eksempler på innflytelsesrike masterideer har vi fra terapeutisk tenkning og

radikal samfunnsteori som påvirket norsk skoletenkning i 1970-årene.

Det er ikke plass her til å gå grundig inn på mange eksempler på innlån av masterideer som er blitt innført i norsk skole, og som har vært dårlig gjennomtenkt og i konflikt med etablerte profesjonelle oppfatninger. Men et eksempel kan være forestillingen om at undervisning bør foregå i store, åpne lokaler. Ideen ble hentet fra England og USA, og i perioden 1968–74 ble det bygget over 200 åpne skoler i Norge. Rundt år 2000 reiste norske skoleledere og politikere i tusentall til Sverige på pedagogisk grensehandel og sørget for en ny bølge av åpne skoler, denne gangen under navnet baseskoler. Erfaringene fra første bølge med åpne skoler er ikke grundig undersøkt, mens senere forskning om baseskoler peker mot en heller liten pedagogisk suksess. Dette var ikke til hinder for at skolemyndigheter, med støtte fra Utdanningsdirektoratet, sørget for å etablere et høyt antall baseskoler (Vinje, 2013).

Et annet eksempel på hvordan masterideer har overvellet lærere og elever ved mange skoler, er innføringen av datamaskiner uten pedagogisk omtanke. I løpet av 1990-årene skjedde det en forandring i styringsdokumenter for skolen i omtalen av IKT. På 1980-tallet ble datateknologi omtalt som «undervisningshjelpemiddel» eller «læremiddel» i fagundervisningen. I L97 og Kunnskapsløftets LK06 brukes bare unntaksvis begrepet «læremiddel». Det skjer i denne perioden en språklig betydningsforskyvning mot at IKT blir kalt for «læringsverktøy» eller «digitale ressurser». Endringen markerer at det ikke lenger er læreren, men tvert imot elevene, som skal ha kontroll med datateknologien i skolen. Denne avdidaktiseringen av IKT førte til betydelige og langvarige problemer ved mange skoler (Haugsbakk 2010, s. 99–101; Elstad, 2016).

I motsetning til raske og dårlig forberedte lån av masterideer kan Freires grundige forarbeid med alfabetiseringsprogrammer studeres med utbytte. Freires innsats var radikalt ny i det brasilianske samfunnet med alfabetisering som storstilt tiltak for mer enn halvparten av befolkningen. Dette tiltaket er selvsagt ikke relevant for norsk skoleutvikling, men Freires grundige pedagogiske arbeid er forbilledlig og viser hvor viktig det er å analysere og gjennomdrøfte pedagogiske tanker og reformer. Slik kan Freires tanker være en kritisk kommentar til løse masterideer fra tankestrømninger som ikke fornyer det gamle, men i stedet virker destabiliserende på pedagogisk håndverk og det beste i møysommelig utarbeidede tradisjoner.

Det er altså flere inngangsporter for den som vil finne ut

hvilken relevans Freires pedagogiske tanker har for norsk skoleutvikling. To sentrale ideer er *dialog* og *bevisstgjøring* er to sentrale ideer som har fascinert mange, og som har slektskap til andre tankestrømmer i pedagogikk og samfunnsteori.

Begrepet om *bevisstgjøring* er problematisk fordi det åpner for at akademiske og andre eliter har oppskrifter på bedre og mer avanserte typer bevissthet enn de som skal bevisstgjøres. Det faktum at all utdanning forutsetter tilegnelse av kunnskap og utvikling av forståelse, betyr ikke at de som tar utdanning, skal overta andres bevissthet. I deler av Freires skrifter legges det opp til at utdanning skal føre til revolusjonær aktivitet, og dette er ikke relevant tenkning om norsk skoleutvikling. Vi trenger ikke bevisstgjøring for revolusjon i Norge i dag (Berger, 1974).

Dialogbegrepet er en veletablert tradisjon i norsk skole og pedagogikk. Freire har mottatt begrunnet kritikk for sin teoretiske utforming av dialogbegrepet. Samtidig viste Freire at han i praktisk undervisning maktet å variere mellom symmetri og asymmetri. I forberedelsene til undervisning ble det lagt vekt på at deltagerne kunne få et velkjent startpunkt, og at likeverdighet ble tilstrebet i relasjonen mellom lærere og deltagere. Freire brukte eksperter fra en rekke fagområder for å planlegge, gjennomføre og vurdere sine pedagogiske opplegg.

Dialog vil fortsatt være et hovedbegrep i norsk skoleutvikling, men samtidig ser vi at dialog som strategi og didaktisk begrep har sterke begrensninger. Et fenomen som var helt ukjent for få tiår siden, har i dag blitt et alvorlig problem i skolen. Fra 1990-tallet har det vært en jevn økning av vold mot lærere i skolen. I Oslo er trusler og vold tredoblet siden 2015. Undervisning i skolen ligger på tredje plass blant utsatte næringer på den nasjonale statistikken over vold mot norske arbeidstagere. Nasjonal overvåking av arbeidsmiljø og -helse (NOA) har tall som viser at 14 prosent av grunnskolelærerne i 2018 meldte at de har opplevd vold, eller trusler om vold, i sitt arbeid. I Oslo-skolen i 2020 ble nesten 1200 lærere utsatt for en eller annen form for vold ved 135 skoler, og dette på tross av at pandemien har ført til digital skole i lange perioder. Det ligger et stort arbeid og venter for lærere og pedagoger hvis trakassering og vold i skolen skal erstattes med konstruktiv dialog (Skagen 2019; Utdanningsetaten 2021; Stensland 2021).

«Ikke følg meg ...»

Harald Jarning har pekt på at Freires kanskje vesentligste bidrag til pedagogikk og skoleutvikling var at han viste hvor

viktig forbindelsene mellom skole og samfunn er. Freires hovedanliggende var at brasiliansk skole gjorde elevene passive og tause, og at pedagogikk og skole i stedet måtte skape vilje til aktivitet og samfunnsengasjement. Mens brasilianske samfunnstilstander på 1960-tallet krevde protest, brudd og drastiske reformer for å gå i retning av demokrati, tilsier norske tilstander i dag å bevare og fornye eksisterende demokratiske holdninger og kunnskap (Jarning, 2006, s. 221–239).

Freires innsats i alfabetisering av voksne i Brasil på 1960-tallet er beundringsverdig, og et eksempel på et pedagogisk prosjekt som også i dag er verd å studere. Freires program for alfabetisering og tanker om voksenpedagogikk er godt beskrevet i hans første større verk om pedagogikk *Education as the Practice of Freedom*, og kan leses med utbytte også i dag. En av Freires biografer skriver at «Freire var den første som utviklet, iverksatte og systematiserte en alfabetiseringsmetode som var utformet spesifikt for voksenundervisning» (min oversettelse) (Schugurensky, 2014, s. 21–22; 59).

Hans prosjekter og ideer er blitt en del av en internasjonal pedagogisk tradisjon der han fortsatt er omdiskutert, men samtidig respektert og beundret. Freires sammen- satte og motsetningsfylte univers krever kritisk innsats av den typen som var Freires eget pedagogiske ideal. I norsk skole og samfunn vil skoleutvikling være sterkere preget av kontinuitet enn i søramerikansk virkelighet på 1960- og 1970-tallet. Tanker må forankres i og forsones med de kontekster som skole og pedagogikk representerer. Her må dikotomiske kunnskapsformer overskrides og gi rom for innsikten om at det gamle alltid er til stede i det nye, og det nye også finnes i det gamle.

En åpen, men prøvende holdning til pedagogiske ideer og tanker som er utviklet under andre betingelser, er verdifull for norsk skoleutvikling, og den synes å passe godt sammen med Freires bønn til sine beundrere: «Please do not follow me; reinvent me» (Schugurensky, 2014, s. 212).

NOTE

- 1 Med «bankundervisning» mente Freire en undervisning der lærere snakket som om innholdet var isolert fra virkeligheten, og der samfunnet ble fremstilt som uforanderlig. Slike ensidige lærerforedrag reduserte elevene til noterings- og memoreringsmaskiner der lærerne gjorde «innskudd», og elevene tok imot uten å utvikle selvstendig kunnskap. Freires alternativ var en problemorientert pedagogikk som skulle skape kritisk bevissthet og revolusjonær frigjøring.

LITTERATUR

- STENSLAND, M. (2021). «Etterlyser tiltak mot vold og trusler i Oslo-skolen: – Vi opplever at det i praksis ikke har skjedd noe på ti år», *Aftenposten* 6. april. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/oslo/i/zg8MGK/etterlyser-tiltak-mot-vold-og-trusler-i-oslo-skolen-vi-opplever-at>
- BERGER, P. (1974). *Pyramids of Sacrifice. Political Ethics and Social Change*. New York: Basic Books.
- COLLINS, D.E. (1977). *Paulo Freire: His Life, Works and Thought*. New York/Ramsey/Toronto: Paulist Press.
- DALE, E.L. (1992). *Pedagogikk og samfunnsforandring 2. Om betingelsene for en frigjørende pedagogikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- DALE, E.L. (1986). *Oppdragelse fri fra «mor» og «far»*. *Pedagogikkens grunnlag i det moderne samfunn*. Oslo: Gyldendal.
- ELSTAD, E. (red.) (2016). *Digital Experiences and Experiences in Education*. Brill|Sense Publishers.
- ENGBRIGTSEN, A. (1994). *Frigjørende dialog – om frigjøringspedagogikk, Paulo Freire og utviklingsarbeid*. Studiehefte. Oslo: Fredskorpssambandet.
- FREIRE, P. (1976). *Education as the Practice of Freedom*. London: Writers and Readers Publishing Cooperative.
- FREIRE, P. (1977). *Utbildning för befrielse*. Stockholm: Gummessons.
- FREIRE, P. (1980). *De undertrykte Pedagogik*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- JARNING, H. (2006). Paulo Freire. I: J. Aasen (red.), *Tanke og handling – nøkler til pedagogisk filosofi* (s. 221–239). Vallset: Oplandske bokforlag.
- LØVLIE, L. (1984). *Det pedagogiske argument*. Oslo: Cappelen.
- MYHRE, R. (1977). Paulo Freire – befrier eller forfører. *Prismet pedagogisk tidsskrift*, nr. 4, 128–134, 1977.
- RØVIK, K.A., EILERTSEN, T.V. & FURU, E. (2014). *Reformideer i norsk skole: oversettelse, spredning og implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- SCHUGURENSKY, D. (2014). *Paulo Freire*. Bloomsbury Library of Educational Thought. London: Bloomsbury.
- SKAGEN, K. (2019). «Skolebyråden forstår ikke rekkevidden av volden i Oslo-skolen», *Minervanett* 18. juli 2019. Hentet fra: <https://www.minervanett.no/skolebyraden-forstar-ikke-rekkevidden-av-volden-i-osloskolen/192925>
- SKAGEN, K. (2021). *Levende tradisjoner i profesjonsveiledning*. Oslo: Kolofon forlag.
- UTDANNINGSETATEN. (2021). Årsrapport 2020. Hentet fra: <https://aktuelt.osloskolen.no/siteassets/nyheter/vold-og-trusler/vold-og-trusselhendelser-mot-ansatte-i-osloskolen-2020.pdf>
- VINJE, E. (2013). Kampen om skoleanlegget – historikken bak baseskolene. *FORMakademisk*, 6(3), 1–20. Hentet fra: <https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/view/383/628>



»» Kaare Skagen er cand. philol. dr. polit. Han arbeidet ved UiT i perioden 1981–2006 og ved OsloMet som professor i pedagogikk 2006–18. Skagen skrev sin doktoravhandling om veiledning i lærerutdanning, og har blant annet publisert bøkene *I veiledningens landskap* [2004/2013] og *Levende tradisjoner i profesjonsveiledning* [2021]. Han er nå tilknyttet Fagsenter for seniorer ved OsloMet.

Inkluderende språk i Argentina



»»» Av Signe Prøis **Argentinere har kommet langt når det gjelder å innføre kjønnsnøytrale alternativer i språket. I kampen for likestilling mellom kvinner og menn er dette blitt en viktig symbolsak.**

Med sine 44 millioner innbyggere er Argentina det fjerde største landet i Latin-Amerika (Brasil er størst med sine i overkant av 200 millioner innbyggere) og har vist seg å være toneangivende i aktuelle spørsmål som kan bidra til å konsolidere rettighetene til marginale samfunnsgrupper i landet. For eksempel var argentinske lovgivere blant de første på kontinentet til å legalisere likekjønnet

ekteskap (2010), det er innført kvotering av transpersoner i offentlig sektor, og kvinnekampen og feministbevegelsen står sterkt i denne latinamerikanske republikken. *Ni Una Menos*-bevegelsen, som kjemper mot kvinnedrap – *femicidio* – og senere har fått fotfeste over hele kontinentet og blitt et regionalt symbol på kampen for rettferd og beskyttelse for kvinner, startet her. Det er farlig å være

kvinne i Latin-Amerika, og bare i Argentina blir det drept en kvinne hver 30. time. Den argentinske kvinnebevegelsen vant også en stor seier da det 24. januar 2021 ble vedtatt selvbestemt abort, i et land hvor det har blitt utført så mange som en halv million ulovlige aborter hvert år, ofte med store konsekvenser særlig for kvinner tilhørende lavere samfunnslag.

Kjønnsnøytrale alternativer

Et symbol i kvinnekampen er også ønsket om å gjøre språket kjønnsnøytralt, og dermed mer inkluderende, gjennom nye pronomen og bøyningsendelser. På spansk er hankjønn såkalt «umarkert» og anses som nøytralt grammatikalsk. Snakker man om en gruppe mennesker, kaller man dem *ellos*. Er én mann med i en gruppe kvinner, omtales gruppen i

hankjønn, tross kvinnes overfall. Foreldre er *padres* (av *padre* – *far*); venner er *amigos*; argentinerne er *argentinos*, alle med hankjønnsendelser. Argentina har markert seg i kampen for å finne et praktisk, kjønnsnøytralt alternativ til dette maskuline språkssystemet, og suffikset *-e* har tilsynelatende vunnet fram: *amigues* og *argentines* brukes nå ofte når man ønsker å referere til begge kjønn.

I academia er det allerede obligatorisk å sørge for et inkluderende språk, da gjerne ved å bruke @ eller x i stedet for o eller a i pronomen og bøyingsendelser (for eksempel *l@s argentin@s* eller *lxs argentinxs*). Den nye «trenden» med suffikset *-e* brer om seg

særlig i yngre generasjoner, særlig i de store byene, der barn og unge både skriver og snakker denne formen for *lenguaje inclusivo*, og irrettesetter dem som ikke gjør det. Både skoler og universiteter godtar i stadig større omfang den kjønnsnøytrale språkformen i oppgaver og eksamener, og storaviser som *Página 12* (i Argentina det *Klassekampen* er i Norge) skriver sine saker med inkluderende skriftspråk.

Men bruken følger også ulike konfliktlinjer, ofte politiske, ideologiske og by-land-relaterte. Man kan utsettes for latterliggjøring hvis man sier *argentines* i feil setting, og fordømmelse hvis man glemmer seg og sier *argentinos*. Det

er også stor forskjell på hvordan skolene har omfavnet språkfenomenet. Byskolene er for eksempel mer tilbøyelige til å godta bruk av de nye formene enn skolene i provinsene og på landsbygda.

Den spanske «språkrådet» Real Academia Española (RAE) har også ved flere anledninger avvist behovet for en slik reform, med begrunnelse i at det umarkerte hankjønn

er å anse som nøytralt i grammatisk forstand. Men selv på den argentinske høyresiden streber politikerne etter å tilpasse seg tidsånden, og man kan ofte høre dem henvise til *argentinas*, *argentinos y argentines*, for ikke å trå noen på tærne – selv om hele poenget er at *argentines* skal inkludere alle. Tiden vil vise om det inkluderende språket i argentinsk spansk er kommet for å bli.



» Signe Prøis er oversetter, skribent og forlegger i Camino Forlag. Hun lenge vært aktiv latinamerikanist og har bodd i lengre perioder i Argentina, Haiti, Den dominikanske republikk og Uruguay. Vinteren 2020 startet hun Camino Forlag, som har som formål å åpne for litteratur fra hele verden, og da særlig latinamerikansk litteratur.

ANNONSE

BANE NOR

BANORAMA

Scroll deg gjennom den viktigste kunnskapen du trenger for å ferdes i nærheten av jernbanen.

HVA?

Banorama.no er et digitalt læringsverktøy som gir deg en enkel innføring i kryssing av jernbanen, strøm i nærheten av skinnene og andre smarte tips til hvordan du kan være på den sikre siden.

HVEM?

Vi håper siden kan gi nyttig kunnskap til elever i grunnskole og videregående skole, og samtidig være fin og morsom nok til at både folkehøgskoleelever og rakettforskere har lyst til å scrolle seg gjennom de interaktive plansjene.

Banorama.no



Det kritiske håpet

i Freires pedagogikk

>>> Av Eldar Taraldsen

Greta Thunbergs aksjoner minner oss om hvorfor det er aktuelt å hente Paulo Freires pedagogikk inn i lærerutdanning igjen. Det dreier seg om å åpne skolen for selvstendig og kritisk tenkning, både hos lærere og elever.

Mange tenker nok at Paulo Freire begynner å gå ut på dato, at han var aktuell i og for sin tid, men at verden nå har gått videre. Jeg skal i denne artikkelen argumentere for Freires pedagogikk fortsatt er aktuell for oss. Ja, kanskje mer aktuell enn noen gang. Men først vil jeg si litt om meg selv.

Jeg er 56 år, gift og har 7 barn. Etter en kort karriere i politiet ble jeg innhentet av familietradisjonen (begge mine foreldre var lærere) og startet på allmennlærerutdanning ved Sagene lærerhøgskole i 1988. Der møtte jeg mennesker som var med på å åpne dørene mot en verden full av håp. Det var da kjærligheten til skolen og pedagogikken virkelig grep tak i en ung mann, og satte seg i kroppen – for godt. Der

oppdaget jeg at pedagogikk må være mulighetssøkende og ikke avviksorientert – hvis ikke opphører pedagogikk å være pedagogikk, og blir i stedet mekanikk. Denne oppdagelse gjorde meg glad og opprømt – jeg skjønte at skole burde og kunne være et fristed for unge mennesker der håpet og gleden fylte luften, og ikke et trangt og litt mørkt sted der drømmer blir knust, og håpet har sneket seg ut bakdøra. Under årene på Sagene fikk vi undervisning av blant annet Mosse Jørgensen, som var med på å starte forsøksgymnaset i Oslo. Hun og hennes kolleger hadde nærmest ubegrenset autonomi. Denne friheten delte de med elevene. Dere som har sett dokumentaren om Forsøksgymnaset, vet hva jeg mener, og

vet da også at leder for Utdanningsetaten i Oslo Astrid Søgne begravde denne skolen i 2004. Ideene lever imidlertid videre. Her det er naturlig å vende tilbake til Freire, og spørsmålet om hans aktualitet.

Jeg vil ta utgangspunkt i Freires siste skriftlige arbeid – *Pedagogia da Autonomia* (1996) – *Autonomiens pedagogikk* – med vekt på hans begrep *det kritiske håpet*, et begrep han lanserte 2 år tidligere i *Håpets pedagogikk* (1994). Så hvilken autonomi er det Freire her snakker om, og hva i all verden mener han med det kritiske håpet?

Freire og pedagogikken

Freires tenkning deles ofte inn i «den tidlige Freire» og «den senere



SKOLSTREJK
FÖR
KLIMATET

Foto: © Jasper Chamber / Alamy Stock Photo / NTB

Freire», der han i første del av sitt virke fremstår som en politisk filosof og aktivist – det er her nok å nevne hans mangeårige arbeid innenfor alfabetiseringsprosjektene i samarbeid med den brasilianske stat og den katolske kirke. Her er det Freire plasserer utdanning som veien ut av fattigdom og maktesløshet. Senere i livet, og særlig de siste årene, rettet han oppmerksomheten mer over mot skolens indre liv, og dermed har mange hevdet at han beveget seg over i en mer pedagogisk-filosofisk retning og tonet ned sitt politiske engasjement. Jeg synes denne inndeling verken er korrekt eller særlig hensiktsmessig, da jeg vil hevde at hele Freires pedagogiske prosjekt helt fra

De undertryktes pedagogikk til hans siste bok *Autonomiens pedagogikk* har et enhetlig grunnuttrykk, der pedagogikk og politikk egentlig er to sider av samme sak.

Når menneskene i landet ydmykes gjennom den rådende politikk, vil skolesystemet også være ydmykende. Når menneskene frigjøres gjennom landets politikk, vil skolesystemet være frigjørende. Hovedforklaringen til at Freire tidlig ble betraktet som en politisk filosof, og senere som en pedagogisk filosof, handler om en manglende evne til å se at utviklingen innenfor alle samfunnsinstitusjoner preges av samfunnets rådende politikk. Samtidig er det alltid til ulike tider ulike oppfatninger av hva

skolen, pedagogikken og våre utdanningsinstitusjoner skal inneholde og representere i samfunnet. I tiden etter den økonomiske resesjon på 1930-tallet og de to verdenskrigene ble skolen som danningsinstitusjon, og som institusjon for å bygge demokratiske sinnelag, mye sterkere betont innenfor skolelover og læreplaner i hele den vestlige verden. Puggeskolen ble også her i landet utfordret av nye tanker fra blant annet John Dewey, og vi fikk etter hvert en mer praktiskorientert skolekultur der elevenes mangfold og ulikheter ble ivaretatt på en bedre måte. Samtidige strømninger rettet også et kritisk blikk på segregeringen som spesialskolene representerte, og fra og med den nye grunnskoleloven i

1974 fikk inkluderingstanken fotfeste. Det var i oppdriften disse vindene skapte, at Paulo Freires tanker kom seilende over havet og skapte begeistring også mellom bergknausene her i nord. Da Freires pedagogikk for de undertrykte kom, samtidig som «inkluderingsloven» så dagens lys, styrket dette mange lærere og lærerutdanneres ønske om at skolekulturen måtte orientere seg i samtidens strømninger, og være en institusjon som fremmet den frie tanke i et levende demokrati. Da var det ingen som spurte om Freire var aktuell eller ikke. Han traff tidsånden så det sang, og ble pensum i mange lærerutdanninger rundt i Norge. I dag er ikke Freire like tydelig til stede i den litteraturen som benyttes. Man har ikke funnet plass til ham under de nye og aktuelle vignettene som: klasseledelse, grunnleggende ferdigheter, vurdering for læring, relasjonskompetanse og tidlig innsats. Spørsmålet vi da bør stille oss, er hvorfor det er blitt sånn. Er virkelig Freire gått ut på dato, eller er det noe i skole- og samfunnsutviklingen som gjør at Freire ufortjent ikke lenger fremstår som aktuell? Kanskje er det slik litteraturviteren Carl Wilhelm Holst sa, at ordet «aktuell» like gjerne kan være «en falsk fjær i en liten dikters hatt». For å undersøke disse påstander nærmere er det nødvendig å se på norsk skoleutvikling de siste 20 årene.

En «håpløs» skoleutvikling

Mange pedagogiske og filosofiske forskere har de senere årene pekt på den store utdanningspolitiske vendingen som har skjedd de siste tre tiårene både internasjonalt og i Norge. Norske skolepolitikere har vendt seg bort fra den kontinentale Pädagogik-tradisjonen, med røtter i

den tyske idealismen, og åpnet døra for den angloamerikanske nyliberalismen. Denne vending har gitt oss større vekt på kunnskapslæring. I kjølvannet av dette er det bygget opp et finmasket kontrollsystem – det såkalte kvalitetsvurderingssystemet, der testing av predikerte læringsmål sies å skulle gi oss objektive kriterier for å måle kvaliteten i skolen. Nyliberalismens inntog har medført at norske skoleledere, rektorer og lærere i mindre grad tar ansvar for å utvikle selvstendige kritiske mennesker slik det angis i opplæringslovens paragraf 1-1 (*responsibility*), men i stedet har lagt større vekt på hva elevene presterer faglig. Skolens kvalitet måles gjennom et slags revisoransvar (*accountability*), der lærere skal vise at regnskapet går i pluss gjennom at de finner elevers avvik – lukker avviket – og gjenoppretter balansen i regnskapet. Skolen er dermed i ferd med å bli en slags gjennomkontrollert toppidrettskultur der noen lykkes og andre mislykkes. Når elevenes egne interesser og egne evner ikke lenger blir tatt hensyn til, men alt styres etter fastlagte læringsmål uavhengig av elevers forskjellighet, får vi en kultur som produserer vinnere og tapere. Elevers og læreres egne engasjement blir sand i et maskineri som bygges opp omkring prediksjon og kontroll. Statistikk gjennom Elevundersøkelsen viser at det fra 2003 til 2015 er en dobling i antall elever i grunnskolen som sier de opplever å ikke passe inn i skolesystemet (fra 40 000 til 90 000 elever). Positivismens iskalde vinder, som har kommet over Atlanteren de siste årene, er i ferd med å gjøre skolekulturen så kald at det blir stadig vanskeligere for menneskene å leve der. Medmenneskeligheten og solidariteten Freire mener er avgjørende

for at pedagogikken skal være et frigjørende prosjekt, kveles innenfor det predikerende målstyringsregime som råder grunnen. Når lærere og elever ikke får delta i begivenhetenes gang, vil engasjementet, læringsgleden, solidariteten og fremtidshåpet forvitre. I takt med at elever og lærere mister sin autonomi, ødelegges grunnlaget for å fremme det Freire kaller det kritiske håpet. Denne utviklingen tar fremtidshåpet fra lærere og elever – vi er vitne til en skoleutvikling som kan betegnes som håpløs, i ordets egentlige betydning.

Et lite menneske foran riksdagen i Stockholm

Jeg opplever den nyliberale vending i den vestlige skolekultur som en mørklegging. Jeg har kjent, og kjenner dette, ikke bare som en akademisk frustrasjon, men heller som et fysisk kroppslig ubehag. Mørket som har bredt seg i skolekulturen, har også mørklagt mitt sinn. Men, høsten 2018 ble det tent et lys utenfor Riksdagsbygningen i Stockholm. Der satt ei 15 år gammel jente – alene, med en hjemmelaget plakat. Der hadde hun skrevet: «Skolstrejk för klimatet». Den høsten opplevde jeg at «Det kritiske håpet» materialiserte seg foran en stor monumental steinbygning fylt med dresskledde maktmennesker. Ei jente som hadde blitt mer og mer deprimert innenfor et skolesystem som ikke var interessert i hvem hun var, og hva hun ønsket med sitt liv, streiket da hun ikke fant mening gjennom det skolen tvang henne til å drive med. Hun hadde mistet sin autonomi – sin selvbestemmelse. Hun måtte bevege seg ut skoleporten for å få en frihet der hennes tanker, bekymringer og håp fikk plass. For å bli en demokratisk stemme i samfunnet måtte hun

legge bort det skolen ville ha henne til å gjøre. Hun streiket på samme tid mot skolen og satte sin egen agenda. Bakgrunnen for at hun valgte å streike, var at hun hadde innsett at hun selv måtte skape seg en frihet for å kunne handle overfor den unnfallenhet hun opplevde fra verdens politikere når det gjaldt klimatrusselen. For å bevare meningen med livet og fremtidshåpet ville og måtte hun handle. Denne viljen og dette håpet som i løpet av våren og sommeren 2019 ble tent i millioner av unge mennesker som valgte å gjøre det samme som Greta Thunberg. I «Friday for future» demonstrerte rundt to millioner unge mennesker hver fredag denne våren. Samme sommer fikk vi «scientists for future», der over 23 000 forskere i Europa støttet klimakampen. Den svenske jentas kritiske håp hadde skapt et engasjement enhver lærer bare kan drømme om.

Da en av mine døtre på kvelden torsdag den 14. mars 2019 fortalte meg at hun dagen etter skulle droppe skolen og ta toget til Trondheim for å delta i klimastreiken, opplevde jeg å være i berøring med viktige begivenheter i vår tid. Min datter på 17 år, oppvokst i en liten kommune i Trøndelag, hadde også blitt fanget inn av kraften til denne svenske jenta. Thunbergs bekymring, hennes kritiske blikk og hennes håp om noe bedre ga gjenklang i hjertene til en hel generasjon unge mennesker. Og det berørte også hjertet til en halvgammel, men stadig håpefull pedagog.

Det lyset Greta Thunberg tente, var lite, men hadde en enorm kraft, som for meg har bekreftet i enda sterkere grad at vi trenger en ny vending i den vestlige skolepolitikken og skolekulturen. Nyliberalismens klamme hånd, også over skolen, løper vekstfilosofiens ærend. Dette er en tenkning

som er i ferd med å ødelegge hele livsgrunnlaget for menneskeheten. I denne nye vendingen – som må komme – er det at Paulo Freires pedagogikk finner sin naturlige plass. Det er et sykdomstegn i den vestlige skolekulturen at unge mennesker må bevege seg ut av skolene for å kunne leve ut sitt kritiske håp.

Paulo Freires pedagogikk i fremtidens skole

Den pedagogikk som hovedsakelig praktiseres innenfor den norske skolekulturen i dag, er orientert mot barnets prestasjoner på forutbestemte læringsmål: over middels måloppnåelse – middels måloppnåelse – under middels måloppnåelse. Når elevene med sine foresatte kommer til utviklingssamtaler ved sin skole, er det først og fremst dette det dreier seg om. Dette er ikke pedagogikk, men mekanikk. Dette er for mange elever og foresatte en ydmykende øvelse og motarbeider opplæringslovens krav om å møte elevene med tillit og respekt. Skolen bør heller fokusere på: Hvem er du? Hva har du lyst til å bidra med her i vår skole? Hva synes du er viktig? Freires ønske er å frigjøre hvert enkelt menneske innenfor skolekulturen – både lærere og elever. Resultatorienteringen med fastlagte læringsmål som styrende for skolens liv (eller kanskje heller livløshet) har skapt en skolekultur der barna må justere seg

slik at de passer inn i skolen, og ikke omvendt.

Norske skolepolitikere har i dag et abstrakt og teknisk forhold til lærere og elever. Lærerne derimot vet at de arbeider med levende mennesker. Denne dissonansen finner vi også i styringsverket hvor formålet med opplæringa i opplæringslovens paragraf 1-1 angir at skolen skal tilpasse seg elevene, mens den målstyrte fagdelen i Kunnskapsløftet står som en motsetning. I dagens pedagogiske praksis er det skolepolitikernes *accountability* og målstyringen i Læreplanverket som dominerer i stadig sterkere grad. Formålet i opplæringslovens paragraf 1-1 blir stående i skyggen, som en forlatt kulisser. Freires kritiske håp rommes innenfor det som uttrykkes i opplæringslovens paragraf 1-1. Derfor er det både nødvendig, legitimt og ønskelig at Freires pedagogiske tanker får en større plass både i norsk lærerutdanning og etter hvert i skolens daglige liv i årene fremover. Det betinger at vi tar bort målstyringen og resultatorienteringen. Da kan skolen igjen orientere seg mot barnet som et verdifullt medmenneske. Og da kan Freires kongstanke om at lærere og elever sammen skal undersøke verden med utgangspunkt i egne interesser, engasjement, bekymringer og håp bli en realitet, og skolen kan igjen bli aktuell både for samfunnet, lærerne og elevene.



» Eldar Taraldsen arbeider ved Fakultet for lærerutdanning – kunst og kulturfag, ved Nord universitet i Levanger. Her forsker og underviser han innenfor pedagogisk filosofi. Taraldsen har fordypet seg hovedsakelig innenfor filosofi, nærhetsetikk og filosofisk estetikk, og har de siste årene fokusert på de skolepolitiske føringer som leder skolen bort fra den tradisjonelle humane Bildung-pedagogikken og over i en nyliberal vekstfilosofi.





Hvordan integrere lek

i begynneropplæringa

»»» Av Edle Inga Bentsen og Anne Håland

Det haster med å ta i bruk mer lek i skolen, ikke først og fremst for å skape bedre overgang mellom barnehage og skole, men fordi lek gir bedre læring. Det gjelder både den frie leken i skolegården og den fagspesifikke leken klasserommet.

Med denne artikkelen ønsker vi å vise hvordan det helt konkret kan legges til rette for lek i skolen i samsvar med skolens rammer og betingelser. I denne sammenheng lanserer vi et nytt begrep, *fagspesifikk lek*. Men før vi går dypere inn på hva vi legger i begrepet, vil vi gjøre rede for to ulike forståelser av lek i skolen. Disse to ulike måtene å forstå fenomenet på har konsekvenser for hvordan leken kommer til uttrykk i skolen og kan illustreres gjennom følgende to eksempler:

Eksempel 1

I en krok av klasserommet står det et lite klesstativ. Klesstativet er fullt av små hvite frakker. En gruppe

elever på 1. trinn tar på seg frakkene, klare til å gjøre forsøk. De setter seg ved det runde bordet og tar fram kniver og epler. Elevene skal dissekere epler. Konsentrert og nøyaktig deler de epler i biter og studerer dem. Elevene finner loggbøkene sine og tegner så nøyaktig de kan hvordan eplene ser ut inni. De finner noen begre med jord og tar ut noen av eplefrøene og putter i jorda. Også dette tegner de i loggboka si og skriver ned sine hypoteser: om de tror frøene vil vokse og bli til nye planter, eller ikke. «Min hypotese er at frøene vil vokse», skriver Jonas i loggboka si.

Eksempel 2

Jonas står oppå en stein i utkanten av skolegården og hopper over til en annen stein mens han sier: «Dette er liksom Helvetesgapet, sant?» Jonas og de andre elevene har 30 minutters friminutt. De er delt inn i grupper og har fått tildelt bestemte plasser å leke på. Jonas og klassekameratene hans har latt seg inspirere av høytlesingsboka som læreren leser for klassen, Astrid Lindgrens *Ronja Røverdatter*. Elevene fordeler roller og spiller ut små scener fra boka inne på lekeområdet sitt. Under høytlesingsperioden leker Jonas og klassekameratene hans ut scener fra boka. Slik utvikles leken i takt med lærerens høytlesing, nye handlingssekvenser kommer til, samtaler blir gjennomført og naturlig lekemateriale som greiner, steiner og tau tas i bruk som viktige rekvisitter de tre ukene leken varer.

Lekescenene beskrevet over er hentet fra autentiske skoler og illustrerer to måter å forstå lek i skolen på. Den første seansen, dissekering av epler, er styrt av lærer og har konkrete læringsmål knyttet til kompetansemål i Læreplanen. I naturfaglig forskningslitteratur blir slike situasjoner ofte beskrevet som *inquiry-based science* (Welsh et al., 2019). På norsk kan vi gjerne kalle det undersøkelsesorientert naturfagundervisning. Den andre seansen, Ronja Røverdatter-leken, er styrt av elevene selv og ikke knyttet til konkrete læringsmål i Læreplanen. Begge disse måtene å forstå lek på hører hjemme i skolen, men de har ulike kjennetegn, tar utgangspunkt i forskjellige teorier om lek og har varierende didaktiske muligheter.

To ulike forståelser av lek

Sterkt forenklet kan man dele den teoretiske forståelsen av lek i to: en filosofisk og en psykologisk fundert forståelse (Rafaelsen, 2019). En filosofisk fundert forståelse har som utgangspunkt at leken er en grunnleggende måte å forholde seg til verden på (ibid.). Den kan verken kontrolleres eller planlegges, og derfor heller ikke knyttes til et læringsutbytte. Når Jonas og klassekameratene leker at de

hopper over «Helvetesgapet», er dette et eksempel på lek i et filosofisk perspektiv. En psykologisk basert forståelse ser på læringsaspektet som sentralt (Rafaelsen, 2019). I leken har barn mulighet til å imitere voksen atferd, øve seg på ulike ferdigheter og lære av omgivelsene (ibid.). Når elevene leker at de er forskere og dissekerer epler i naturfagundervisningen, er det et eksempel på lek i et psykologisk perspektiv. Denne todelingen kan være hensiktsmessig for å se nærmere på lek i skolen. Imidlertid er «filosofisk» og «psykologisk» abstrakte begrep, og lette å blande sammen. Vi har et didaktisk siktemål med denne artikkelen og har derfor valgt å kalle lek i et filosofisk perspektiv for *fri lek* og lek i et psykologisk perspektiv for *veiledet lek*. Begrepene *fri* og *veiledet lek* er mer anvendelige til bruk i fagdidaktiske diskusjoner i skolen.

Kjennetegn på fri lek

Den frie leken er basert på selvbestemmelse og spontanitet (Lillemyr, 2014). Barna har kontroll over leken, den springer ut av deres engasjement og preges av fantasi, forestillingsevne og fri diktning (ibid.). Når Jonas og klassekameratene hans leker ute, har læreren et oppmerksomt blikk mot det som foregår, men leken er styrt av barna selv.

Et annet kjennetegn på den frie leken er at den legger vekt på prosess og ikke på produkt (Pellegrini, 2009). Det innebærer at selve leken er målet, ikke et læringsutbytte. Dersom formålet med aktiviteten er resultatorientert, kan det ikke kalles lek, hevder Pellegrini, (2009). Til tross for at elevene leker tekstnært, har Ronja Røverdatter-leken ikke et bestemt formål ut over å «ha det moro». Her er leken i seg selv målet, derfor kan vi si at leken er prosessorientert.

Videre kjennetegnes den frie leken av indre motivasjon (Pellegrini, 2009). Ronja Røverdatter-leken er indre motivert selv om den er inspirert av høytlesingsstunden i klasserommet. Ingen har fortalt Jonas og de andre elevene at de skal leke ut scenene fra boka de leser i klasserommet.

Lek i friminuttet

Både fri og veiledet lek er knyttet til sosial og akademisk utvikling, hevder Pellegrini & Bohn-Gettler (2005). De er bekymret for en utvikling i nordamerikansk og britisk skole der undervisningstiden stadig øker på bekostning av pauser og friminutt. Men lek i friminuttet er viktig fordi forskning har vist at elever som har lekt i friminuttet, ofte er mer oppmerksomme i undervisningen. De klarer i større grad å kontrollere atferden sin og er mindre impulsive (ibid.). I tillegg viser elevene oftere evne til å ta andres perspektiv, samt at de i større grad mestrer å inngå i sosiale relasjoner

med andre (ibid.). Kanskje er det slik at friminuttet er en lite verdsatt læringsressurs i skolen?

Sosiale ferdigheter er direkte knyttet til mer generelle akademiske prestasjoner (Pellegrini & Bohn-Gettler, 2005). I studien til Pellegrini & Bohn-Gettler (2005) ser det ut til at lek med andre barn i friminuttene var med på å utvikle elevenes muntlige språkferdigheter, som igjen påvirket deres skolefaglige prestasjoner. Barna viste de mest avanserte språkferdighetene i lek med andre barn, fordi de måtte bruke språket til å forhandle og løse konflikter (ibid.).

Vårt svar – lengre friminutt

Vi deler Pellegrini & Bohn Gettlers (2005) bekymring for at pausene blir for korte, og at en stor del av elevenes tid fylles med undervisning på bekostning av den frie leken. Vi foreslår lengre pauser, der det er tid nok til å organisere for eksempel rollelek. Ved å dele opp elevene i små grupper sørger læreren for at alle har noen å leke med, og det vil være enklere for elevene å organisere leken.

Å observere elevenes uteaktivitet og samtidig være bevisst på egen rolle gir læreren muligheter for å utvide leken. Trenger elevene inspirasjon til aktiv lek ved at læreren trekker linjer til undervisningen? Kanskje er det vikingtiden som inspirerer til uteleken i dag? En nøkkel som har tilhørt husfrua, kan kanskje være det som trengs for å komme i gang. Eller trenger elevene veiledning, slik at de som faller utenfor leken, får hjelp til å komme med igjen? Kanskje skal den voksne være en aktiv deltaker i «boksen av» eller hente fram rim og regler når elevene hopper slengtau? Fremdeles er leken «fri», slett ikke alle trenger inspirasjon, veiledning eller en voksen som deltar.

Kjennetegn på veiledet lek

I motsetning til Pellegrini (2009), som hevder at lek i klasserommet ikke kan kalles for ekte lek, er Scully & Roberts (2002) overbevist om lekens verdi i opplæringen. Elevene liker en lek med rammer der de kan utvikle sin selvfølelse i et trygt miljø, hevder Scully & Roberts (ibid.). Et kjennetegn på veiledet lek er at en knytter sammen lek og læring. I skolen vil det innebære å planlegge undervisning som læringsaktiviteter med utgangspunkt i konkrete materialer og direkte erfaringer. Den typen lek bygger broer mellom et stadig mer abstrakt pensum og barns unike måte å lære på, mener Scully og Roberts (2002). På den måten blir barn mer motivert for å holde ut i utfordrende oppgaver (ibid.). Læring og lek trenger altså ikke å være motsetninger. Men mange av den frie lekens kvaliteter kan også

prege undervisningen. For eksempel kan elevene få lov til å ta aktive valg, bli oppmuntret til å utforske nye ideer og materialer og ha frihet til å samhandle med hverandre basert på lærers veiledning (Riley & Jones, 2010).

Vårt svar – fagspesifikk lek

Vi deler Scully & Roberts (2002) sine ideer om at leken kan ha konkrete læringsmål, og benytter anledningen til å innføre et nytt begrep som er tettere koblet til fagene i skolen, nemlig *fagspesifikk lek*. Fagspesifikk lek betyr at en tar hensyn til fagets egenart i den lærerinitierte leken. Fagene i skolen er ulike, og de har forskjellige måter å konstruere kunnskap på (Shanahan & Shanahan, 2008). Mens en naturviter stiller spørsmål og setter fram hypoteser om naturen, er en historiker opptatt av å sette fortida sammen til forståelige biter. En litteraturviter undersøker tekster og prøver å tolke og analysere og forstå disse. Det betyr at ikke bare materialet som undersøkes, er forskjellig fra fag til fag, men også hvordan vi konstruerer kunnskap. En naturviter vil stille spørsmål og teste hypoteser og finne ut om de er sanne eller ikke. En historiker vil stille spørsmål til ulike kilder, som for eksempel: «Hvem har skrevet dette?», «Hva illustrerer fotografiet?», «Når er det tatt?», mens en litteraturviter vil holde seg tett til teksten, studere innhold og form og prøve å komme fram til en slags tolkning.

Vi lærer disse spesialiserte nye lese- og skrivemåtene gjennom simulering, hevder James Paul Gee (2002). Det betyr at vi tar på oss perspektivet og tankesettet til en person innenfor et bestemt fagfelt. Skal vi skrive i naturfag, må vi simulere naturvitere og etterlikne måten naturvitere produserer mening på. Skal vi simulere noe, må simuleringen likne på handlingen slik den ser ut i den virkelige verden. Simuleringen har mange likhetstrekk med rollelek. Når Jonas og de andre elevene tar på seg de hvite frakkene og dissekerer epler, tegner oppdagelsene sine og skriver hypotesene sine i loggbøkene, agerer de som naturvitere. Lesing av forskningslitteratur og skriving av rapporter er en viktig del av naturviterens arbeid. I klassen til Jonas gjør man tilsvarende når elevene leser om hva som skal til for at planter skal vokse, og noterer ned resultater fra egne forsøk.

I litteraturdelen av norskfaget er det ikke eplene, men tekstene som er selve undersøkelsesobjektet. Håland & Hoel (2016) har vist hvordan elevene på 1. trinn undersøker bildeboka *Barbie-Nils og pistolproblemet* av Kari Tinnen & Mari Kanstad Johnsen (2011). Elevene legger fram litterære tolkninger basert på metaforiske uttrykk i teksten, slik som «Nils blir glad. Han lyser i sola. I hodet har han

rosa prinsesser». Elevene mener at «I hodet har han rosa prinsesser.» er et uttrykk for at Nils er forelska. Gjennom arbeidet med teksttolkningen stopper de opp flere ganger og tolker både tekst og bilde.

Læreren leser: «Hø, hø, flirer pappa som ikke ser på Nils. Han ser på de andre i butikken.»

Læreren spør: «Hvorfor tror dere pappa bare ler og ser på de andre i butikken?»

Elev: «På grunn av at han tror det er pinlig å leke med det [Barbie].»

Elevene tolker umiddelbart denne situasjonen som et uttrykk for at faren til Nils er flau. Den tekstlige tolkningen understøttes av bildene som tydelig viser at farens blikk ikke er rettet mot Nils, men nettopp mot de andre i butikken (ibid.).

I skrivdelen av norskfaget kan elevene simulere forfattere som gir ut bøker. Vi kaller dette *rammelek* (Broström, 2004). Det betyr at læreren er den som lager de ytre rammene om leken og tilpasser rammene slik at de i størst mulig grad simulerer hvordan bokskriving foregår der ute i den virkelige verden (eksempelvis Håland, 2007; 2016). Læreren er forlagsdirektøren som setter sine bestemmelser om bokprosjektets kvalitet og omfang («Det må være minst to linjer tekst på hver side»), og læreren er fagkonsulenten som gir respons på elevenes tekster, godkjenner bøkene og gir dem ut på forlaget sitt. Elevene agerer i rolle som forfattere som kan la seg inspirere av det andre har skrevet, samtidig som de er frie til å bruke sin kreative utfoldelse slik de selv ønsker.

Et rammeverk for lek og skriving i skolen

Fagspesifikk lek må kople leken til en måte å lese, skrive og tenke på i faget. Bingham og kollegaer (2018) har laget en ramme for hvordan en kan integrere lek og skriving. Rammeverket består av tre steg:

Det første er å *etablere en bakgrunn* som leken og skrivingen kan ta utgangspunkt i. Det kan være en flyplass, et sykehus eller like gjerne et fiskemottak. Poenget er at elevene har en forestilling og kjennskap til hva som foregår i dette samfunnet, og som elevene kan leke seg inn i.

Det neste steget er å *sette skrivingen i forgrunnen* ved å framskaffe materiale. Helt konkret betyr det å skaffe passende skrivemateriell; penn og papir, klistremerke, skjema osv. Forskning viser at elever lettere deltar i skriveaktiviteter når

ulike typer av skrivemateriell inkluderes i leken på en naturlig og meningsfull måte (Neuman & Roskos, 1990; Roskos and Neuman, 2011). Derfor bør elevene ha tilgang til ulike former for skrivemateriell og ikke bare den vanlige skriveboka si eller dokument på Chromebook. Elevene trenger også å få modellert hvordan de kan bruke materialet.

Det siste steget er at *læreren er aktiv*, deltar i leken og hjelper til med skrivingen. Det kan være å gå inn i en lekende rolle, hjelpe til med å finne ideer til hva elevene kan skrive, og å hjelpe til med å lytte ut språklyder i det muntlige språket. Elevene kan leke i ulike stasjoner, eller alle kan leke det samme. Bingham selv viser til et eksempel der læreren sammen med elevene leker at de er naturvitere som er spesialister på insekter. Lærer og elever har idédugnad om hva en insektforsker gjør, hvordan de finner informasjon om insekter og hvilket materiale de trenger for å dokumentere det de har funnet. Læreren poengterer at en naturviter må skrive ned sine funn, slik at de kan sammenliknes med andre naturvitere sine funn. Det skal elevene også gjøre når de skal forske på insekter. Slik understreker læreren ikke bare at de må skrive, men også *hvorfor* de må skrive.

Leken har noe viktig å tilføre skolen

Noen mener at det haster å utvikle en lekbasert pedagogikk slik at overgangen mellom barnehage og skole blir så smidig som mulig (Lillejord, Børte & Nesje, 2018). Vi er enige i at lek bør innføres i skolen så raskt som mulig, men ikke først og fremst for at overgangen mellom barnehage og skole skal bli smidigere. Vi mener det er vel så vesentlig at leken har noe viktig å tilføre skolen. Det er sannsynlig at lærere, til tross for metodefrihet, opplever at de mangler didaktiske kunnskaper om hvordan de gjennom lek skal gi mulighet til kreativ og meningsfull læring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette vet vi lite om siden det fins lite forskning på lek i skolen. Med denne artikkelen har vi vist hvordan leken kan bidra til læring og utvikling både på barnets og skolefagenes premisser. Vi mener at fri og veiledet lek på ulike måter bidrar til læring generelt og til å nå de konkrete kompetansemålene i den nye læreplanen spesielt.

Vi lar forfatteren Lise (6 år) og samfunnsviteren Mehmet (7 år) avslutte artikkelen. De er dypt engasjert i rolleleken, under kyndig veiledning av en lærer som ivaretar deres kreativitet og glede.

[Lise agerer som forfatter, og læreren tiltaler henne som forfatter når hun spør: «Har du korrekturlest teksten din?»](#) Selv om Lise er 6 år, er hun godt kjent med begreper og arbeidsmåter som er

LITTERATUR

ALLEE-HERNDON, K.A., & ROBERTS, S.K. (2020). The Power of Purposeful Play in Primary Grades: Adjusting Pedagogy for Children's Needs and Academic Gains. *Journal of education* (Boston, Mass.). 2205742090327. <https://doi.org/10.1177/0022057420903272>

BINGHAM, G.E., QUINN, M.F., MCROY, K., ZHANG, X. & GERDE, H.K. (2018). Integrating Writing into the Early Childhood Curriculum: A Frame for Intentional and Meaningful Writing Experiences. *Early Childhood Education Journal*, 46, s. 601–611. Hentet 04.12.2020 fra <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0894-x>

BROSTRØM, S. (2002): Børns Sproglige Læring Via Leg. *Norsk tidsskrift for spesialpedagogikk* 02-03, 2002.

RAFAELSEN, F. (2019). *Lek og dybdelæring i skolen*. Hentet 04.12.2020 fra <https://utdanningsforskning.no/kilderpersoner/personer-forfattere/frank-rafaelsen/>

GEE, J.P. (2002). Learning in Semiotic Domains: A Social Situated Account. I: D. Schalert, C. Fairbanks, J. Worthy, B. Maloch & J. Hoffman (red.), *The 51st Yearbook of the National Reading Conference*, vol. 51, s. 23–32. Oak Creek: University Press.

HÅLAND, A. (2005). *Leik og læring. Grunnleggende lese- og skriveopplæring på 1. trinn*. Lesesenteret.

HÅLAND, A., & LORENTZEN, R.T. (2007). *Dialogar om tekst: praktisk arbeid med elevtekster i norskfaget*. Oslo: Universitetsforlaget.

HÅLAND, A., & HOEL, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic*

Journal of Literacy Research, Vol. 2, s. 21–36.

HÅLAND, A. (2016). *Skrivedidaktikk. Korleis støtta elevene si skrivning i fag?* Oslo: Universitetsforlaget.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2020). *Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet. Hentet 04.12.2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

LILLEJORD S., BØRTE K., & NESJE K. (2018). *De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø*. Hentet 04.12.2020 fra <https://www.forskningsradet.no/om-forskningsradet/publikasjoner/2018/de-yngste-barna-i-skolen-lek-og-laring-arbeidsmater-og-laringsmiljo/>

LILLEMUR, O.F. (2014). Lek som mangfold. I: T.H. Rasmussen (red.), *På spor etter lek, lek under moderne vilkår*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

MJAAYATN, P.E., & GUNDERSEN, K.A. (2005). Barn – bevegelse – oppvekst: betydningen av fysisk aktivitet for småskolebarns fysiske, motoriske, sosiale og kognitive utvikling. Oslo: Akilles.

NEUMAN, S.B., & ROSKOS, K. (1990). Play, print and purpose: Enriching play environments for literacy development. *The Reading Teacher*, 44(3), 214–221.

PELLEGRINI, A., & BOHN-GETTLER, C. (2005). The Role of Recess in Children's Cognitive Performance and School Adjustment. *Educational Researcher*, 34, 13–19. <https://doi.org/10.3102/0013189X034001013>

PELLEGRINI, A.D. (2009). *The role of play in human development*. New York, NY, US: Oxford University Press.

RILEY, J.G., & JONES, R.B. (2010). Acknowledging Learning through Play in the Primary Grades. *Childhood Education*, 86(3), 146–149. <https://doi.org/10.1080/00094056.2010.10523135>

ROSKOS, K., & NEUMAN, S.B. (2011). The classroom environment. *The Reading Teacher*, 65(2), 110–114.

SCULLY, P., & ROBERTS, H. (2002). Phonics, Expository Writing, and Reading Aloud: Playful Literacy in the Primary Grades. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 93–99. <https://doi.org/10.1023/A:1021297001501>

SHANAHAN, T., & SHANAHAN, C. (2008). Analysis of Expert Readers in Three Disciplines: History, Mathematics and Chemistry. *Journal of literacy Research*, 43(4), 393–429.

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2020). *Overordnet del. Opplæringens verdigrunnlag*. Hentet 04.12.2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/?lang=nob>

TINNEN, K., & JOHNSEN, M.K. (2011). *Barbie-Nils og pistolproblemet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

VYGOTSKIJ, L.S., COLE, M., JOLM-STEINER, V., SCRIBNER, S., & SOUBERMAN, E. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

WELSH, K.M., BROCK, C.H., ROBERTSON, D.A., & THRAILKILL, L. (2019). Disciplinary Literacy in a Second-Grade Classroom: A Science Inquiry Unit. *The Reading Teacher*, 73(6), 723–734.

viktige i forfatteryrket. Hun har også laget egne visittkort med navnet sitt og den viktigste kontaktinformasjonen på, og hun kaller seg selv for forfatter. Mehmet agerer som samfunnsviter, og læreren tiltaler ham som det. Læreren innkaller samfunnsviterne til et møte der de skal diskutere trafikkssikkerhet. «En samfunnsviter skal stille gode spørsmål som skal utvikle samfunnet vårt slik at vi kan gjøre hverdagen til mennesker bedre», sier læreren i rollen som konferanseleder. «Nå må dere hjelpe meg, hvilke spørsmål kan vi stille som vil gjøre trafikkssikkerheten bedre?» Mehmet og de andre samfunnsviterne kommer med forslag om at det må bli færre biler langs vegen. De bestemmer seg for å undersøke hvor mange biler, syklist og gående de registrer utenfor skolen ved et gitt tidspunkt. Resultatene av undersøkelsen blir til søyler som kan presenteres til andre interesserte slik som foreldre, rektor og politikere.



skrivning i fag. Håland har i de senere årene forsket på både lesing og skrivning i begynneropplæringen.



Begynneropplæring og har blant annet arbeidet med lærer- og masterutdanning, kartleggingsprøvene i lesing og utvikling av Bokstapprøven.

Dybde ^{læring}_{med} langtidsrepetisjonsprogram

»»» Av Robin Strand

Systematisk repetisjon av lærestoff over tid er en forutsetning for å huske over tid. Utfordringen er å få elevene til å arbeide med et totimersfag flere ganger i uken.

Med fagfornyelsen er det lagt større vekt på dybdelæring, definert av Utdanningsdirektoratet som det å «gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder». Mange velger å fokusere på den delen som sier «sammenhenger mellom fag» og legger derfor mye energi i å lage tverrfaglige prosjekter. Selv mener jeg den viktigste delen av denne målsettingen er «gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse», noe vi kan bruke langtidsrepetisjonsprogrammer for å oppnå.

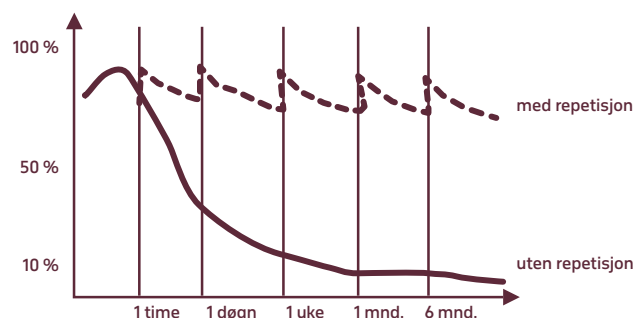
Kengurupedagogikk

Uavhengig om man satser på tverrfaglige prosjekter, fremføring eller bare vanlig undervisning og kapittelprøve, så har vi i norsk skole en tendens til å drive med kengurupedagogikk. Vi lærer elevene om et tema, vurderer utbyttet, hopper videre til et nytt tema og glemmer de foregående. På grunn av spiralprinsippet i skolen kommer man tilbake til de fleste temaer før eller senere, men innen da har elevene ofte glemt mesteparten av det de har lært. Det er i hvert fall min erfaring. Det er for eksempel få eksperter på de fem verdensreligionene i 10. klasse, selv om elevene har lært om dem i 10 år. Mange 10.-klassinger har problemer med enkle divisjonsoppgaver i matte, selv om nesten alle elever kan dette når de går ut av barneskolen. De fleste lærere har nok også erfart at når elevene kommer tilbake fra sommerferien, så husker de lite av det de gjorde rett før ferien begynte. Dette bør ikke overraske oss hvis vi ser på

hva vitenskapen kan fortelle oss om hukommelse og den såkalte glemselskurve.

Glemselskurven

Man glemmer mer enn vi kanskje tror. Etter én uke glemmer man i gjennomsnitt 80 prosent av det man har lært, og hele 90 prosent innen en måned (Medina 2014). Dette er veldig dårlige nyheter for oss lærere som skal skape varig forståelse hos elevene, men det er samtidig noe godt nytt i dette. Man glemmer nemlig raskest i starten og så saktere etter hvert. Helst bør man teste seg selv dagen etter man har lært noe. Hvis man husker det, kan man vente tre dager til neste test, så en uke, deretter to uker, en måned, to måneder osv. Når man tvinger seg selv til å reprodusere kunnskapen, forsterkes minnet, og denne effekten blir sterkere jo flere ganger man gjør det. Hvis man svarer feil, må man starte prosessen på nytt.



Figur 1: Glemselskurven. Den viser hvor mye man husker over tid.

Langtidsrepetisjon

Så hvordan gjøre dette i praksis? I naturfag har man bare to uketimer, det samme i fremmedspråk, gjerne som en dobbelttime, og i KRLE bare én time i uken. Å repetere alt man har lært en dag, neste dag og så på nytt tre dager seinere, er rett og slett ikke mulig i klasserommet. For elevene er det å sitte og høre læreren eller en annen elev gjenta stoffet, heller ikke i nærheten av like effektivt som at den enkelte eleven reproducerer stoffet selv. Det ville også bli mye å holde styr på hvis læreren skulle sørge for at hvert eneste faktum blir repetert til passende tid for hver enkelt elev.

Anki – flashcards på data

Det er her moderne teknologi kan hjelpe oss. De siste tre årene har jeg brukt langtidsrepetisjonsprogrammet *Anki* til å gjøre nettopp dette i naturfag på ungdomsskolen, og i fjor brukte jeg det også da jeg underviste i tysk. Jeg har da brutt ned stoffet jeg ville at elevene skal lære, i enkle spørsmål og svar, og laget flashcards av det med Anki. Programmet åpner for bruk av bilder og lydfiler sammen med spørsmålene, noe som øker læringen. Det har ubegrenset plass (inntil 100 000 kort for hver bruker).

Elevenes eneste lekse var å jobbe med Anki fem ganger i uken, og jeg sjekket det regelmessig. Anki har innebygget statistikk som gir læreren informasjon om hvor ofte og hvor lenge eleven jobber. Bruken av Anki ga ekstremt gode resultater, og mange elever opplevde å gå fra 3 til 6 i naturfag. Til jul i fjor fikk faktisk over halvparten av elevene jeg hadde, 5 eller 6 i naturfag, der jeg definerte 5 som over 75 prosent riktig på en totimersprøve. (Snittet gikk litt ned under koranaperioden, men var fortsatt på over 4,5 på slutten av året). Dette til tross for at jeg ga kumulative prøver, altså prøver som testet fra alt vi hadde lært om hittil i skoleåret (og i fjor for de elevene jeg hadde da).

Forståelse bygger på faktakunnskap

Noen lærere jeg har snakket med om dette, er skeptiske til flashcards. De mener at flashcards bare er nyttige for å lære ord og begreper, men ikke fremmer målet om varig forståelse. Som lærere ønsker vi at elevene skal kunne anvende kunnskapen og se sammenhenger.

Kortstokker

Legg til

Bibliotek

Status

Synk

Når man trener aerob utholdenhet vil man over tid få større og flere mitokondrier i hver muskelcelle. Hvorfor skjer dette? ►



Fordi cellene trenger å produsere mer energi, og mitokondriene er de som produserer energi til cellen

Kortstokker

Legg til

Bibliotek

Status

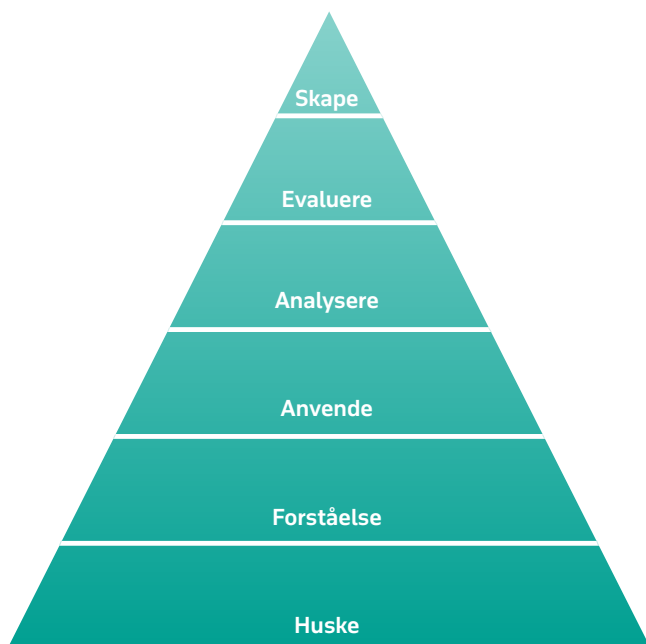
Synk

Under anaerob trening omdanner cellene druesukker til melkesukker, istedenfor å gjøre celleåpning. Hvorfor gjør ikke cellene dette hele tiden? Da ville den ikke trengt oksygen. [To grunner] ►



1. Fordi det skaper mindre endergi enn celleånding
2. Melkesyren vil drepe cellen hvis den gjør det for mye

Figur 2: Et par eksempler på hvordan flashcards kan se ut.



Figur 3: Blooms taksonomi.

Ifølge Blooms taksonomi (Bloom et al., 1956) er det imidlertid ikke noen direkte motsetning mellom å lære å huske faktakunnskap og å utvikle forståelse. Forståelse bygger på faktakunnskap og kan ikke eksistere uten den. Hvordan skal man kunne forstå hvordan atomer danner molekyler for å få fulle elektronskall, hvis man ikke husker hva et atom, et molekyl eller et elektronskall er? Med Anki er det læreren selv som lager spørsmålene. Om man ønsker at elevene skal lære å anvende kunnskapen eller å se sammenhenger, så lager man spørsmål som går på å anvende kunnskap og se sammenhenger. De aller fleste av mine elever visste ikke bare at en mitokondrie er en organell som gjør om druesukker og oksygen til energi til cellen, vann og karbondioksid. Elevene kunne også beskrive hvordan kroppen frakter oksygen og druesukker til alle cellene i kroppen med blodet, at blodet får oksygenet fra lungene og druesukkeret fra fordøyelsessystemet, at blodet frakter karbondioksidet tilbake til lungene, og at det blir pustet ut. De forsto at dette er grunnen til at hjertestans og blodtap kan føre til at man dør, og de kunne forklare at ting var fullstendig annerledes i planter som også har mitokondrier, men i tillegg har kloroplaster i hver celle, som produserer druesukker og oksygen gjennom fotosyntesen. Fotosyntesen kunne de forklare at var veldig viktig innen økologi og økosystemer, fordi all næringen i næringskjeden opprinnelig er blitt produsert via fotosyntesen. I tillegg produserer fotosyntesen det oksygenet dyr og mennesker

trenger for å puste. Årsaken til at elever som tidligere hadde fått 3 i naturfag, klarte å forklare alt dette, er at jeg har brutt naturfagpensumet ned i enkle spørsmål og svar (ca. 700 flashcards) som de har repetert gjennom hele skoleåret med langtidsrepetisjonsprogrammet Anki.

Innsats som gir resultater

I motsetning til mange andre langtidsrepetisjonsprogrammer er Anki helt gratis, så potensielle utgifter er ikke et hinder for å bruke det. Det som kan være et hinder, er at bruken av programmet krever mye innsats. Det gjelder både tid til å lage gode oppgaver og til oppfølging av elevene for å få dem til å faktisk å bruke programmet til å repetere fem ganger i uken.

Å jobbe med totimersfag daglig er nytt for elever og foreldre. Etter at jeg det første året opplevde noe skepsis fra foreldre, har jeg de siste to årene inkludert informasjon til foreldrene i mitt arbeid med Anki. Det har blitt godt motatt av mange foreldre, og gitt økt motivasjon hos elevene til å arbeide med programmet. Anki er ikke laget spesielt for bruk i skolen, så denne tilbakemeldingen har jeg måttet gjøre manuelt for hver enkelt elev. Jeg jobber nå med å utvikle et enkelt program for tilbakemelding til foreldre.

Hvis vi ønsker å skape varig læring hos elevene, så må de gjøre en eller annen form for langtidsrepetisjon. Å bruke Anki krever mye innsats fra læreren, men resultatet i form av kunnskapsrike og fornøyde elever gjør at jeg synes det er verdt arbeidet. På samme måte som ved andre endringer i egen undervisning vil det kreve mest innsats i begynnelsen. Siden kan flashcards gjenbrukes, og hvis programmet brukes av flere lærere, kan man utveksle materiale.

LITTERATUR

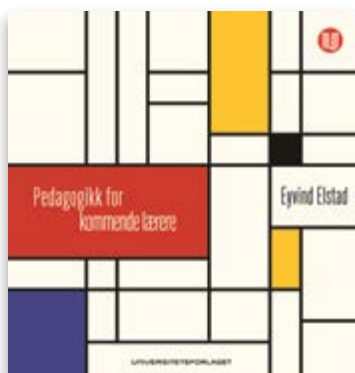
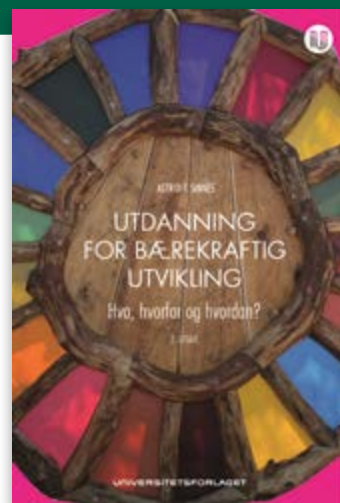
MEDINA, J.J. (2014). *Brain Rules*. United States of America: Pear Press.

BLOOM, B.S., ENGELHART, M.D., FURST, E.J., HILL, W.H., KRAT-HWOHL, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook. I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.



»»» **Robin Strand** er lektor ved Bjørnholt videregående skole. Han har master i fysisk kjemi fra NTNU og undervisningskompetanse i kjemi, naturfag, matematikk og tysk.

Nyheter fra Universitetsforlaget





Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Aksjons- forskning

som verktøy for lærere

»»» Av Marit Ulvik, Frode Hammer, Ingrid Hestad, Hanne Riese og Kristin Sandberg

Mange aktører utenfor skolen ønsker å fortelle lærere hvordan de skal undervise. Aksjonsforskning er et verktøy der praktikere selv tar hånd om sin egen utvikling.

Aksjonsforskning er en systematisk undersøkelse av egen praksis og ligner på det vi som lærere gjør når vi planlegger, reflekterer over hvordan planene fungerer, og justerer dem på bakgrunn av våre erfaringer – i en stadig pågående utviklingsspiral. Imidlertid, til forskjell fra denne utviklingsprosessen, er aksjonsforskning mer systematisk og mer selvrefleksiv og når et videre publikum (Zeni, 1998). Det er når vi strukturerer den dagligdagse erfaringslæringen, kobler den til teori og legger den frem

for andre, at vi kan kalle det forskning. Systematikken gjør at aksjonsforskning ikke bare bidrar til å endre, men også til å utvikle forståelsen for praksis. Dermed kan konkrete erfaringer lettere få overføringsverdi, og praktikere blir kunnskapsprodusenter (Cochran-Smith m.fl., 2009).

Lærere som deltok i et aksjonsforskningsprosjekt i Bergen, forteller at de fikk utvidet perspektivet på egen undervisning når de prøvde ut nye tiltak, undersøkte utprøvingen systematisk og inkluderte teori og innspill fra andre aktører. Aksjonsforskning egner seg særlig når noe skal endres på. Dermed kan det for eksempel være fruktbart å koble tilnærmingen opp mot arbeid med fagfornyelsen. Når lærere undersøker noe de synes er verd å bruke tid på, og som har støtte i organisasjonen, kan aksjonsforskning gi inspirasjon til å utvikle praksis videre.

Hvordan aksjonsforskning gjennomføres

Aksjonsforskning begynner med spørsmålet: Hvordan kan jeg forbedre min egen praksis? (McNiff, 2002). Søke-lyset rettes derfor først og fremst mot læreren og lærerens praksis. Prosessen starter med å identifisere en utfordring eller et vekstpunkt i egen undervisningspraksis som danner grunnlag for å formulere en problemstilling. Så setter man seg inn i temaet og utvikler tiltak som gjennomføres og evalueres på en systematisk måte (Ulvik, Riese & Roness, 2016). Opplevelsen til de som blir utsatt for lærerens praksis, er sentral når man vurderer endring. Derfor er respons fra elevene en viktig tilbakemelding som kan hindre at den forskende praktikerens blir «husblind». Ved hjelp av resultatene fra evalueringen, sammen med forskning og teori, kan man diskutere den innledende problemstillingen. Til slutt skal aksjonsforskningen gjøres kjent ut over egen krets, og da kan det å presentere resultatene for kolleger være en fruktbar begynnelse.

Hopkins (2008) peker på tre avgjørende faktorer for suksess når grupper av lærere eller hele skoler satser på aksjonsforskning: 1) et felles mål som alle har et eierforhold til, 2) tillit blant dem som samarbeider, og 3) at det avsettes tid. Han understreker at forskningsmetoder og datainnsamlinger må være overkommelige, og at det å forske på noe som engasjerer, skaper motivasjon. Konklusjonen er at man bør starte med småskalastudier, ha noen å samarbeide med og bruke tid på å bli enige om felles målsetting for arbeidet.

Praktiske erfaringer med aksjonsforskning

Høsten 2018 ble grunnskolen i Bergen invitert til å delta på et aksjonsforskningsprosjekt i samarbeid med Universitetet i Bergen (UiB). Invitasjonen understreket at ikke alle

lærerne i et kollegium trengte å være med i prosjektet, og at motivasjon var viktig. Alt i alt deltok 14 skoler; 7 startet høsten 2019 og 7 våren 2020. Skolene og lærerne skulle selv velge problemstillinger og utforme handlingsplaner med en representant fra UiB som støttespiller. Arbeidet kom godt i gang, men mye ble lagt på is da koronasituasjonen oppsto.

Artikkelen presenterer erfaringer med å organisere og anvende en forskende tilnærming hentet fra de tre skolene Paradis, Loddefjord og Haukeland. Paradis inkluderte hele skolen i prosjektet, også skolefritidsordningen. I artikkelen vil vi særlig legge vekt på hvordan prosjektet ble organisert. Loddefjord skole begrenset prosjektet til en forsterket avdeling, og eksemplet viser hvordan lærerne konkret jobbet med aksjonsforskning. Fra Haukeland skole vil vi ta med hvordan én av lærerne erfarte å ha en forskende tilnærming til praksis.

Eksempel 1: Et skoleutviklingsprosjekt

Paradis skole har lang erfaring med felles utviklingsarbeid og erfaringsdeling på tvers av trinn. Dette ga skolen et godt grunnlag for å inngå et samarbeid med UiB og satse på aksjonsforskning. Med utgangspunkt i skolens tiltaksplan formulerte ledelsen to problemstillinger:

- A. Hvordan kan jeg som lærer legge til rette for at elevene søker utfordringer i læringen?
- B. Hvordan kan jeg som lærer legge til rette for at elevene viser innsats og er utholdende i læringen?

De ulike trinnene tok utgangspunkt i én av problemstillingene og diskuterte hva som kunne være interessant å forske på for deres trinn. Ledelsen laget videre en tidsplan med oversikt over alle fellesøktene, 15 i alt, som skulle brukes til aksjonsforskning i løpet av skoleåret. Det ble satt opp en bestilling for hver økt. Øktene var lagt opp etter de ulike fasene i en aksjonsforskningsprosess. Én økt handlet for eksempel om å lage problemstilling, en annen om begrep og teori, en tredje om evalueringsmetode osv. Det var også satt av tid til å presentere og diskutere resultat både i kollegiet og med representant fra UiB. Etter hver økt presenterte trinnene kort det de hadde jobbet med på et felles nettsted.

Lærerne trakk fram flere positive faktorer ved utviklingsarbeidet:

Spennende å forske på egen praksis for å utvikle undervisningen vår. Vi får mulighet til å reflektere og videreutvikle vår egen praksis.

og:

Vi gjorde noe vi hadde lyst til å prøve ut, noe vi allerede hadde tenkt på fra før.

Alle trinn opplevde god tid til planlegging, gjennomføring og evaluering samt god struktur fra ledelsens side som positive sider ved organiseringen. En av de ansatte sier: «Vi fikk god nok tid til å gjennomføre oppgaven/prosjektet. Det var nødvendig. Vi trengte tiden!» Enkelte trinn trekker frem at det var nyttig at de ble «presset» til å fordype seg i teori og knytte teorien til egen praksis. Det at alle trinn måtte presentere arbeidet for kollegiet, ga inspirasjon.

Frihet til å velge problemstilling gjorde at prosjektet kunne innlemmes i eksisterende undervisning, og at arbeidet ble mer interessant og lettere å ta fatt på. Samtidig var det utfordringer. Enkelte trinn strevde med å lande en problemstilling. Det gikk mye tid og var litt frustrerende. Teori og innspill fra UiB om hvordan lage gode problemstillinger kunne med fordel fått større prioritet. Ellers hadde enkelte trinn et ønske om en enda mer tilstedeværende ledelse. De fleste trinn opplevde at de ikke helt fikk fullført prosjektet, da en del av øktene utgikk på grunn av korona. Flere kunne derfor tenke seg å videreutvikle prosjektene.

Eksempel 2: Et felles tiltak

På forsterket avdeling ved Loddefjord skole er barna delt inn i smågrupper etter behov, og mye av kommunikasjonen foregår gjennom bildestøtte. Stikkord for arbeidet på avdelingen er sensitivitet for barns behov og forutsetninger, tid, ro og tilpasning av krav.

Innledningsvis stilte personalet seg spørsmål om hvor de ville og hva de ønsket å lære noe om. De ønsket ikke å endre på elevene, men på egen praksis, og falt ned på «bruk av bilder» som felles tema. Målet var å gi elevene kommunikasjonsformer som bidro til reell medbestemmelse. For å oppnå dette så personalet det som nyttig å finne relevant teori, blant annet teori som handlet om kommunikasjon med barn som har språkutfordringer. I det videre arbeidet ble det laget fem ulike problemstillinger, prøvd ut tiltak, samlet dokumentasjon av utprøvingene samt evaluert og konkludert.

En av gruppene valgte problemstillingen: «Hvordan kan vi bli kjent med interessene og se den kognitive utviklingen til et barn som kun kommuniserer med ansiktsuttrykk?» Tiltakene var ja/nei-kort og en kommunikasjonseske med bilder av ti ulike aktiviteter. Eleven valgte med blikket mellom to aktiviteter. Gjennom de to tiltakene fikk personalet kartlagt elevens interesser, og eleven fikk dermed etter



hvert en mulighet til å påvirke sin situasjon gjennom dagen. Endringen fikk store konsekvenser, og personalet forteller:

Barnet gikk fra å ha lite uttrykk til å vise store følelser, som smil og glede. Underveis i prosessen har det vært tatt mye bilder, og bildene har vært delt internt, alltid med samme reaksjon fra lytterne – tårer.

Tiltakene ble evaluert ved bruk av et «gjort, lært, lurt»-skjema (GLL), observasjon, logg og diskusjon. GLL ga en skjematisk oversikt over hva deltagerne hadde gjort, lært og funnet lurt i videre arbeid, og ga et refleksjonsgrunnlag for kollektiv evaluering og refleksjon. Det ble også utviklet et skjema for systematisk observasjon, for eksempel til bruk under en samlingsstund. De ansatte opplevde at aksjonsforskningen ga dem en mulighet til en mer systematisk framstilling av arbeidet og en mulighet til tydeligere å se sin egen praksis. Det å avgrense prosjektet til jobbing med bilder gjorde arbeidet overkommelig. Samtidig har de i ettertid reflektert over at betydningen av arbeidsformen kunne blitt enda tydeligere hvis de hadde valgt et mer ukjent tema.

Utfordringer var at aksjonsforskning virket stort og uoversiktlig i starten. Forventningene var uavklarte og utydelige. Deltagerne brukte mye tid på å forstå, rydde og gjøre prosjektet overkommelig. Elevgruppen det her er snakk om, krever systematisk arbeid og utprøving over tid. Det gjør at mange av tiltakene vil fortsette selv om prosjektet offisielt er avsluttet.

Eksempel 3: En lærererfaring

På Haukeland skole deltok alle lærerne i aksjonsforskningsprosjektet, og hvert trinn utviklet sine problemstillinger. Kristin Sandberg, medforfatter av denne artikkelen, deltok på et trinn der de ønsket å finne ut mer om hvordan de som lærere kunne tenne arbeidslysten hos en gruppe elever som var særlig trege med å starte et arbeid. Gjennom aksjonsforskningsprosjektet fikk lærerne tid og anledning til å bli mer systematiske i sine observasjoner og refleksjoner enn det vanligvis var rom for. Kristin beskriver:

Dette gjorde ikke minst at vi fikk tid til å finne ut hva i vårt arbeid vi særlig søkte å finne svar på eller ønsket å forbedre. Bare det å finne ut spesifikt hva vi ønsket å undersøke, gjorde at valgte sak fikk prioritet og framsto i forsterket lys.

For å evaluere tiltaket utviklet lærerne et spørreskjema elevene skulle svare på etter hver økt som inngikk i tiltaket.

Dette opplevde Kristin slik:

Vi brukte tid på å lage spørreskjemaene, men opplevde likevel at det var vanskeligere enn antatt å lage gode spørsmål. Dette så vi av svarene vi fikk inn, elevene hadde misforstått, eller de hadde glemt å krysse ut, eller de svarte slik de trodde læreren ville de skulle svare. [...] Vi endte med å forkaste alle skjemaene.

I stedet valgte Kristin og kollegene å ha fokussamtale med to elevgrupper. Hun forklarer:

Dette var særdeles nyttig. [...] Vi opplevde da at elevene nyanserte hverandres svar, og det framkom definisjoner og forklaringer mellom elevene i samtalen. Det oppsto interessante synspunkt, og noen elever endret mening om temaene ettersom samtalen forløp. Disse samtalene ga oss lærere god innsikt i hva elevene tenkte og mente, innsikt av den typen som kunne gjøre vår undervisning tydeligere både med hensyn til elevers begrepsforståelse og med hensyn til motivasjonsfaktorer.

Gjennom prosjektet lærte lærerne noe om egen undervisning, men også om forskning.

Muligheter og utfordringer

I utgangspunktet opplevde nok mange av lærerne som deltok i prosjektet til Bergen kommune, at det å forske virket stort og uoverkommelig. Etter hvert erfarte de hvor viktig det var å snevre inn prosjektene og finne konkrete tiltak å rette oppmerksomheten mot. På Loddefjord måtte de høsten 2020 ta et skritt tilbake og gjøre en ryddejobb. På Paradis var arbeidet med aksjonsforskning strukturert slik at de jobbet med en rekke delmål. Når ledelsen utformet felles mål for prosjektene, forstyrret ikke dette lærernes eierskap til prosjektene. De uttrykte tvert imot at de satt pris på tydelige rammer å jobbe innenfor. Forventningene var avklarte, men det var også frihet innenfor rammene til å utforme selvstendige prosjekt. I ettertid så imidlertid lærerne at de kunne ha jobbet mer med problemstillingene. De ble ofte vide, og for noen var det vanskelig å snu blikket fra å skulle endre på eleven til å endre på sin egen praksis. Eksempelen fra Haukeland viser at en forskende tilnærming både kan gi kunnskap om egen praksis og om forskning.

Det stilles i dag krav om forskningsbasert praksis. Dette krever et oversettelsesarbeid der generalisert kunnskap må utfylles med lokal og praksisbasert kunnskap. Når lærere forsker, kan de nettopp ta høyde for kontekst, og det som

blir formidlet videre, kan dermed ha stor overføringsverdi for andre i lignende situasjoner. Å forske selv kan videre gi lærere bedre forståelse for forskning og dermed også gjøre dem til mer innsiktsfulle forskningskonsumenter.

For å undersøke egen praksis systematisk var det viktig med en problemstilling som ga prosjektet retning og avgrensning. Videre var det nødvendig med tydelige tiltak og å prøve ut én ting om gangen. Tiltakene måtte dokumenteres og evalueres, og her kom forskningsmetoder inn. Lærere undersøkte egne tiltak for eksempel gjennom spørreskjema, intervju, fokusgrupper, loggskrivning og observasjon. Hva de brukte, var avhengig av hva de fant mest hensiktsmessig i lys av problemstilling og elevgruppe. Felles var at innsamling av data ikke måtte bli for omfattende. Tiltaket ble videre både begrunnet og diskutert i lys av teori, noe som kan gi nye briller å studere en sak gjennom. Teoriens rolle for praksis er omdiskutert i skolen. Det er derfor interessant at lærerne opplevde at teori bidro til ny forståelse i tilknytning til aksjonsforskning. Videre viste erfaringene at når lærerne endret sin praksis, kunne dette bidra både til positive endringer for elevene og til at lærerne endret syn på elevene. Et eksempel på endring for elever er eleven på Loddefjord som gjennom lærernes tiltak fikk muligheten til å påvirke sin egen hverdag.

Den læringen som vanligvis foregår på arbeidsplassen, er implisitt eller reaktivt, det vil si at en lærer uten å tenke over det, eller ved at en ser tilbake på noe som har skjedd (Eraut, 2000). Aksjonsforskning innebærer at en også lærer ved å se framover og forestille seg hva en ønsker skal skje. Ofte opplever lærere at rammene de jobber innenfor, kan gjøre det vanskelig å leve opp til egne visjoner. Aksjonsforskning tar utgangspunkt i det som er innenfor lærerens ansvarsområde og undersøker hva de selv kan endre på. Det betyr ikke at lærere ikke skal kunne komme med systemkritikk, men gir mulighet til å undersøke hva de selv kan gjøre innenfor gitte rammer.

Aksjonsforskning læres best gjennom praksis. I prosjektet vi har beskrevet, fikk aktørene gradvis, og i samarbeid med UiB, forståelse for hva aksjonsforskning dreier seg om. Når skolene nå er kjent med aksjonsforskning, kan de ta i bruk verktøyet på en annen måte enn da de startet. Rammefaktorer er imidlertid avgjørende for hvilken rolle aksjonsforskning kommer til å spille i videre utviklingsarbeid på skolene. Det at de satset på aksjonsforskning i første omgang, skyldtes en kommunal satsing med både tid og strukturell tilrettelegging. Hvis dette uteblir, vil det nok også prege skolenes og lærernes videre aksjonsforskningsarbeid – selv om flere vil ta med seg videre en undersøkende holdning til egen praksis.

LITTERATUR

COCHRAN-SMITH, M., BARNATT, J., FRIEDMAN, A., & PINE, G. (2009). Inquiry on inquiry, practitioner research and student learning. *Action in Teacher Education*, 31(2), 17–32.

ERAUT, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113–136.

HOPKINS, D. (2008). *A teacher's guide to classroom research*. Open University press.

MCNIFF, J. (2002). Action research for professional development [online]. Lastet ned 17. desember 2020 fra: <http://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp>.

ULVIK, M., RIESE, H., & RONESS, D. (red.) (2016). *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.

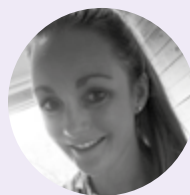
ZENI, J. (1998). A guide to ethical issues and action research. *Educational action research*, 6(1), 9–19.



»»» **Marit Ulvik** har jobbet som lærer i grunnskolen i mange år og er nå professor i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Der jobber hun ved lærerutdanningen og har aksjonsforskning som en av sine forskningsinteresser.



»»» **Frode Hammer** er adjunkt med tilleggsutdannelse i skoleledelse, rektorutdanning ved NHH og mentorutdanning ved HiB. Han har 16 års erfaring som lærer og skoleleder i Bergen kommune, og har vært leder for flere skoleutviklingsprosjekt der koblingen mellom teori og praksis har stått sentralt.



»»» **Ingrid Hestad** er avdelingsleder ved forsterket avdeling i Bergen kommune. Hun har bakgrunn som allmennlærer og videreutdanning innenfor spesialpedagogikk og veiledning. Tidligere har hun jobbet mange år som kontaktlærer og praksislærer.



»»» **Hanne Riese** er førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Riese forsker blant annet på utdanningspolitikk, sosiale relasjoner og rase og rasialisering i utdanningsfeltet.



»»» **Kristin Sandberg** er lærer med over 30 års fartstid i arbeid med barn og læring i grunnskolen. Hun har årsenhet i naturfag og kunst og håndverk, og har utgitt matematikkhefter. Sandberg har vært nominert til flere lærerpriser.



Manabua

Få grep om begrepa!

Manabua er et nytt, flerspråklig, audiovisuelt verktøy for mellom- og ungdomskoletrinnet som på en enkel måte forklarer de sentrale begrepne og nøkkelordene i skolespråket.

Med Manabua får skolen et verktøy som gir alle elever, uavhengig av forskjell i bakgrunn og skolesituasjon, mer like forutsetninger for å forstå og oppnå målene i læreplanen.



Skann
QR- koden og
test Manabua
gratis og
uforpliktede!



Polylino

Les og lytt til bokmagi! Polylino er det flerspråklige lese- og lydboksverktøyet for barnehagen som gir tilgang til et stort utvalg fantastiske billedbøker.
Test gratis og uforpliktende 30 dager!

Polylino skole for første og andre trinn lanseres høsten 2021. Vil din skole være blant de første som tester?
Les mer på våre nettsider!



Leseprojekt

om FNs bærekraftsmål

Barn leser skjønnlitteratur og sakprosa som skal bidra til at de kan tenke over og diskutere innholdet i FNs 17 bærekraftsmål. Prosjektet kan være et egnet bidrag til det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling*.

»»» Tekst og foto: Tore Brøyn

Bærekraftsbiblioteket er en norsk versjon av FNs *Sustainable Development Goal Book Club*, et opplegg der skoler, biblioteker og andre organisasjoner etablerer lesesirkler for barn i alderen 6 til 12 år. Tema for lesesirklene er FNs 17 bærekraftsmål, og i opplegget inngår lister over barnebøker som kan tas i bruk innenfor hvert av bærekraftsmålene. I den norske versjonen er sekretariatet lagt til Norsk barnebok-institutt. Direktør og forskningsleder Kristin Ørjasæter forteller at man har måttet gjøre en del tilpasninger for å få opplegget til å fungere blant norske skolebarn.

Tilpasset norske forhold

– I det internasjonale FN-prosjektet la man ut ett mål per måned, det vil si at man skulle holde på i 17 måneder. Det fungerte dårlig for oss. Det fins så mange litteraturaktiviteter å konkurrere med her i landet. Derfor valgte vi heller å legge ut alt på en gang, slik at lærere, bibliotekarer og andre kan velge fritt når de vil jobbe med ett av målene og hvilket, sier hun.

– Vi har også tilpasset programmet til den norske skolevirkeligheten

ved å utarbeide aktivitetsoppgaver og grundige lærerveiledninger og knytte disse nært opp til læreplanen. Her har det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling* en sentral rolle, sier Ørjasæter.

Tilgangen på bøker

Ifølge Ørjasæter har det ikke vært vanskelig å finne bøker, både skjønnlitteratur og sakprosa er med, og det er forholdsvis mange flere sakprosabøker i Bærekraftsbiblioteket enn det deres andel av utgivelsene skulle tilsi. Hun

opplever imidlertid at tilgangen på slike bøker er i ferd med å bedre seg, at det utgis litt mer sakprosa for barn nå.

– Temaer som dyr og natur har lenge fylt en stor del av den barnelitterære sakprosaen. Samfunnsrelevante temaer har det vært mindre av. Nå ser vi at tema som klima og miljø er blitt vanligere, og det gjør at sakprosaen for barn er blitt mer samfunnsrelevant, sier hun.

I boklistene vil man kunne se at enkelte bøker opptrer flere steder.

Om Bærekraftsbiblioteket

- Bærekraftsbiblioteket ble etablert høsten 2020 og er et opplegg for skoler, biblioteker og andre organisasjoner der det kan arrangeres lesesirkler for barn i alderen 6 til 12 år.
- Biblioteket består av 17 boklister med oppfølgingsmateriale, der hver liste er knyttet til ett av FNs bærekraftsmål. Listene er organisert etter barnas alder og lesekompetanse.
- Hver liste har også en lenke for voksne med tips om hvordan

snakke om bøkene og forslag til andre typer aktiviteter. Både boklistene og dette tilleggsmaterialet vil kontinuerlig bli utviklet og fornyet.

- Sekretariatet for Bærekraftsbiblioteket er lagt til Norsk barnebok-institutt, men flere organisasjoner har vært med på utarbeidelsen. FN-sambandet bidrar med plattform for materialet.
- Du finner mer informasjon om prosjektet på FN-sambandets nettsider (fn.no/bærekraftsbiblioteket).



Målet med å presentere litteratur for barn må være at barn skal få mulighet til tenke selv, sier Kristin Ørjasæter, direktør for Norsk barnebokinstitutt.

Ifølge Ørjasæter skyldes ikke dette at man mangler egnede bøker, men at man har sett det som en fordel at noen bøker kan være utgangspunkt for diskusjon av flere bærekraftsmål. Det kan for eksempel være praktisk

å kunne bruke et klassesett i flere sammenhenger. Sekretariatet har ellers hatt kontakt med forlagene for å sikre seg at bøkene som står oppført, faktisk går an å få tak i. Her har man også tenkt at lydbøker og e-bøker er

gode alternativer, men nå erfarer sekretariatet at det er usikkert i hvilken grad skoler og biblioteker ønsker å ta i bruk disse formatene.

Noen av målene var vanskeligere å illustrere enn andre. Hun nevner for eksempel mål nr. 17: *Rike og fattige land skal samarbeide*. Dette var ikke så lett å illustrere på en slik måte at barna stimuleres til selvstendig tenkning rundt bærekraftsmålet.

Barnelitteratur er litteratur

Men det å ta skjønnlitteratur for barn i bruk for konkrete læringsformål er ikke helt uproblematisk, innrømmer Ørjasæter. Hun var i utgangspunktet skeptisk til å sette barnelitteraturen inn i en ramme der målet er å lære om et spesielt emne.

– Vi har vært veldig opptatt av at barnelitteratur har sin egenverdi som estetiske objekter. Men dette prosjektet var rett og slett for godt til ikke å ta det inn, selv om vi møter oss selv i døra her. Det er ellers ikke så uvanlig at barnelitteraturen blander et estetisk formål med et læringsformål, og i aktivitetsmateriellet har vi lagt vekt på at det skal legges til rette for åpne litterære samtaler der barn selv skal utvikle sin forståelse. Målet er at litteraturen skal bli en hjelp til å kunne tenke selv, ikke at det litterære budskapet skal bli utredet for barna av en voksen, sier Ørjasæter.

Flerspråklige barnebøker

– for flerspråklige klasserom

»» Av Espen Stranger-Johannessen og Liam Doherty

Mange av barna i norsk skole er flerspråklige, men i skolen har de nesten bare tilgang på norsk-språklige barnebøker. Flerspråklige barnebøker med tekst, lyd og bilde kan bidra til å stimulere alle barns språklige utvikling, også de med norsk som morsmål.

Norsk skole blir stadig mer flerspråklig, og 18 prosent av barn i grunnskolealder har innvandrerbakgrunn (Udir, u.å.). Mange av disse snakker et annet språk enn norsk med familien sin, men på skolen er det sjelden rom for å bruke andre språk. Læreplanen for fagfornyelsen legger vekt på at skolen skal «bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Språk er en viktig del av ens identitet, og for mange barn betyr en språklig identitet en *flerspråklig* identitet. Lærere flest gjør en stor innsats for å skape et inkluderende miljø, også for barn med ulik kulturell bakgrunn, men mange er usikre på hvordan de kan støtte flerspråklige barns flerspråklige identitet og anvende flerspråklighet som en ressurs. Denne artikkelen presenterer noen måter lærere kan bidra til å styrke flerspråklighet i skolen på, blant annet ved å trekke

inn flerspråklige fortellinger gjennom nettstedet *Barnebøker for Norge* (barneboker.no), som er utviklet nettopp for dette formålet.

Forskning på flerspråklighet

Blant forskere er det bred enighet om at utvikling og anerkjennelse av morsmålet er sentralt for å fremme læringen av et andrespråk (for mange av våre elever vil det være norsk). Flerspråklige barn har fordel av å få bruke og utvikle språkene sine i skolen, og lærere bør dra veksler på barnas språklige kompetanse i undervisningen (Cummins, 2000, 2011).

Når man snakker om mangfold av språk og kulturer, er det en fare for at man bare retter seg mot de minoritets-språklige barna. Men en inkluderende praksis må ha øye for alle elevene. Språklig bevissthet og flerkulturell kompetanse



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

er like viktig for enspråklige som for flerspråklige elever.

Forskning har påpekt fordeler ved å bringe inn andre språk og skriftsystemer for å øke språklig bevissthet (Dambolt & Kulbrandstad, 2013). Likevel er lærere delte i synet på bruk av ulike språk i skolen (Palm, 2019). En undersøkelse blant grunnskolelærerstudenter viser at studentene opplever flerspråklighet som en utfordring de må lære å håndtere (Iversen, 2019). Samtidig er de innstilt på å finne fram til kompromisser som balanserer ulike hensyn.

Det finnes altså mange gode holdninger og velvilje blant lærere og andre ansatte i skolen, men et gjennomgående trekk er at mange opplever det som krevende å oversette forskning og prinsipper om flerspråklighet til god praksis. De færreste lærere snakker flerspråklige barns morsmål, og mange føler nok at de kommer til kort når det gjelder å anerkjenne elevenes flerspråklige identitet og dra nytte av

flerspråklighet som en ressurs. Tospråklige barnebøker gir rom for å utforske, løfte frem og bruke språk som elevene snakker, men som sjelden kommer til sin rett i klasserommet.

Tospråklige barnebøker

Mange tospråklige barn behersker ett av språkene best, og tospråklige barnebøker kan bidra til å forstå ord, struktur og kontekst på tvers av språkene (Thibeault & Matheson, 2020). Arbeid med tospråklige barnebøker kan også gi et grunnlag for større engasjement rundt teksten og språklig bevissthet (Zaidi m.fl., 2020), og er en måte å anerkjenne flerspråklige elevers kompetanse på som en ressurs og grunnlag for samtaler om kultur og språk (Semingson m.fl., 2014; Naqvi m.fl., 2013). Det finnes flere ressurser for lærere som vil bruke flerspråklige fortellinger i undervisningen,



Figur 1. Forsiden av Barnebøker for Norge med noen av de tilgjengelige språkene.

og dette er tekster som elevene også kan lese hjemme sammen med foreldrene. Mange bibliotek har noen to-språklige bøker, og de kan bestille flere fra Det flerspråklige bibliotek. *Verdensbiblioteket* (*verdensbiblioteket.no*) og *Tema morsmål* (*morsmal.no*) har noen flerspråklige fortellinger, men det trengs også flerspråklige lydbøker og at man kan presentere den samme fortellingen parallelt på norsk og flere andre språk, slik Barnebøker for Norge tilbyr.

Barnebøker for Norge

Fortellingene i Barnebøker for Norge kommer fra *African Storybook*-initiativet (*africanstorybook.org*), som publiserer digitale bøker for barn på over hundre språk som snakkes i Afrika. Fortellingene er publisert med åpne lisenser¹, som betyr at man fritt kan bruke dem, til forskjell fra praktisk talt alle bøker som gis ut på kommersielle forlag. Det innebærer at bøkene kan brukes vederlagsfritt på skoler i Afrika, men også at de kan oversettes til andre språk og brukes til andre formål, slik som Barnebøker for Norge og søsterprosjekter i andre deler av verden har gjort. Det var *Storybooks Canada* som var først ute med dette, med et utvalg av 40 fortellinger på ulike nivåer som ble oversatt til over 20 språk. I den forbindelse utviklet man et nettsted som enkelt lar seg oversette og tilpasse ulike land og språk. Dette har dannet utgangspunktet for flere titalls andre nettsteder som er samlet på portalen *globalstorybooks.net*.

Barnebøker for Norge inkluderer også nettstedet *barnebøker.no*. Dette er designet for å være lett tilgjengelig, spesielt for barn (og voksne) som ikke kan lese eller ikke kan lese på norsk. Her en liten oversikt over hvordan *barnebøker.no* fungerer:

- *Ett-trykk-tilgang*. Hver av de 40 fortellingene er tilgjengelige fra forsiden ved at man trykker på bildet eller tilhørende tittel. Man behøver altså ikke gå via en meny for å finne frem og begynne å lese.
- *Brukervennlig layout*. Det er få distraksjoner, lite unødvendig tekst og utbredt bruk av ikoner.
- *Tilpasset mobil, nettbrett og større skjermer*. Nettsiden tilpasser seg størrelsen på skjermen, slik at den fungerer fint å lese på en liten mobil eller en stor dataskjerm.
- *Tekst, lyd og bilde*. I tillegg til tekst og bilde for hver «bokside» har nesten alle språkene lydinnsspillinger (se figur 2). Det innebærer at man kan høre på en fortelling samtidig som man leser, som gjør det lettere å lære seg koblingen mellom tekst og lyd (Friedland mfl., 2017).



Figur 2. En side i en fortelling med forklaring av knappene.

- *Parallele tekster.* Hvis man velger et annet språk enn bokmål/nynorsk, kan man enkelt veksle mellom teksten på dette språket og bokmål/nynorsk. På den måten kan man lese den samme teksten på både første- og andrespråket, slik at det blir lettere å forstå ord og innhold.
- *Laste ned eller skrive ut.* Fortellingene kan lastes ned som enspråklige eller tospråklige fortellinger, som helsider eller som bokhefter. Det gjør det mulig å lese for dem som ikke har en digital enhet, og hefter kan enkelt tas med hjem. I de tospråklige PDF-ene (på skjerm eller skrevet ut) er teksten på begge språk synlig samtidig. Slik blir det lettere å sammenlikne fortellingen på ulike språk. Man kan også laste ned fortellinger uten tekst eller bilde, slik at elevene kan skrive/tegne selv.

Flerspråklige barnebøker i undervisningen

En beskrivelse av et opplegg fra en klasse på femte trinn illustrerer hvordan fortellingene kan brukes. Klassen jobbet med temaet språk over fire økter, og det begynte med at læreren introduserte nettstedet, før elevene fikk utforske på egen hånd. Elevene var begeistret over at det var mulig å høre på andre språk enn norsk og engelsk, og var fascinert over hvordan andre språk hørtes ut. Det var særlig stor interesse og motivasjon blant flerspråklige elever for det språket som ble brukt hjemme. Som lekse skulle de lese fortellingene hjemme på norsk og et annet språk (engelsk eller et hjemmespråk), gjerne med foreldre eller andre i familien. Flere elever var svært begeistret over å høre foreldrene lese språket sitt. I klassen gjenfortalte de fortellingen de hadde lest hjemme, til læringspartneren. Videre jobbet

de med å undersøke ulike skriftspråk, og påpekte likheter mellom det latinske og kyrilliske alfabetet (som var kjent for noen elever) og snakket om skriftsystemer som brukes av andre språk.

Dette engasjementet og interessen for eget og andres språk var verdifull i seg selv, og erfaringene vitner om mulighetene for å anerkjenne elevenes flerspråklige bakgrunn og kompetanse. Kanskje viktigst var at ved at man viste at man verdsatte flerspråklighet, så fikk et par elever anledning til å utvikle sin identitet og fortelle klassen om egen språklig bakgrunn på slutten av de fire timene. Som en elev sa med oppriktig glede i stemmen: «Jeg har samisk slekt og kan snakke litt!»

Utover mulighetene som finnes i dette opplegget, er det mange muligheter til å anvende og lese flerspråklige fortellinger for å jobbe med lesing, skriving, språk og kultur. Alle tekster kan brukes på ulike vis i undervisningssammenheng, men fortellingene på *barneboker.no* skiller seg fra de fleste andre tekster som leses på skolen, ved at de har parallelle oversettelser og kommer fra Afrika. I det følgende skal vi presentere noen eksempler hvordan man kan bruke disse fortellingene.

Praktisk bruk av flerspråklige fortellinger

Lese på flere språk

Vanligvis leses tekster i skolen enten høyt eller individuelt. Det kan man selvsagt også med fortellinger på flere språk, men variasjonsmulighetene er flere. Man kan høre en fortelling på et annet språk og gjette hvilket språk det er. Elever som snakker det språket, kan oversette (gjenfortelle), og dermed innta posisjonen som språkmektige (husk å avklare og øve med eleven på forhånd). Elevene kan også lese eller høre på fortellingene på ulike språk (norsk, morsmålet,



Figur 3. Hvor er katten min? Er den under sengen? Er den oppå skapet? Er den bak sofaen? Er den ved siden av søppelbøtta? Boksiden som vises her er fra pdf-versjonen, der språkene er synlige samtidig. I det digitale formatet trykker man på en knapp for å veksle mellom ulike språk.

engelsk eller et annet språk). De kan beskrive forskjeller i lyder, intonasjon og bokstaver/skrifttegn (inkl. diakritiske tegn²). Dette kan gjøres enkelt, men også stort. Litt eldre elever kan for eksempel ha et prosjekt om språklig slektenskap eller ulike skriftsystemer.

Lese på skolen og hjemme med foreldrene

Elevene kan, i tillegg til å lese på skolen, også lese fortellingene hjemme sammen med foreldre eller øvrig familie. Foreldre som ikke kan norsk, gis større mulighet til å engasjere seg i skolearbeidet, for eksempel ved å lese for barna sine eller lytte til lydinnspillingen og snakke om fortellingen med barna.

Gjenfortelle i ulike modaliteter

En fortelling kan ta mange former – det kan være tekst, tegneserie, skuespill eller videofilm, for å nevne noen. Det å gjenfortelle krever både arbeid med fortellerstruktur, slik som innledning og vendepunkt, og språklige uttrykk. Dette kan gjøres forholdsvis enkelt, som å tegne egne illustrasjoner til utskrifter uten bilder eller gjendikte med egne ord, eller gjennom mer tidkrevende aktiviteter som skuespill og alternative avslutninger.

Transspråklige praksiser

De flerspråklige fortellingene kan også danne utgangspunkt for transspråklige praksiser. Elevene kan skrive identitetstekster – personlige tekster som tar i bruk hele elevens språklige potensial ved at de skrives på de språkene eleven behersker (Cummins & Early, 2013; Krulatz & Iversen, 2020). Arbeid med identitetstekster kan bidra til å øke

synligheten og statusen til minoritetsspråk og gi foreldre flere muligheter til å støtte barna i skolearbeidet.

Samtale om innhold og kultur

Førlesingsstrategier, som å snakke om hva boka handler om ut fra tittel og forside, bidrar til å forberede elevene på fortellingen. Bøker er et fint utgangspunkt for samtaler, og flere av fortellingene passer godt som utgangspunkt for å ta opp temaer som for eksempel følelser, fattigdom, kjønnsroller og misunnelse. Noen av fortellingene kan betegnes som eventyr, med både likheter med og forskjeller fra norske eventyr. Det er også mange muligheter til å snakke om kulturuttrykk og kulturelle forskjeller, men som lærer bør man være spesielt oppmerksom på å unngå en ensidig og stereotyp fremstilling. Fattigdom og sosiale problemer, som forekommer i noen av fortellingene, finnes både i Afrika og i Norge, på samme måte som oppfinnsomhet og livsbejaelse.

Puslespill med boksider

En fin gruppeaktivitet er å dele ut løse ark fra en fortelling med én bokside per ark, og så be elevene sortere fortellingen i rett rekkefølge (sidenumrene må da klippes bort på forhånd). Dette kan gjøres på mange ulike vis. Det er lettest hvis man bruker en kort fortelling elevene allerede har lest, og det kan gjøres mer krevende ved å blande to fortellinger eller å bytte ut enkeltark med en side på et annet språk som bare én eller et par elever på gruppa kan. Hvis man trekker inn flere språk på den måten, inntar flerspråklige elever en unik posisjon i samarbeidet i kraft av sin flerspråklige kompetanse. Hvis dette gjøres digitalt, kan man bruke lydinnspillingen i stedet for teksten.

LITTERATUR

CUMMINS, J., & EARLY, M. (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Trentham Books.

CUMMINS, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

CUMMINS, J. (2011). Literacy engagement. *The Reading Teacher*, 65(2), 142–146. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01022>

DANBOLT, A.M.V. & KULBRANDSTAD, L.I. (2013). «Sel (säl) är kaka på spanska»: Arbete med litteracitet och flerspråkighet i norska klassrum. I: Å. Wedin & C. Hedman, *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet* (s. 16–44). Studentlitteratur.

FRIEDLAND, A., GILMAN, M., JOHNSON, M., & DEMEKE, A. (2017). Does reading-while-listening enhance students' reading fluency? Preliminary results from school experiments in rural Uganda. *Journal of Education and Practice*, 8(7), 82–95.

IVERSEN, J.Y. (2019). Negotiating language ideologies: Pre-service teachers' perspectives on multilingual practices in mainstream education. *International Journal of Multilingualism*, 0(0), 1–14. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1612903>

KRULATZ, A., & IVERSEN, J. (2020). Building

inclusive language classroom spaces through multilingual writing practices for newly-arrived students in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 372–388. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1557741>

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2017). Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>

NAQVI, R., MCKEOUGH, A., THORNE, K., & PFITSCHER, C. (2013). Dual-language books as an emergent-literacy resource: Culturally and linguistically responsive teaching and learning. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(4), 501–528.

PALM, K. (2019). Grunnleggende lese- og skriveopplæring når norsk er andrespråket. I: E. Selj & E. Ryen, (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen* (3. utg., s. 142–151). Cap-pelen Damm.

SEMINGSON, P., POLE, K., & TOMMERDAHL, J. (2014). Using bilingual books to enhance literacy around the world. I *Proceedings: 2nd global multidisciplinary e-conference*

(s. 132–139). European Scientific Institute. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.680.7557&rep=rep1&type=pdf#page=140>

THIBEAULT, J. & MATHESON, I.A. (2020). The cross-linguistic reading strategies used by elementary students in French immersion as they engage with dual-language children's books. *Canadian Modern Language Review*, 76(4), 375–394. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2019-0071>

UDIR. (u.å.). Utdanningsspeilet 2019, hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2019/fakta-om-grunnskolen>

ZAIDI, R. (2020). Dual-language books: Enhancing engagement and language awareness. *Journal of Literacy Research*, 52(3), 269–292. <https://doi.org/10.1177/1086296X20939559>

Nettsteder som det blir referert til i artikkelen

<https://barneboker.no>
<https://verdensbiblioteket.no>
<https://morsmal.no>
<https://africanstorybook.org>
<https://globalstorybooks.net>

Fortelling som forelegg

Å skrive en fortelling er gjerne mer krevende enn å lese, og for mange elever kan det være nyttig å få hjelp med å komme i gang. Man kan for eksempel bruke strukturen i en fortelling til å lage sin egen tekst (muntlig/skriftlig). Fortellingen «Hvor er katten min?»³ fungerer godt som forelegg for en enkel tekst som elevene skriver selv, inspirert av originalen.

En rikere leseopplevelse for alle

Flerspråklige fortellinger tjener mange formål, og kan bidra med å berike og variere undervisning og litteratur i skolen og hjemmet. Noen foreldre vil ha helt nye muligheter til å lese med barna sine siden de nå har tilgang til fortellinger på sitt eget språk. For mange barn og familier som ikke er vant til å låne bøker på biblioteket, vil nettstedet oppleves som mer tilgjengelig, og pandemien aktualiserer behovet for digitale læringsressurser. Fortellingene på *barneboker.no* er ikke ment å erstatte bøker som allerede leses, men å fungere som et supplement til kommersielle bøker og bidra til en større bredde i utvalget. Forhåpentligvis vil flere barn oppdage glede og undring ved lesing, og oppleve at deres eget språk anerkjennes på skolen, kanskje for første gang.

NOTER

- 1 CC BY og CC BY-NC (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.no>)
- 2 Diakritisk tegn er i skrift et lite tegn (ring, prikk, strek, hake osv.) som føyes til en bokstav for å markere en annen uttale enn for bokstaven uten et slikt tegn, for eksempel å, ø, ö, ç, š, è. (Store Norske Leksikon)
- 3 barneboker.no/stories/nb/0009/



»»» Espen Stranger-Johannessen er førsteamanuensis i pedagogikk ved Senter for praksisrettet utdanningsforskning [SePU] ved Høgskolen i Innlandet. Han har blant annet forsket på bruk av digitale barnebøker i Uganda og har utviklet nettsiden *barneboker.no* sammen med Liam Doherty.



»»» Liam Doherty er ph.d.-stipendiat ved instituttet Language & Literacy Education ved University of British Columbia i Canada, hvor han forsker på flerspråkighet, språklig sosialisering og gjensidig veiledning blant jevnbyrdige som lærer kinesisk.

Lydmiljø i klasserom

påvirker elevenes læring

»»» Av Urd Kari Yri og Eirin Hustvedt

Det kan ofte være vanskelig å få med seg hva læreren og andre elever sier i rom med høy etterklang og mye bakgrunnsstøy. Særlig de yngste elevene vil streve med å oppfatte tale i rom med dårlige lydforhold. Men enkle og rimelige tiltak kan gi gode resultater.

Lydmiljø i skoler har blitt aktualisert de siste årene gjennom ny kunnskap om barns behov for gode lytteforhold (Gheller et al., 2020). Samtidig gir pedagogisk praksis med mye arbeid i grupper og bevegelse innad i læringsrommet mer støy. Dette stiller nye krav til akustikk i rommene (Montiel et al., 2019). Sammenhengen mellom lydmiljø og læringsmiljø er godt dokumentert, men har til nå fått lite oppmerksomhet.

I Nordre Follo kommune har vi gjennom prosjektet «Sammen om godt lydmiljø i skolene»¹ satt lydmiljø i

skolebygg på dagsorden og søker å gjøre tiltak som gir god effekt til lav kostnad. I den forbindelse har vi utført elevundersøkelser på 3. og 5. trinn ved en av skolene i kommunen for å forstå bedre hvordan lydmiljøet påvirker elevenes skolehverdag. Vi ble overrasket over engasjementet og hvor bevisste elevene var på lydene i omgivelsene sine.

Lærere tilpasser vanligvis lydtrykket i stemmen automatisk ved formidling i klasserommet for at alle elever, både de som sitter bak, og de som lett faller ut, skal oppfatte hva som blir formidlet (Brunskog et al., 2011). Intuitivt vet vi

at barn oppfatter lyd bedre om vi snakker tydelig og høyt nok. I et klasserom vil det alltid være noe bakgrunnsstøy som forstyrrer, for eksempel lyder fra ventilasjonsanlegg, radiatorer og prosjektor, lyd fra omkringliggende rom og lyder utenfor skolebygget. For at en stemme skal nå ut til alle elevene, også til de som sitter bak i klasserommet, må bakgrunnsstøyen i rommet være under et visst nivå (Nelson, 2003).

Barn er generelt mer følsomme for å bli distraheret av lyd, men det er individuelle forskjeller i evnen til å filtrere lyd. Forskere innen ergoterapi viser i en ny dansk studie at 31 prosent av alle barn har utfordringer med filtrering av lyd. Barn med svak auditiv filtrering vil lettere bli distraheret, ha vanskeligheter med å konsentrere seg i støyende omgivelser og dermed stå i fare for å falle ut av læringsaktiviteter i skolen (Nielsen et al., 2021). Faktisk er krevende lydmiljø i klasserom er en risikofaktor for flere grupper med ulike vansker. Barn med nedsatt hørsel, barn med nedsatt syn, barn med språk- eller oppmerksomhetsforstyrrelser, tospråklige elever og barn med sensoriske vansker har særlig behov for gode lytmiljøer (Connolly et al., 2013; Reenen & Karusseit C., 2017).

Et klasserom med godt lydmiljø oppleves behagelig og lett å bli hørt i. I slike rom vil talelyden være tydelig, og uønsket lyd (støy) blir mindre forstyrrende. Et godt lydmiljø støtter den aktiviteten som skal skje i rommet. Ved krevende lytteforhold blir taleoppfattelsen redusert, og barn, særlig de yngste, bruker mer av sin kognitive kapasitet på å oppfatte lydene og forstå budskapet (Gheller et al., 2020; Lamotte et al., 2021; Prodi et al., 2013; Reenen & Karusseit C., 2017). Dessverre er det slik at mange lærere, mer eller mindre ubevisst, hever stemmen så mye at de blir hese eller får andre helseplager på grunn av dette (Schiller et al., 2021). Dette er uheldig for både lærerne og for elevene som sliter enda mer med å oppfatte hva som blir sagt når talen blir mer utydelig. Bakgrunnsstøy og etterklang i rommet kan gi en indikasjon på hvor godt stemmene kan oppfattes. Ved gode forhold vil talen være tydelig i hele rommet, selv når lærere snakker naturlig og uanstrengt (Nelson & Blaeser, 2010).

Standardkrav til lydforhold i klasserom

Krav til lydforhold i skoler er nedfelt i to forskrifter, den ene etter plan- og bygningsloven² og den andre etter helselovgivningen³. Begge forskriftene henviser til standarden for lydforhold⁴ der grenseverdiene for lydnivå og etterklang blir spesifisert. Lydnivå er bakgrunnsstøy i rommet uten mennesker til stede. Etterklang er det vi gjerne omtaler som

klang eller ekko i dagligtale, altså refleksjonene av lydbølger mellom gulv, vegger og tak som skaper en mer uklar talelyd.

Lydkravene i skoler kan ikke ansees som strenge, da de blir beskrevet som «tilfredsstillende lydforhold for en stor andel av berørte personer»⁵. Ut fra et universelt utformingsperspektiv, der utforming av de fysiske omgivelsene skal ivareta variasjonen av elevers forutsetninger, også elever med nedsatt funksjonsevne, kan vi faktisk diskutere om kravene til lydforhold i standarden er tilstrekkelig. Hvis lydmiljø på skoler skal være i tråd med målsetningen om et inkluderende fellesskap, bør lovgivningen sikte mot at lydforholdene er gode nok for alle. Men i praksisfeltet er ikke problemet at lovverket ikke er strengt nok. Hovedutfordringen for kommunene er å imøtekomme dagens krav og behov i eksisterende skolebygg.

Kartlegging av lydforhold i skolebyggene i Nordre Follo viser at mange av læringsrommene har lydforhold som er godt utenfor anbefalingene – og da heller ikke i samsvarer med elevers behov for gode lydmiljøer. Fra Oslo kommune rapporteres det også om store variasjoner i lydmiljø på skolene, og det er grunn til å tro at denne situasjonen er gjengs i Norge. De omfattende behovene for utbedringer gjør at vi må jobbe smart og kostnadseffektivt for å imøtekomme behovet for forsvarlige lydforhold så godt som mulig for dagens elever. I den forbindelse er konsekvensene av den kombinerte effekten av for høy bakgrunnsstøy og for lang etterklangstid relevant. Den totale effekten av bakgrunnsstøy og etterklang sammen har enda større negativ innvirkning enn summen av hver av enkelt av dem (Gheller et al., 2020), og gjør enkelte læringsrom særlig krevende.

Etterklang maskerer og forvrenger talelyden slik at oppfattelsen og språklig prosessering blir vanskeliggjort, og påvirkningen på taleforståelsen blir særlig problematisk når etterklangen kombineres med høy bakgrunnsstøy (Klatte et al., 2010). I tillegg til at oppfattelsen og forståelsen hos barn blir mer påvirket i slike rom, er det også slik at lang etterklangstid forsterker *opplevelsen* av bakgrunnsstøy og andre lyder. Særlig blir lyder med avstand til talelyden mer forstyrrende. Det vil for eksempel si at lyder utenfor skolebygget blir mer framtrædende (Connolly et al., 2013; Reinten et al., 2017).

To elevundersøkelser

Vi har gjennomført to elevundersøkelser der målet var å forstå bedre hvordan lydmiljøet påvirker skolehverdagen. Undersøkelsene ble utført på ulikt vis, men med samme intervjuguide. I den ene undersøkelsen besøkte vi to klasser på 3. trinn før og etter oppusning av klasserommene deres,

mens den andre undersøkelsen ble utført med fokusgruppeintervjuer på 5. trinn.

Ved undersøkelsen på 3. trinn ble det også utført målinger av både bakgrunnsstøy (lydnivåmåling i tomt klasserom) og etterklang, før og etter oppusningen. Lydmålingene i forkant viste svært høye lydnivåer fra ventilasjonsanlegget (40 dB), og etterklangen i rommene var godt over gjeldende anbefalinger for eksisterende skolebygg. Ved klassebesøkene var elevene ivrige på å fortelle om alle de ulike lydene de kunne høre både inne i klasserommet og utenifra. Et hovedtema var «susingen i lufta» (ventilasjonsstøyen), som de hevdet gjorde dem slitne og at de fikk vondt i hodet. De som satt nærmest luftuttaket til ventilasjonsanlegget, fortalte at de strevde med å konsentrere seg når de arbeidet med individuelle oppgaver. På spørsmål om de hørte læreren og andre elever, svarte flere at de innimellom ikke hørte hva som ble sagt, på grunn av «susingen».

I oppussingen ble gamle takplater byttet ut til nye, moderne, ekstra tykke lydabsorberende plater. Ventilasjonsanlegget ble ikke utbedret. Nye takplater resulterte i mindre etterklang, og målingene viste en forbedring særlig i de lavfrekvente båndene (gjenklang av basslydene). Bakgrunnsstøyen, derimot, forble på samme nivå som før oppusningen.

Åtte uker etter første besøk i 3.-klassene var vi tilbake og stilte de samme spørsmålene på ny. Til vår overraskelse kunne elever i begge klassene fortelle om hvordan lyden var endret etter oppusningen, til tross for at ventilasjonsanlegget støyet like mye. Forventningen om bedring kan ha medvirket til at de svarte så positivt som det de gjorde. Riktignok uttrykte mange elever at det var vanskelig å forklare *hva* som var annerledes, og sa bare at «lyden er bedre», «lyden er forskjellig» eller «det er rart!». Det spennende var imidlertid at flere elever forklarte at det hørtes ut som om lydene fra trafikken utenfor skolen var «mindre skarpe», og at de ikke lenger lot seg forstyrre av disse lydene. En elev brukte uttrykket «rommet er blitt mer stille», og noen brukte uttrykket «lyden er mer dempa». Det var et tydelig funn at elevene var mindre slitne og hadde mindre hodevondt. Det andre hovedfunnet var at elevene oppfattet bedre hva som ble sagt i klasserommet etter oppusningen. Oppsummert var altså funnene at en forbedring av (bare) etterklangen utgjorde en forskjell for opplevelsen av støy og taletydelighet i rommene for elevene på 3. trinn.

Det interessante her er at elevenes subjektive utsagn er i tråd med forskning som viser at høy etterklang både forsterker opplevelsen av støy og svekker barnas evne til å oppfatte og bearbeide muntlig formidling – særlig når bakgrunnsstøyen er høy (Neuman, 2010). Erfaringen fra

oppussingsprosjektet viser dessuten at det er mulig å gjøre relativt enkle og rimelige grep som gjør en forskjell.

Fokusgruppene

Fokusgruppeintervjuene med elever på 5. trinn ble gjennomført som en del av en masteroppgave i folkehelsevitenskap ved NMBU om elevers opplevelser av lydmiljø (Hustvedt, 2021). Elevene benyttet tre klasserom med relativt like forhold for lydmiljø, men et av rommene var utbedret med hensyn til etterklang med lydabsorberende plater i taket. De to andre gruppene, fra klasserom med høy etterklang, forklarte at de generelt var mye forstyrret av støy utenifra, mens gruppen fra klasserommet med absorberer var tydelig på at de *ikke* var forstyrret av lyder som kom utenifra. I én av gruppene, som ikke hadde absorberer i klasserommet, kom det fram at de ønsket seg lydabsorberer. Dette hadde de hatt i et tidligere klasserom, og de beskrev at «lyden er mer behagelig» i slike rom.

I alle tre fokusgruppene på 5. trinn uttrykte elevene at de ble særlig påvirket av støy fra sine medelever ved formidling av beskjeder fra lærere og når de trengte å konsentrere seg. Dette samsvarer med forskning som viser at skravling fra medelever er det som i størst grad drar oppmerksomheten bort fra læringsaktiviteten og blir til hinder for læring (Lamotte et al., 2021; Meinhardt-Injac et al., 2015). Prating fra elever som sitter rett i nærheten vil alltid være forstyrrende, uansett romakustikk. Men generell prating i rommet vil kunne oppleves, som all annen bakgrunnsstøy, mer forstyrrende i rom med høy etterklang.

De ulike fokusgruppene diskuterte flere av de samme funnene, og dette styrker studiens pålitelighet. Det er interessant at funnene fra 5. trinn også omhandler opplevd støy i relasjon til etterklang, selv om det metodisk er problematisk å sammenligne funnene fra 3. trinn og 5. trinn.

Funnene er barnas subjektive opplevelse, og vi anser dem som relevante og verdifulle for å forstå bedre hva lydmiljø i skolebygg handler om for dem det gjelder. Vi ser at disse subjektive funnene kan støttes av internasjonal forskning på temaet, mens fagfellevurdert forskning på sammenhengen mellom lydmiljø og elevers behov fra norsk kontekst mangler. Elevene uttrykte tydelig at det var godt å bli tatt på alvor på et felt de opplevde som viktig for dem selv. «Det er gøy vi endelig blir hørt», sa en av elevene ved avslutning av et fokusgruppeintervju.

Avslutning

Dessverre ser vi at bakgrunnsstøy og etterklang i mange skolebygg ikke er tilpasset barns umodne evne til å lytte.

LITTERATUR

BRUNSKOG, J., LYBERG-ÅHLANDER, V., LÖFQVIST, A., PELEGRÍN GARCÍA, D. & RYDELL, R. (2011). Final report of the project Speakers Comfort and Voice Disorders in Classrooms. Lund: Sound Environment Center at Lund University.

CONNOLLY, D.M., DOCKRELL, J.E., SHIELD, B.M., CONETTA, R. & COX, T.J. (2013). Adolescents' perceptions of their school's acoustic environment: The development of an evidence based questionnaire. *Noise and Health*, 15(65), 269–280. <https://www.noise-andhealth.org/article.asp?issn=1463-1741;year=2013;volume=15;issue=65;spage=269;epage=280;aulast=connolly>

GHELLER, F., LOVO, E., ARSIE, A. & BOVO, R. (2020). Classroom acoustics: Listening problems in children. *Building Acoustics*, 2020, Vol. 27(1) 47–59. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1351010X19886035>

HUSTVEDT, E. (2021). *Universell utforming av lydmiljøet i skolebygg. En kvalitativ studie av 5.-klassingers opplevelser*. [Norges miljø- og biovitenskapelige universitet.]. [Upublisert masteroppgave].

KLATTE, M., HELLBRUEHL, J., SEIDEL, J. & LEISTNER, P. (2010). Effects of Classroom Acoustics on Performance and Well-Being in Elementary School Children: A Field Study. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.oslo-met.no/doi/pdf/10.1177/0013916509336813>

LAMOTTE, A.-S., ESSADEK, A., SHADILI, G., PEREZ, J.-M. & RAFT, J. (2021). The Impact of Classroom Chatter Noise on Comprehension:

A Systematic Review. *Perceptual and Motor Skills*, 128(3), 1275–1291. <https://doi.org/10.1177/00315125211005935>

MEINHARDT-INJAC, B., SCHLITTEMEIER, S., KLATTE, M., OTTO, A., PERSIKE, M. & IMHOF, M. (2015). Auditory distraction by meaningless irrelevant speech: A developmental study. *Applied Cognitive Psychology*, 29(2), 217–225. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/acp.3098>

MONTIEL, I., MAYORAL, A.M., NAVARRO PEDREÑO, J. & MAIQUES, S. (2019). Acoustic comfort in learning spaces: Moving towards sustainable development goals. *Sustainability*, 11(13), 3573. <https://www.mdpi.com/2071-1050/11/13/3573/htm>

NELSON, P.B. (2003). Hearing, balance, and communication disorders. *The Lancet*, 362(9400), 2031.

NELSON, P.B. & BLAESER, S.B. (2010). Classroom acoustics: What possibly could be new? *The ASHA Leader*, 15(11), 16–19.

NEUMAN, A., WROBLEWSKI, M., HAJICEK, J., RUBINSTEIN, A. (2010). Combined effects of noise and reverberation on speech recognition performance of normal-hearing children and adults. *Ear and hearing*, 31(3), 336–344.

NIELSEN, A.N., BRANDT, Å. & LA COUR, K. (2021). Exploration of Sensory Processing Difficulties among Children Attending Primary School in Denmark. *Occupational Therapy International* 2021. <https://doi.org/https://doi.org/10.1155/2021/8893345>

PRODI, N., VISENTIN, C. & FELETTI, A.

(2013). On the perception of speech in primary school classrooms: Ranking of noise interference and of age influence. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 133(1), 255–268.

REENEN, C.V. & KARUSSEIT C. (2017). Classroom acoustics as a consideration for inclusive education in South Africa. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5843241/>

REINTEN, J., BRAAT-EGGEN, E., HORNIKK, M., KORT, H.S.M. & KOHLRAUSCH, A. (2017). The indoor sound environment and human task performance: A literature review on the role of room acoustics. *Bygg og miljø, Volum 123, oktober 2017, s 315–332*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360132317302913>

SCHILLER, I.S., MORSOMME, D., KOB, M. & REMACLE, A. (2021). Listening to a Dysphonic Speaker in Noise May Impede Children's Spoken Language Processing in a Realistic Classroom Setting. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 52(1), 396–408. https://pubs.asha.org/doi/abs/10.1044/2020_LSHSS-20-00078

UNIVERSELL UTFORMING AS. (2019). *Lydmiljø i skoler. Kartlegging, utbedring av tiltak og drift*. <https://www.hlf.no/globalassets/prosjekter/prosjektdokumenter/2019-lydmiljo-i-skoler-veileder-universell-utforming-mars-2019.pdf>

Lydforholdene kan være tilstrekkelige for voksne, men ikke for barn. Det er et paradoks at når barn sliter med utholdenhet og konsentrasjon, blir lave prestasjoner sjelden forklart i relasjon til lydforhold, men heller hos barnet selv. Vi mener at bevisstheten og kompetansen om barns behov for gode lydmiljøer i skolehverdagen må økes blant pedagoger, andre faggrupper og skoleledere. Ansatte i støttetjenestene bør dessuten kjenne til de spesifikke utfordringene som de aktuelle gruppene med barn har i forhold til hørsel og lyd. Utbedring av romakustikk er et relevant tiltak der det er behov for dette. Like viktig er det at ansatte innen eiendomsforvaltning i kommunene har kompetanse og ressurser til å jobbe med utbedring av lydmiljøer på skolene på en hensiktsmessig måte, og da i samarbeid med pedagoger og andre aktuelle faggrupper, som for eksempel ergoterapeuter og rådgivere i PPT, og skoleledelsen. Og man bør begynne der skoen virkelig trykker, i læringsrom som både har høye nivåer av bakgrunnsstøy og lang etterklangstid.

NOTER

- 1 Prosjektet er finansiert med tilskuddsmidler til universell utforming fra Bufdir.
- 2 Forskrift om tekniske krav til byggverk (Byggt teknisk forskrift).
- 3 Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler m.v.
- 4 Norsk Standard 8175.
- 5 Standarden inneholder fire lydklasser (A, B, C og D). Klasse C i 2012 utgaven er knyttet til Byggt teknisk forskrift (TEK17).



»»» Urd Kari Yri er ansatt som ergoterapeut for barn og unge i Nordre Follo kommune og er engasjert i kommunens arbeid med universell utforming. Hun var prosjektleder for lydmiljøprosjektet *Sammen om gode lydmiljøer i skolene i Nordre Follo* våren 2021.



»»» Eirin Hustvedt fullførte master i Folkehelsevitenskap ved NMBU våren 2021 om elevers opplevelse av lydmiljø. Feltarbeidet til masteroppgaven ble utført som en del av lydmiljøprosjektet i Nordre Follo kommune.



Foto: Adobe Stock

Som medlem i Utdanningsforbundet får du bladet **Utdanning** og ett valgfritt tidsskrift.

Du kan velge mellom tidsskriftene:

Første steg (for barnehage), **Bedre Skole** eller **Yrke**. Du kan også abonnere på fagbladet **Spesialpedagogikk** til medlemspris. Bladene utgis både i papirutgave og som e-blad.

Du kan bestille og endre dine abonnement her (for medlemmer):

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

Medlemsservice: medlem@udf.no / Tlf. 24 14 20 00

Ikke medlem, men ønsker abonnement? E-post: abonnement@utdanningsnytt.no



Foto: Adobe Stock

Trenger du flere medarbeidere?

Kjøp stillingsannonse og bli eksponert her:

- Stillingskarusellen på Utdanningsnytt.no i 30 dager
- Nyhetsbrevet fra Utdanningsnytt.no
- Sosiale medier
- Stillingsutlysning på Lærerjobb.no

ANNONSEKONTAKT:

Mona Jørgensrud i HS Media

E-post: mj@hsmedia.no

Telefon: 911 73 473

UTDANNINGSNYTT.NO

Lærerjobb.no

Smerte

»»» Arne Johan Vetlesen
Smerte i vår tid

Dinamo forlag
191 sider

AV SOLRUN SAMNØY

HØYSKOLELEKTOR,
HØGSKULEN PÅ VESTLANDET

«Smerte i vår tid» er en boktittel med åpenbar aktualitet, men med en tematikk som mange likevel kan nøle med å gå inn i. For samtidig som alle har en eller annen erfaring med smerte, vil vi jo unngå smerten hvis vi kan. Hvordan forholder vår kultur seg til denne dobbeltheten? Og hva er kulturen og fellesskapets rolle i å hjelpe den enkelte til å leve med smerten som rammer oss? Det er dette forfatter og filosof Arne Johan Vetlesen tar opp i denne boka.



Vi er vår kropp

Boken er bygget opp nærmest som et langt essay, slik at det vil være fint å lese den i sammenheng. I første delen av boka går Vetlesen inn på smerte som fenomen, og med utgangspunkt i eksempler viser han likheten mellom fysisk og psykisk smerte. Vi er vår psyke, som vi er vår kropp, og når smerten blir intens, overtar den hele vår eksistens. Vetlesen tar et oppgjør med det eksistensfilosofiske perspektivet til blant annet Sartre, som han mener overvurderer det positive potensialet i erfaringen med angst eller depresjon. Han mener Sartre med flere tar for lett på kontrolltapet som skjer når smerten og tomheten overtar, og lammer livskraften som ellers holder oss oppe. I andre del av boken går Vetlesen inn på

kulturens rolle i å hjelpe den enkelte til å forholde seg til livet slik det er, også når det gjelder smerten som hører menneskelivet til.

Våre livsbetingelser

Et gjennomgående poeng i boka er påminningen om at smerte hører menneskelivet til, også i vår tid. Vetlesen nevner fem generelle grunnvilkår som eksempler på livsbetingelser som gjelder alle mennesker: avhengighet, sårbarhet, dødelighet, relasjoner, skjørhet og eksistensiell ensomhet. Disse livsbetingelsene er en realitet som kan ikke velges bort, men det varierer hvordan den enkelte forholder seg til disse grunnvilkårene. Vetlesen påpeker at vår tids kultur på mange måter kjemper mot denne realiteten, og forklarer hvordan tidstypiske forestillinger gjør det vanskeligere å tåle både egen og andres smerte.

Han skriver gjenkjennelig om allmenne smertefulle erfaringer, som ensomhet, om behovet for kjærlighet og om vanskene som nære relasjoner kan inneholde. Han tar grundig for seg angst og depresjon, om opplevelsen av å være fanget i seg selv, og om søken etter mening. Han skriver også om selvmord, og problematiserer vår tids tendens til å se det primært som en privat håndtering av smerte.

Presset fra kulturen

Et eget kapittel er tilegnet valgtvungen vårt samfunn er preget av, og Vetlesen viser at «honnørord» som *valgfrihet* og *autonomi* lover mer enn de holder, fordi vår iboende sårbarhet og avhengighet blir undervurdert eller tilslørt. Dermed legger vår kultur et enormt press på den enkelte til å konstruere sitt eget livsprosjekt, og til å leve i en fortløpende selvutviklingsprosess, hvor en konstant vurderer egne valg. Vetlesen skriver om konsekvensene av dette, og skildrer den «utmattelsen som inntreffer når individet

må overveie og hvileløst vurdere og re-vurdere sine valg (foretatte og fremtidige) og oppdatere sine mentale kapasiteter» [s. 177]. Dette presset til å mestre eller beseire smertens kilder, kan føre til det motsatte, nemlig at den enkeltes liv blir mer smertefullt. På denne bakgrunn beskriver Vetlesen smerten i vår tid som «smerten over å vedbli å være sårbar for smertens realitet, slik menneskeheten alltid har vært – med den vesentlige historiske og kulturelle forskjell at hver og en i dag tåler sin egen sårbarhet minst like dårlig som andres» [s. 186].

Vetlesen viser også at kulturen har potensial til å yte en mer konstruktiv støtte til den enkeltes smerteerfaringer, og han skriver om hvordan for eksempel kunst, litteratur og film kan danne felles fortellinger og erfaringsrom som hjelper oss til å bearbeide smertefulle erfaringer.

Aktuell for lærere

Og nettopp dette gjør boken særlig aktuell for oss som er lærere. Vi har en sentral rolle i å påvirke barn og unges forventninger til livet, til seg selv (som sårbare), og denne boka kan hjelpe oss til å bli mer bevisst på hva vi faktisk formidler. Hvordan representerer vi i våre utdanningsinstitusjoner vår kulturs uttalte og uuttalte krav og forventninger? Dette er også aktuelt i det tverrfaglige tema «livsmestring og folkehelse», som skal prege undervisningen på tvers av alle fag. Et liv uten smerte er umulig. Men i et fellesskap – i en kultur – som innser at livssmerten finnes, kan vi bedre hjelpe hverandre i å tåle og bearbeide den smerten som ikke kan fjernes. Vetlesens bok bidrar med perspektiv som hjelper oss i dette.

Mestring, medvirkning og motivasjon

>>> Gerd Martina Langeland og May Olaug Horverak
Hvordan legge til rette for mestring, medvirkning og motivasjon i ungdomsskole og videregående skole

Cappelen Damm Akademisk
 170 sider

AV JAN OSCAR BODØGAARD

HISTORIKER

Ved lærerutdanninga på Universitetet i Agder har det siden 2017 vært drevet et forsknings- og utviklingsprosjekt rettet mot elev-ers manglende motivasjon og det høye frafallet i videregående skole: *Systematisk Arbeid med Mestring, Medvirkning og Motivasjon* [SAMM].



Ut fra den interesse prosjektet har vakt rundt om ved flere skoler, bestemte to av ildsjelene bak, Gerd Martina Langeland og May Olaug Horverak, å skrive ei lærebok om motivasjonsmodellen som kom ut av prosjektet. Både Langeland og Horverak har selv bakgrunn fra undervisning i videregående skole, og i *Hvordan legge til rette for mestring, medvirkning og motivasjon i ungdomsskole og videregående skole* gir de ei grundig innføring i hvordan SAMM-modellen kan brukes i klasserommet, og teorigrunnet bak modellen.

Tro på egne evner

Langeland og Horverak presenterer ikke SAMM-modellen som en ny, revolusjonerende metode. Snarere framhever de at SAMM er utviklet ut fra flere ulike teorier

innen pedagogikk og helse med vekt på mestring og forventning. Å bygge opp og styrke elev-ers forventninger om å mestre nye oppgaver og situasjoner, ja, mestre selve skolen og livet, står fram som sentralt i SAMM:

Elever med høy mestringsforventning arbeider hardere, kontrollerer egen læringsprosess mer effektivt, holder ut lenger og tåler utfordringer bedre enn dem som tviler på egne evner.

Det blir gjort grundig rede for teori-grunnet for SAMM-metoden, og her gir forfatterne nærmest ei innføring i teori knyttet til forståelse og utvikling av motivasjon. Med dette som ballast blir selve metoden presentert og utdypet, og sammenlignet med andre lignende tiltak i skolen.

SAMM-metoden har i alt fem trinn der mestring, medvirkning og motivasjon er sentrale begrep, og hvor læreren er sentral med å igangsette og lede selve metodeprosessen. Gjennom samtale, dialog, egenaktivitet og gruppesamtaler, og med anonymitet som et stikkord, skapes forutsetninger for at elevene kan utvikle refleksjon og selverkjenneelse.

Ett trinn av gangen

Langeland og Horverak sammenligner SAMM-metoden med en trapp, der det fokuseres på ett trinn, eller ett spørsmål, om gangen:

1. Hva er viktig å lære i faget, og hvorfor?
2. Hva er du god til i faget?
3. Hva er vanskelig i faget?
4. Hva vil du ha fokus på de neste ukene?
5. Hva konkret vil du gjøre for å arbeide med fokusområdene dine?

Når Langeland og Horverak viser hvordan metoden kan anvendes i de enkelte skolefag, gjøres det ved hjelp av eksempler fra anonyme elevrefleksjoner i engelsk-, norsk-, samfunnsfag- og matematikk-grupper. Dermed blir SAMM-metoden synliggjort, og man får en forståelse av at den ikke har en gitt, uforanderlig struktur, men må tilpasses omstendighetene den skal fungere i. Det samme blir tydelig når Langeland og Horverak viser metodens anvendelighet i arbeidet for medvirkning og demokrati i skolen. Instruktivt, og samtidig levende, viser de ikke bare hvordan SAMM kan gjøre elevrådsarbeidet til en opplevelse av reell medvirkning i skolen, men også at det kan «bidra til at elevene utvikler sosial kompetanse og handlingskompetanse, som er sentrale helsefremmende indikatorer».

En mål-middel-metode?

Avslutningsvis stiller Langeland og Horverak spørsmålet om SAMM-metoden er en mål-middel-metode i ny innpakning. De påpeker at slik den anvendes i undervisningsfagene, kan SAMM-metoden ligne på en instrumentell mål-middel-metode, der læreren har definisjonsmakt og styrer prosessen mot det oppsatte målet. På den annen side understreker Langeland og Horverak at SAMM legger mer vekt på hva som har verdi for den enkelte, enn på definerte læringsmål, eller sagt på en annen måte: «Ved å anvende femtrinnsmetoden vektlegger læreren mestringsmål mer enn prestasjonsmål».

De to forfatterne øser av egen erfaring og innsikt, noe som gir tro på at SAMM-metoden har resultatene på sin side. Kanskje savner man likevel en dokumentasjon av nettopp *det, statistikk som viser at ved skoler hvor metoden har vært anvendt, har frafallet minsket og elevenes motivasjon økt*. Om ikke Langeland og Horverak har skrevet ei bok som blir folkelesning, så vil deres bok være

både nyttig og stimulerende for alle som arbeider med eller skal ut i arbeid med barn og unge. Så vil da også *Hvordan legge til rette for mestring, medvirkning og motivasjon* komme på pensumlista til masterstudenter i spesialpedagogikk. Og skulle man ønske ytterligere informasjon om SAMM-metoden og selve prosjektet, så har det sin egen hjemmeside: samm.uia.no

Nysgjerrighet – drivkraft for vekst, utvikling og læring

»» Markus Lindholm

Nysgjerrighet
Dybdelæring i
informasjonssamfunnet

Universitetsforlaget
321 sider

AV ANNE RITA FEET
LEKTOR

I læreplanens overordnede del står det at «Barn og unge er nysgjerrige [...]», og ordbøker forklarer uttrykket «nysgjerrig» med «ivrig etter å få vite noe».

Markus Lindholm utdyper begrepet i sin bok *Nysgjerrighet. Dybdelæring i informasjonssamfunnet*, og skiller mellom diversiv nysgjerrighet, undring og kognitiv nysgjerrighet [s. 13 f.]. Forfatteren er biolog, seniorforsker ved Norsk institutt for vannforskning (NIVA) og professor i naturfagdidaktikk ved Steinerhøyskolen. I denne boka drøfter han hvordan barnehagen og skolen kan utvikle metoder som fremmer nysgjerrighet, og beskriver boka prosjekt slik: «... å kartlegge hvordan nysgjerrighet mobiliseres alderstilpasset på ulike trinn



og transformeres videre gjennom hele oppveksten» [s. 21].

Bakteppe og teoretiske rammer

Forfatterens bakgrunn preger teori-grunnlaget i boka. Han skriver selv at naturfag danner bakteppet, og det teoretiske rammeverket er «kroppsliggjort kognisjon». Samtidig er det teoretiske grunnlaget bredt og hentet fra ulike fagfelt. Leserne blir tatt med på reise til Amazonas og Aralsjøen, og vi får presentert naturfaglige arbeidsmåter hånd i hånd med rim, regler og kunstfaglige metoder. Lindholm gjør det klart at han trekker vekslers på ulike forskningstradisjoner og -felt nettopp fordi «pedagogikkens nøkkelbegreper», slik som nysgjerrighet, mestring og læring, ikke lar seg definere nøyaktig. Dette gjør lesingen av denne boka til en «dialogisk oppdagerferd», forklarer forfatteren [s. 23].

I den første av boka to hoveddeler er evolusjon et sentralt stikkord. Forfatteren presenterer menneskets utvikling fra barn til ungdom med henvisninger til både naturvitenskap og filosofi. Han viser leserne hva som særpreger de ulike utviklingstrinnene, og peker på hvilken betydning det har for barn og unges læring i ulike faser av utdanningsløpet. Dette danner basis for boka andre hoveddel, som har tittelen «Nysgjerrighetens pedagogikk».

Nysgjerrighetens pedagogikk

Lindholm hevder at det til barns ulike utviklingstrinn finnes tilsvarende læringsfaser. I denne boka tar han for seg pedagogisk arbeid i barnehagen, i barneskolen og på ungdomstrinnet. Han viser hvordan barnehagebarn er naturlig nysgjerrige og klare for begrepsstimulering. Samtidig advarer han mot en del pedagogiske opplæringsprogrammer som blir brukt i barnehager i dag. Han tar til orde for en mer frodig og levende begrepsinnlæring der det legges til rette

for sanseerkjennelse og kroppsliggjøring av begrepene. Skolegang i informasjonssamfunnet reiser nye spørsmål, blant annet: «Hva skal skolen være når all kunnskap er to tastetrykk unna?» [s. 179]. Lindholm tar tak i dette temaet blant annet ved å se nærmere på fenomenet «dybdelæring». Han mener at begrepet, slik det blir brukt i styringsdokumenter og planverk, er for snevert, og foreslår å utvide begrepet blant annet med en kroppsliggjort dimensjon. Samtidig påpeker han at «breddelæring», mangfoldig og faktisk kunnskap, fortsatt bør være et mål – spesielt på skolens mellomtrinn. «Elever som vet mye, lurer på mye», slår Lindholm fast [s. 212]. I boka blir puberteten og tenårene sammenliknet med «å svømme på dypt vann»; de unge er usikre, kan være «tangeløst nysgjerrige» og oppleve personlig uro. Dette innebærer utfordringer, men også muligheter, for læring. Med naturfag som referanse oppsummerer Lindholm med at målet med nysgjerrighetens pedagogikk er «å fremme *naturvennskap* i barnehagen, *naturkunnskap* i grunnskolen og *naturvitenskap* i tenårene» [s. 21].

Å legge til rette for nysgjerrighet

Til syvende og sist er det tilretteleggingen i barnehagen og klasserommene som avgjør hvordan nysgjerrighet kan fremmes i ulike livs- og læringsfaser. Det stiller store krav til oss lærere. I denne boka presenterer Lindholm en del konkrete verktøy og metodiske tips for å lykkes: bruk av naturen, dans, musikk og sang, praktiske aktiviteter, gåter, ordtak og åpne samtaler. Samtidig advarer han mot mulige feilskjær: kritisk tenking er ikke hensiktsmessig i barnehagen, og liten vekt på faktisk kunnskap på mellomtrinnet kan føre til økt grad av narissisme, hevder han. Å være lærer for ungdom kan også by på fallgruver, og Lindholm beskriver to slike: å intimisere forholdet mellom elev og lærer eller å

bli en regelrytter. Han understreker at å se den enkelte elev skal dreie seg om å hjelpe elevene å komme på sporet av det de egentlig lengter mot, og forvente faglig ytelse av dem. Klarer vi det, skriver Lindholm, så kan skolen bli «et mental-hygienisk frirom fra det private og intimiserende» [s. 252].

Boka *Nysgjerrighet. Dybdelæring i informasjonssamfunnet* er tankevekkende og gir rom for refleksjon. Markus Lindholm kommer med viktige oppfordringer til leseren, blant annet å vektlegge fagenes allmennmenneskelige betydning og verdi. Og sist, men ikke minst, så minner forfatteren oss på å være nysgjerrige lærere – «undring smitter», som Lindholm selv uttrykker det.

Lærerens vurderingsarbeid

>>> Nils Håkon Nordberg med Helle Linné Eriksen og Siri Hunstadbråten som gjesteforfattere
Vurdering uten prøver
Fagfornyelsen fra en lektors ståsted

Universitetsforlaget
224 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN
RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Nils Håkon Nordberg er lektor ved Drammen videregående skole. Han har gitt ut boka *Vurdering uten prøver. Fagfornyelsen fra en lektors ståsted*. Boka føyer seg inn



i en moderne trend der vurdering ofte vektlegges mer enn det som tradisjonelt har vært skolens hovedoppgave, nemlig

undervisning. Det som derimot er mindre vanlig, er at en som står i klasserommet hver dag, også skriver bøker for kollegaer.

Boka har tre deler. Jeg velger her å presentere dem i omvendt rekkefølge.

Læringsformer som passer for vurdering

Bokas lengste kapittel utgjør nesten en egen praktisk lærebok som presenterer et vidt tilfang av aktuelle metoder og arbeidsformer. Beskrivelsene og kommentarene viser at det ligger mye erfaring til grunn for framstillingen.

I stikkords form nevnes her noen læringsformer som kan kombineres og utnyttes for å realisere vurdering uten bruk av prøver: skrivning av artikkel, vurdering som begynner og slutter med lesing, videopresentasjon, problemløsning og mappe som vurderingsform og læringsmetode.

Videre gjennomgås en rekke alternativer for hvordan teknologi kan utnyttes i vurdering og læringsarbeidet: ulike former for quiz, tegneserier, internasjonal kommunikasjon, VR, digitalt rebusløp, escape-rom og data/brettspill.

Jeg antar at denne delen av boka er godt tilpasset lærere som trenger nye ideer og variasjonsmåter i sin vurderingspraksis. Samtidig vil den tjene som et spill der en blir mer bevisst på sine egne valg av metoder.

Intervjuer

Den midtre delen av boka har et journalistisk preg. Den inneholder ni intervjuer med skolefolk som har og har hatt ulike roller i forbindelse med tilblivelsen og praktiseringen av de vurderingsformene som nå benyttes i videregående skole. Til sist er det fire debattinnlegg om temaet i boka.

En modell for dybdelæring

Boka åpner med å tolke og utdype begrepet dybdelæring. Nordberg ender opp

med en visuell modell som viser veien fra overflatelæring til dybdelæring. Han deler den opp i følgende seks trinn:

- gjengi/huske
- gjenfortelle med egne ord
- egne slutninger / kritisk sans
- se sammenhenger
- gjenbruke kompetanse
- nyskaping

Hvert av disse trinnene stiller han så opp mot seks ulike vurderingsformer:

- prøve: flervalg/glose
- prøve med åpne svar
- fagartikkel
- presentasjon
- faglig samtale
- kreative produkter

Visualisert blir dette et kart som gir oversikt over de fleste av skolens vurderingsalternativer. For lærerne må dette være et godt hjelpemiddel for å drøfte, utvikle og planlegge skolens vurderingspraksis.

Imidlertid oppstår det vanskeligheter når Nordberg vil koble modellen tett opp mot kreativitet. Tidlig i teorikapitlet sier han:

Konklusjonen er kort sagt at kreativitet ikke skal oppleves som et fremmedelement eller som noe uventet, men som et konkret og etterstrebet mål for prosessen

At forfatteren ønsker å koble vurdering til skapende aktiviteter, kan man lett skjønne, men dette er et krevende prosjekt. Han bruker flere sider på å utdype fenomenet kreativitet og lek, uten at forbindelsen til vurdering blir særlig klarere.

Her oppstår nemlig minst to problemer:

- 1) Spenningsforholdet mellom kreativitet og vurdering. Metodebøker for kreativitet har gjerne mange forslag til hvordan en kan unngå å foreta

vurderinger i deler av en kreativ prosess. Det er derfor gode grunner for at skoler som setter kunst og kreativitet høyt, trener lærerne i å utvikle evnen til å benytte et beskrivende språk, det vil si det motsatte av et vurderende språk. Den som har forsøkt, vet at dette er krevende.

- 2) Sammenblanding av undervisning og vurdering. Jo mer sammensatte vurderingstyper som anvendes, jo vanskeligere blir det å svare på spørsmålene: Ikke-vurdering, hva er det? Hvor er elevens rom der han eller hun kan være fri for vurdering?

Praksis før teori

Dersom innholdet i boka hadde vært ordnet slik at den mest praktiske delen kom før teoridelen, antar jeg den lettere ville appellere til flere av Nordbergs kollegaer. Selv om teori ofte har høy prestisje både i samtaler og i faglitteratur, vet enhver at det vanlige er at vi handler før vi tenker, så også i pedagogikken. Pedagogisk teori kan vanskelig bli relevant om den ikke har relasjon til praksis og står i dialog med denne.

Tar fagfornyelsen på alvor

Nordberg tar fagfornyelsen på alvor, og er lojal med den. Han viser hvordan en på en praktiske måter kan ta konsekvenser av denne reformen. Det skal han ha ære for. Samtidig ville det ha styrket framstillingen om den tydeligere også hadde tatt fram kritiske synspunkter til denne skolereformen. Fagfornyelsen vil tross alt ha begrenset varighet.

Etter min vurdering er boka litt for ordrik. Teksten ligger kanskje nær opp til hvordan lærere uttrykker seg når de snakker sammen om undervisning, men en slik kollegial tone gjør ikke nødvendigvis teksten lettere å lese.

Virkningene av å bli vurdert

Vurdering er et av de sterkeste virkemidlene skolen kan bruke overfor sine elever. Derfor er det vesentlig at skoler stadig og kritisk drøfter og tar stilling til hva deres vurderingspraksis gjør med elevene, undervisningen, miljøet og dem selv. Denne praktiske boka fra en lærer bidrar til å nansere og utvide mulighetsrommet for hvordan vurdering kan skje i videregående skole.

Om lekser

»» Sissel Østrem
Lekser

Cappelen Damm Akademisk
90 sider

AV KIRSTEN FLATEN

DOSENT VED HØGSKULEN PÅ VESTLANDET

Den kortfatta overskrifta lover akkurat det som er innholdet i boka – lekser. Dette temaet som elevar, foreldre og skule aldri ser ut til å kunne einast om. Det finst skular som gir lekser, og det finst skular som er leksefrie. Det finst foreldre som set pris på lekser, og det finst foreldre som ikkje har sans for lekser i det heile tatt. Og slik har det vore i mange, mange år. I denne boka søker forfattaren å rette lyskastaren mot både læraren, foreldra og eleven si oppfatning av lekser.

Eit forsømt stebarn

Forfattaren stiller tidleg spørsmål om lekser kan ha eit nyttig føremål, eller om det er ein sedvane og rituell praksis. Å trekke fram lekser som drøftingstema kan verke som ein raud klut på mange. Lekseforskarer Motoko

Akiba vert sitert når ho kallar lekser for «et forsømt stebarn i utdanningsfor-skingen». Barneombudet er sitert på at skulen og lærarane sjølv må velje om dei vil gje elevane lekser eller ikkje.

Pedagogisk faglegheit

Trass i all den årelange drøftinga som finst om lekser, verkar det å vere eit ikkje-tema i grunnskulelærarutdanninga. Det vert lite, eller ikkje, dekkja i undervisninga, og manglar i dei fleste lærebøkene som vert nytta i faget pedagogikk og elev-kunnskap. Det er den enkelte skule som tek stilling til om læraren skal gje lekser eller ikkje. Men læraren er den som må forklare for elevar og foreldre kvifor ein har, eller ikkje har, lekser. Sidan lekser er eit tema som det krev både innsikt og diplomati å gjere forståeleg for både elevar og foreldre, kan det å ha drøfta det i kollegiet vere ei god hjelp.

Foreldre

Teksten gir godt rom for foreldre og deira oppfatning av lekser. Forfattaren meiner at for foreldre kan lekser vere like mykje av eit tvangstrøye som for elevane. Her er mange konkrete eksempel på leksegjering med barn, ikkje minst jenta som smeller att boka og ikkje vil meir. På spørsmål om kva læraren vil seie når ho kjem på skulen med ugjorde lekser, svarer ho kjekt at da vil læraren bli sint på foreldra som ikkje passar på barna sine.

Men det kjem tydeleg fram at foreldre stort sett er nøgde med skulen der barna deira er elev. Når det gjeld lekser, er det variasjon frå foreldre som ynskjer at eleven får lekser, til foreldre som tydeleg og klårt vil ha leksefri skule. Og så er det ei gruppe midt i som gjerne vil vere med å diskutere korleis lekser skal gjevast, viss det i det heile skal vere lekser, då.

Forsking

Det manglar ikkje på forsking rundt

lekser, men det kjem ikkje fram klåre og tydelege svar her heller. John Hatti gjev lekser liten verdi, og meiner at det er andre tiltak som er langt meir effektive. Her vert det antydning at foreldre sine ambisjonar for barna sine spelar langt større rolle for eleven sine prestasjonar enn det lekser gjer. Forfattaren utdjupar dette ved å påpeike at foreldre med ambisjonar på eleven sine vegner gjerne er foreldre som sjølv har gjort det godt på skulen og er opptatt av og kan støtte eleven i å oppnå det same.

Andre studiar viser at lekser har best effekt for elevar frå mellomtrinnet og vidare, men at for dei yngste elevane har dei liten verdi. Ein norsk studie av Marte Rønning fann at lekser i faget matematikk har positiv effekt. Her kjem ei generell åtvaring mot å gje elevar lekser dei ikkje klarer å følgje opp. Lekser skal vere å øve på noko eleven har lært seg, men treng å trene på for å automatisere. Det vert ikkje lagt skjul på at sosioøkonomisk nivå påverkar korleis lekser verkar på eleven, og at foreldre med låg sosioøkonomisk status ikkje alltid maktar å følgje opp lekser eller hjelpe eleven om det er behov. Leksehjelp vil til ein viss grad kompensere for dette, men det vil ikkje vere nok.

Boka er del av ein småbokserie som er tenkt særskilt retta mot lærarar i grunnskulen. Det er lagt vekt på å få ein kortfatta og lett tilgjengeleg tekst, slik at travle lærarar ser at dette er overkommeleg å lese gjennom. Temaet lekser vert grundig gjennomgått, og her er argument både for og imot lekser. Men det vert ikkje trekt noko slutning om kva som er rett – å gje lekser eller å la det vere leksefri. Her vert det opp til lesaren å sjølv velje kva argument ein meiner er dei beste.

Kampen for undervisning

>>> Gert J.J. Biesta
Undervisningens gjenoppdagelse

Cappelen Damm Akademisk
184 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN
RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Gert J.J. Biesta er professor i pedagogisk filosofi. Hele tre av hans utgivelser er oversatt til norsk. Den siste heter *Undervisningens gjenoppdagelse*. At utenlandske bøker i pedagogisk filosofi utgis på norsk, skjer ikke ofte, og det vekker forventninger om at en her kanskje vil finne noe uvanlig og verdifullt.



Den forsvunne undervisningen

Biesta mener at undervisning som fenomen er i ferd med å forsvinne, og han har en klar begrunnelse for sin oppfatning. Læreren omtales nå ofte bare som en blant flere innsatsfaktorer i oppnåelsen av målbare resultater. Dette innebærer et farvel til det egenartede ved undervisning og en reduksjon av lærerens betydning. Idealet for skolens praksis blir da lett forutsigbarhet, kontroll, effektivitet og risikofrihet, det vil si de samme idealene som gjelder i en bedrift som produserer varer. Denne tilstanden viser seg blant annet om en studenter retorikken som brukes i debattene om skole. Begreper som *resultat*, *måling*, *sammenligning* og *utbytte* går igjen. Dessuten brukes ordet *læring* stadig mer og *undervisning* tilsvarende mindre.

Som en stemme mot denne nedvurderingen av undervisningens verdi har

Biesta skrevet en bok om å gjenoppdage undervisning. På veien mot å klargjøre hva han mener med undervisning, og som bør få sin renessanse, starter han med å behandle følgende spørsmål: Hva er den pedagogiske oppgaven?

Ifølge Biesta er lærerens oppgave «å gjøre det mulig for et annet menneske å eksistere på en voksen måte, eller sagt mer presist. Det dreier seg om å vekke lysten i et annet menneske til å ønske å eksistere i verden på en voksen måte.»

Elevers frihet

Biesta er opptatt av elevers frihet, og hans tanker om dette er uvanlige. Han bruker flere sider på å diskutere og klargjøre sin forståelse av frihetsbegrepet. Det står sentralt i hans oppfatning av elevers sjans til å utvikle ønsket om å bli en voksen. Biesta er ikke den første innflytelsesrike pedagog som skriver om elevenes frihet, men måten har gjort det på, er original.

For Biesta dreier spørsmålet om elevers frihet seg ikke om friheten til å foreta valg mellom alternativer. Det dreier seg heller ikke om frihet i den betydning at elevene skal ha frihet til å utfolde seg, slik en kan lese om i kunstpedagogikken. Det handler mer om friheten til å kunne være og få bli seg selv og å reagere på sin måte. Her handler det om at eleven er subjekt i møte med et annet subjekt, altså en lærer som selv er voksen. Møter og øyeblikk av eksistensiell betydning lar seg vanskelig ordne i metodiske trinn, og de vil alltid innebære risiko for begge parter.

Lærernes dilemma

Biesta mener at lærere som i dag er opptatt av undervisning og elevers frihet, står overfor følgende dilemma: De pedagogene som vektlegger undervisning, er mindre opptatt av elevers frihet. Innenfor deres tankegang ligger det innebygget en hensikt om å gjøre eleven til et objekt for skolens målrettede tiltak.

På motsatt side finner vi de såkalte progressive pedagogene. De er opptatt av elevenes frihet, men på en slik måte at elevene langt på vei bør fristilles fra å bli undervist!

Slik jeg oppfatter det, representerer ikke Biesta et syn på undervisning som ligger mellom disse to ytterlighetene. Han befinner seg et helt annet sted, i et annet og mer eksistensielt terreng.

Gir ikke konkrete eksempler

Underveis i arbeidet med boka har jeg flere ganger ønsket meg noen konkrete eksempler for lettere å forstå hva Biesta mener, for eksempel om hans synspunkter skulle omsettes i en klasseromssituasjon. Men etter hvert har det gått opp for meg at slike konkretiseringer lett ville kunne virke begrensende og unødvendig ledende på leserens assosiasjoner og fantasier i tilknytning til teksten. De uvanlige og rike perspektivene Biesta tilbyr og som åpner for mange måter å undervise på, kunne da bli redusert til noe innsnevrende og bastant.

Her er det altså ingen annen utvei enn at leseren må ta seg den tiden det tar å sette seg inn i innholdet og tenke selv i tilknytning til det, og eventuelt også utvikle og tenke ut egne eksempler.

Lesehjelp

Undervisningens gjenoppdagelse er ingen enkel bok. Samtidig har både forfatter og forlag gjort mye for å lette lesingen for den som er tilstrekkelig nysgjerrig på hva Biesta skriver. Boka er nemlig velordnet både tankemessig, grafisk og i måten den er redigert på.

Det er vanlig at kapitlene i en fagbok avsluttes med noen avsnitt, gjerne kalt hovedpunkter eller sammendrag. Slik er det ikke hos Biesta. Han avslutter hvert av de fem kapitlene med en konklusjon. Disse konklusjonene følger et mønster som kan sammenfattes slik (mine ord): *Ut fra det spørsmålet vi startet opp med*

i dette kapitlet, og de drøftingene som er gjennomført, er vi kommet til at ... osv. Elers har Biesta i innledningen en fyldig redegjørelse for de fem spørsmålene som undersøkes i hvert av kapitlene.

For øvrig er boka utstyrt med et godt utbygget innholdsregister og et personregister. Dette gjør det enkelt for leseren å finne fram, enten man ønsker å orientere seg på tvers av kapitlene, eller man vil lete ut fra begreper eller navn man er opptatt av.

Denne boka er motstrøms og original. Forfatteren presenterer og behandler en rekke spørsmål og tankerekker som er lite framme i dagens offentlige pedagogiske debatt. Her finnes for eksempel ikke et ord verken om grunnleggende ferdigheter, dybdelæring eller livsmestring. Deler av stoffet er krevende, men det er anstrengelsen verd. Å lese Biesta kan bidra til en fornyet oppfatning både av seg selv som underviser, elevene og skolens oppgave.

Hjelp til god skriveopplæring

»» Merete Henden
Skriv for livet!

Boka for deg som vil bli en bedre skriveopplærer

Fagbokforlaget. Landslaget for
norskundervisning
200 sider

AV ANNE RITA FEET
LEKTOR

«Skriv for livet», oppfordrer Merete Henden, lærerspesialist i skriveopplæring, i boka sin tittel. Hun begrunner oppfordringen blant annet slik: Vi må

skrive for å tenke, forstå og lære, dessuten må vi skrive for å bli selvstendige medborgere som tar aktivt del i demokratiet og kunnskapssamfunnet. Forfatteren har som mål å inspirere leserne til å bli gode skriveopplærere, blant annet ved å bidra med verktøy og peke på grunnleggende prinsipper for skriveopplæring.

Skrivemetodikk

Boka *Skriv for livet! Boka for deg som vil bli en bedre skriveopplærer* konsentrerer seg først og fremst om arbeidsmåter og pedagogiske grep som egner seg til skriveopplæring i skolen, men den har også en del henvisninger til teori og planverk. Blant teoretikerne Henden trekker frem, er professor Kjell Lars Berge og hans oppfordring om å styrke skriveopplæringen i skolen. Kelly Gallaghers «skriveopplærings», som er beskrevet i boka *Teaching Adolescent Writers*, blir grundig presentert [s. 37 f.]. Henden peker også på noen sentrale prinsipper i fagfornyelsen og Kunnskapsløftet 2020; blant annet minner hun om betydningen av refleksjon, kritisk tenkning og dybdelæring. Forfatterens gjennomgang av teoretisk fagstoff og skolens styringsdokumenter danner grunnlag for presentasjon av en mengde metodiske skrivegrep. Leserene kan velge og vrake blant *klokkepartner*, *expressive writing* og *snøballkrig*, og boltre seg i «skrivestartere» som gjenstander, åpne spørsmål, nyord og bildemateriale. I både teori- og praksishenvisningene og skriveopplæringsmetodikken kommer forfatterens erfaringer fra undervisning til syne. Henden viser også frem sitt verdigrunnlag og syn på elever, læring og kunnskap, det hun selv kaller sin «skriveopplæring» [s. 22]. Hun oppfordrer oss lærere til å legge til rette for aktive elever, meningsfylte skriveopplæringsoppgaver og autentiske mottakere for elevenes tekster. Dessuten oppmuntrer hun oss til å benytte sosiale medier og ulike skrivekonkurranser, veksle mellom skriveopplæring med penn og pc og gi elevene



muligheter for valg og samskriving. Henden hevder også at vi som underviser, selv må skrive og trene egen «skrivekon-dis», bruke eksempeltekster og modellere skrijving for elevene.

Mange bruksmåter

Skriv for livet! er delt i to: Del 1 inneholder grunnleggende fagstoff. Del 2 er inndelt etter undervisningsmånedene i et skoleår og har forslag til hovedtema, skrivehandling og undervisningsopplegg for de ulike månedene. Begge de to hoveddelene veksler mellom forklarende tekst, dikt, sitater og spørsmål. Mangfoldet i tekstsjangrer er stort og spenner over flere temaer. Henden har selv produsert mange av tekstene, og det er i tillegg autentiske lærer- og elevtekster i rikt monn. Her er et teksteksempel fra kapitlet «September og oktober», der skrivehandlingen er «å skrive for å delta» og hovedprioriteten i undervisningen er «sosial kompetanse». Elevteksten er svar på refleksjonsspørsmålet «Har du et favorittord?» [s. 102]:

Fantastisk! Det er jo bare et fantastisk ord å bruke! Ordet gir så mye positiv energi. [...] det er også fantastisk å si det til andre! «Så fantastisk flink du er. Det er så fantastisk at du kunne hjelpe meg!» Når jeg tenker over det så blir ikke ordet brukt så ofte, men kanskje vi burde bruke det mer?

Mange bilder, figurerer og tabeller bidrar til oversikt og innsikt, dessuten gir det farge til teksten – i dobbelt forstand. Boka inneholder mange spørsmål direkte til leser, og det er avsatt plass til notater. Denne utformingen inviterer til å ta boka i bruk – lese, bla frem og tilbake, notere og prøve ut undervisningsforslagene. Selv omtaler Henden boka som «en hybrid»; den kan leses i sammenheng, som inn- gang til annen litteratur, et arbeidshefte og oppslagsbok, skriver hun [s. 16]. I sum

er boka både variert og tiltalende presentert og dermed tilrettelagt for aktiv bruk.

I *Skriv for livet! Boka for deg som vil bli en bedre skriveleer* er det stemmer fra praksisfeltet vi hører. I tillegg til forfatterens egen stemme har mange andre lærere og elever fått slippe til, og det preger boka. Den er praksisnær og inneholder et mylder av tips til skrivearbeid i klasserommet. Henders respekt for elever, undervisningsengasjement og «skrivetro» gjør likevel dette til noe mer enn en håndbok i skrijving. Anbefales!

Ikke til å le av!

>>> Kirsten Flaten

Pedagogikk og humor – på godt og vondt

Cappelen Damm Akademisk
160 sider

AV JAN OSCAR BODØGAARD
HISTORIKER

I den pedagogiske verktøykassa er tilfanget av hjelpemiddel stort og blir stadig større. Riktignok blir noen av ulike årsaker skrotet, så som skam-

mekrok og spanskrør, mens nye, forhåpentligvis mer humane, kommer til, mye som resultat av pedagogisk læringsarbeid og -forskning. I *Pedagogikk og humor – på godt og vondt* viser Kirsten Flaten at nettopp humoren har sin rettmessige plass blant de pedagogiske verktøyene.

Her må understrekes, noe også Flaten gjør selv, at hun ikke har hatt til hensikt å skrive ei humoristisk, morsom bok, men ei bok som viser hvordan humor på en god måte kan trekkes inn i samhandling

med barn og unge. Og Flaten, som selv har arbeidet i ulike pedagogiske institusjoner og har psykisk helse og angst som sitt forskningsfelt, går riktig så strukturert og pedagogisk til verks. Innledningsvis presenteres boka oppbygging gjennom 11 kapittel med refleksjonsoppgaver for den som ønsker å arbeide mer med innholdet. Fenomenet humor blir her dissekert for få fram det pedagogiske potensialet som humor måtte inneholde. Ja, for humor er, ifølge Flaten, et mangfoldig fenomen som må behandles både med det største alvor og med et glimt i øyet.

Humorens lyse og mørke sider

Hun fortsetter med å gi et historisk perspektiv på humor, som danner utgangspunkt for den senere drøftinga av hvordan humor kan brukes pedagogisk. Her viser Flaten at humor ikke alltid har vært ansett som noe positivt, snarere som upassende og vulgært, mens Sigmund Freud på sin side framholdt at humor er en betingelse for å kunne utvikle god psykisk helse. Her går Flaten inn på humorens mangfoldighet, at humor og latter kan styrke en gruppes samhold, men også virke utstøtende og isolerende. Flaten legger vekt på at man også må være bevisst på humorens mørke side, at den kan være aggressiv og nedbrytende, og at det er viktig å kjenne til humorens ulike mekanismer når man skal ta den i bruk innenfor terapi og pedagogikk.

Forskning på humor

Etter et mellomspill der Flaten drøfter selve begrepet *humor* og viser at en entydig definisjon er vanskelig å sette opp, går hun inn på forskning på humor. Flere, blant dem også norske Sven Svebak, har gitt innsiktsfulle bidrag til forståelse av fenomenet humor, hvordan humor fungerer sosialt, og hvilket potensial som ligger i det å forstå humorens mekanismer.

Humor kan aktivere så vel kognitiv- intellektuelle som emosjonelle ferdig-



heter, henholdsvis ved at en person opplever noe som humoristisk fordi det bryter med hva som er forventet, og gjennom opplevelsen av den gode og positive følelsen humor utløser. Dette, utdyper Flaten, er komponenter som utfyller hverandre ved at evnen til å oppdage humor, som tillegges den kognitive komponenten, er avgjørende for at den emosjonelle komponenten skal utøses. Flaten går videre og utdyper hvordan humor kan inndeles i ulike stiler, positive og negative, som igjen nedfelles i forskjellige måter å vise humor på, før hun setter opp fire stadier i barns utvikling av humor.

En uutnyttet ressurs

Ifølge Flaten blir ikke humorens læringsmessige kraft tilstrekkelig utnyttet verken i barnehagen, der latter og lek riktignok er en del av hverdagen, eller i skolen, hvor humoren har noe magrere kår. Dette skyldes ikke mangel på kunnskap om humorens positive virkning på læring og atferdsregulering. Flaten henviser til flere forskere når hun viser hvordan humor brukt som pedagogisk virkemiddel kan «virke positivt både på læring og atferdsregulering». Hun konkretiserer dette gjennom eksempler på hvordan humor kan fungere pedagogisk, og legger til råd om hva som fungerer og hva som ikke fungerer.

Ifølge bokas baksidetekst er Flatens målgruppe «studenter i barnehagelærer- og grunnskoleutdanningene og andre som skal arbeide i barnehage og skole». Imidlertid fortjener *Pedagogikk og humor – på godt og vondt* en større og videre leserkrets. For Flaten skriver poengtert og godt, med et tema som burde ha interesse for mange, foreldre ikke minst, og andre som ønsker å få et innblikk i humorens mangfoldighet.



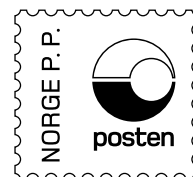
Erfaring er verdifullt Sett pris på det!

Medaljen for lang og tro tjeneste tildeles verdsatte arbeidstakere med minst 25 år hos samme arbeidsgiver. Det er arbeidsgiver som søker og som står for overrøkkelsen.



NORGESVEL

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



Returadresse:
BEDRE SKOLE
Postboks 9191 Grønland
N-0134 OSLO

Nyhet!

Nytt skoleverktøy fra Aftenposten Junior

Prisbelønnede Aftenposten Junior lanserer nå et eget skoleverktøy – Aftenposten Junior skole. La barna ta del i samfunnsdebatten, og skap undervisning som er relevant og oppdatert. Få tilgang til nye tekster, podkaster og quizer, hver dag. Sakene er klare til bruk i undervisningen, og kan sorteres etter fag, tverrfaglige temaer og kompetansemål.



– Jeg ser at elevene får inn dagsaktuelle nyheter på en barnevennlig måte, og at de engasjerer seg i verdenssamfunnet på en annen måte enn før.

Lærer ved barneskole i Nittedal



Tilbudet varer til og med 30. september.
Prøv gratis og uforpliktende frem til da.

Aftenposten
JUNIOR
SKOLE

