Bedre Skole

Nr. 2
2021
Tidsskrift for lærere og skoleledere

Tema: Skolefravær › Guttas Campus › Seksuell trakassering › Kjerneelementene › Følelser › Historiefaget etter fagfornyelsen › Profesjonalisering › Praksis i lærerutdanningen

Skolefravær
etter unntaksår

Tema for denne utgaven av Bedre Skole er skolefravær, og vi belyser temaet fra mange ulike sider: årsaker, forebygging, tiltak – og mangelfull registrering. Ett tema må vi imidlertid vente med, det er hvordan det siste året med koronatiltak vil påvirke barns og foreldres holdninger til det å møte opp på skolen.

Når vi har snakket med forskere om dette, så tror de situasjonen kan slå ulikt ut for elever som tidligere har hatt et bekymringsfullt skolefravær. Man kan for eksempel tenke seg at angsten for å møte opp på skolen for mange bare vil bli større når rutinene er brutt, og etter at man har hatt en lang periode med hjemmeundervisning.

På den annen side kan det hende at elever som har slitt med å komme seg på skolen, nå kan oppleve at de slipper å skille seg ut. Noen vil kanskje til og med ha kunnet styrke seg faglig ved å bli undervist og gjøre eget skolearbeid i trygge omgivelser hjemme. Og med en bedre faglig ballast, og dermed opplevelse av å mestre, kan det bli lettere å møte på skolen igjen.

Samspillet mellom barn og foreldre kan også ha blitt endret i denne perioden. Barn er blitt vant til bare å kunne melde om litt vondt i halsen eller hodet, og foreldrene har hatt lite å stille opp med, selv med mistanke om at det er andre grunner til at barnet vil være hjemme. Kanskje også foreldrene selv har blitt mer fleksible i sine normer, og vendt seg til å kunne holde barn hjemme for å få en ekstra feriedag. Kan man ikke like gjerne ha litt skole på hytta?

Ingen reform kan sammenlignes med koronatiltakene når det gjelder å skape brå og omfattende endringer i skolen. Det blir spennende å se hvilke varige forandringer denne pedagogiske unntakstilstanden har medført, og mange vil nok være interessert i å følge med på hvilken vei skolefraværet vil ta. Så kanskje det er på tide å sørge for at vi i det minste får en mer hensiktsmessig registrering av skolefravær.

Tore Brøyn

Bedre Skole

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

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

Abonnement:
abonnement@utdanningsnytt.no

Annonser: Mona Jørgensrud
mj@hsmedia.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

Fagpressen
UTDANNINGS FORBUNDET
TRYKT I NORGE
NO - 4660

INNHOLD

4 **Forgrunn**

11 **Når skolefravær blir et problem**
Trude Havik

17 **Fritak for opplæringsplikt blir fritak for ansvar**
Marie-Lisbet Amundsen og Cecilie I. Lerstang

22 **Registrering av skolefravær**
Robin Ulriksen

28 **Tidlig intervensjon ved skolevegring**
Jo Magne Ingul og Trude Havik

34 **Tourettes syndrom, vegringsatferd og bekymringsfullt skolefravær**
Lisbeth Iglum Rønhovde

38 **Veien tilbake til skolen – en systematisk tilnærming**
Tore Brøyn

42 **Guttas Campus – et skreddersydd tilbud til gutter i ungdomsskolen**
Per Tronsmo

49 **#MeToo i skolen: Verbal seksuell trakassering som en pedagogisk mulighet**
Beate Goldschmidt-Gjerløw og Irene Trysnes

54 **Kjerneelementene – det virkelig nye i fagfornyelsen**
Marianne Hagelia

59 **Følelser som står i veien – eller følelser som viser veien?**
Olivia Hüllert og Gunn Engelsrud

64 **Et fagfornyet historiefag å verne om**
Trond Heum

70 **Historisk empati – ei viktig øving i perspektivtaking**
Helga Bjørke Harnes

75 **Undersøkende og problemorientert. En utfordring for historiefaget**
Birger Andreas Marthinsen og Torfinn Rogne

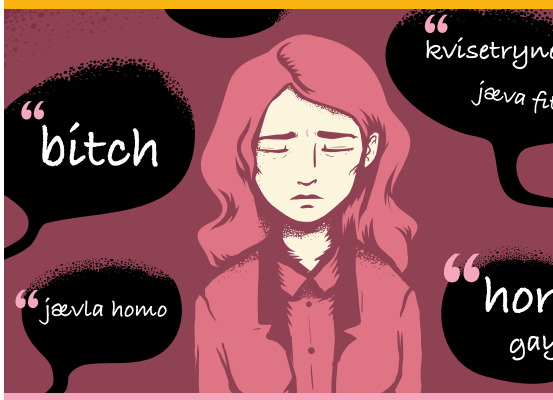
80 **Profesjonalisering, tillit og styring**
Øyvind Sørreime

85 **«Praksis er praksis, og skole er skole, tenker jeg»**
May Britt Revheim Brekke og Marianne Leikvoll Eide

89 **Debatt: Uklart om selvevaluering**
Trygve Wasa

90 **Bokomtaler**

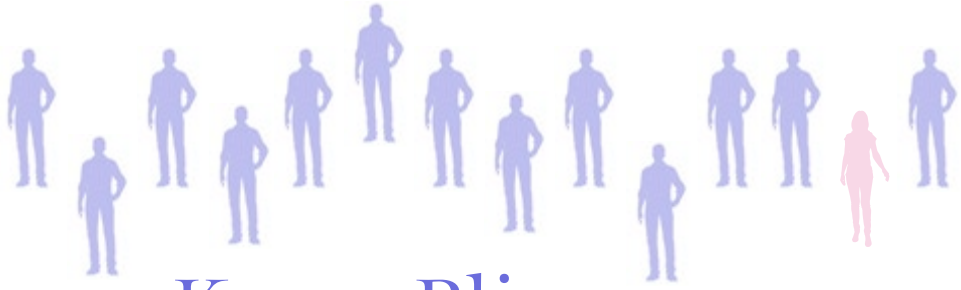
11 Skolefravær er hovedtemaet i denne utgaven av Bedre Skole



49 #MeToo i skolen – pedagogiske muligheter

59 Hva skjer når læreren begynner å gråte i timen?

64 Historiefaget etter fagfornyelsen



Illustrasjon: © Adobe Stock

13 menn og Karen Blixen

Dansklærerne krangler med statsråden om hvilke forfattere som skal være obligatorisk lesing for elevene i videregående skole. Dagens kanon teller 13 menn og Karen Blixen.

Dansklærerforeningen mener dagens såkalte kanon, listen over de forfatterne som skal være obligatorisk lesing for danske videregåendeelever, er foreldet og ikke gir et godt bilde av det samfunn dagens elever lever i. Lærerne vil ha flere kvinner inn på forfatterlisten.

Så langt sier barne- og ungdomsminister Pernille Rosenkratz-Theil nei, melder gymnasieskolen.dk, nettsiden til Gymnasieskolernes Lærerforening. Hun er godt fornøyd med nåværende kanon – den ble vedtatt i 2004. Den gir et godt bilde av det Danmark i fortid og nåtid som hun mener elevene bør tilegne seg skjønnlitterært. Samtidig sier hun at det står lærerne fritt å la elevene velge kvinnelige forfattere, og at dette kan gjøres uten å endre kanon.

LYTT TIL LÆRERNE NÅR DU LAGER KANON

Rosenkrantz-Theils syn har fått Dansklærerforeningen til å se rødt. Forperson Mischa Sloth Carlsen finner det overraskende at en sosialdemokratisk minister inntar et så tradisjonsbevarende syn på litteratur og undervisning. Forperson Ditte Eberth Timmermann sier hun ikke forstår hvorfor ministeren ikke vil lytte mer til lærerne, som er de som skal skape leselyst og interesse for litteratur hos elevene.

Gymnasieskolen.dk kunngjør at til og med Det Konservative Folkeparti, Danmarks svar på Høyre, skal være beredt til å vurdere en fornyelse av listen med obligatoriske forfattere. Så siste ord er ikke sagt i denne saken. ☐

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Danmark: Vil **styrke** LGBTQ+-elevene

LGBTQ+-elevene vantrives i folkeskolen, og det vil ministrene gjøre noe med, i første omgang gjennom en handlingsplan som gjelder ut 2021, melder folkeskolen.dk.

LGBTQ står for lesbiske, homofile (eg. *gay*), biseksuelle, transpersoner og skeive (eg. *queer*). Elever som faller inn under disse begrepene vantrives sterkt i den danske folkeskolen, ifølge rapporten «Stop diskriminationen i skolen – LGBTQ+-elevers trivsel og vilkår i grundskolen». Elevene føler seg på forskjellig vis mobbet og utsatt, og ifølge folkeskolen.dk har rapporten skapt «sjokk» i Folketinget og i regjeringen.

Nettstedet til Danmarks Lærerforening påpeker at den nødvendige lovgivningen som skal beskytte elevene, er på plass, men at den åpenbart ikke fungerer etter intensjonen.

ETABLERER «TRIVSELSRÅD»

Nå lover barne- og ungdomsminister Pernille Rosenkrantz-Theil (sosialdemokrat) og likestillingsminister Peter Hummelgaard (sosialdemokrat) å ta affære. Elevenes trivsel skal sikres blant annet via et «trivselsråd» samt forskjellige antimobbestrategier.

Lærere og skoleledere skal kvalifiseres for bedre å kunne ivareta LGBTQ+-elevenes behov. Det hele er inkorporert i en handlingsplan som foreløpig er ment å gjelde ut 2021. ☐

La elevene **lage spørsmålene** selv

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Når elevene får formulere spørsmålene selv, lærer de bedre – i alle fall i naturfag, ifølge prosjektet Linking Instruction in Science and Student Impact (LISSI) ved UiO og UiT.

Forskere under ledelse av professor Marianne Ødegaard ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo (UiO) har siden 2018 filmet naturfagundervisningen i 20 klasser på 4. og 8. trinn, og særlig har de konsentrert seg om *utforskende arbeidsmetoder* i faget. Dette arbeidet inngår i LISSI-prosjektet, som UiO deler med Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet (UiT). LISSI-prosjektet er finansiert av Utdanningsdirektoratet. Resultatene ventes å gi viktige bidrag til lærerutdanningene, i samarbeid med Senter for fremragende lærerutdanning (ProTed).

Det at elevene selv får formulere de spørsmålene de vil finne svar på, står sentralt i *utforskende arbeidsmetoder*. Ifølge Ødegaard får elevene bruke sin nysgjerrighet og sin logiske og kritiske tenkning i oppgaver som ofte er uten fasitsvar. Dette gir dybdelæring fordi elevene hele tiden må arbeide tverrfaglig og se naturfaget i en større sammenheng, sier hun.

Forsker og prosjektdeltaker Mai Lill Suhr Lunde viser til at også lærerne framhever koblingen mellom utforskende arbeidsmetoder og det å tilegne seg en dypere forståelse av faget.

I arbeidet i klasserommet bruker lærerne ofte en observasjonsmanual utviklet av LISSI-forskerne. Manualen bygger på utstrakt bruk av videodata, men også på kunnskaper og verktøy fra andre fag enn naturfaget. Prosjektdeltaker og postdoktor Magdalena Kersting mener resultatene fra LISSI-prosjektet og bruken av observasjonsmanualen vil være nyttige også for andre fag. ☐

ANNONSE

Forberedelse til fagfornyelse
– andre vurderingsrapport

Illustrasjon: © Adobe Stock

Fagfornyelsen blir evaluert parallelt med at skolene har tatt i bruk de nye læreplanene. Den første rapporten kom i oktober, og var en gjennomgang av prosessen med å etablere et nytt læreplanverk. Den andre rapporten kom i februar i år, og heter *Fagfornyelsens forberedelser i praksis: strategier, begrunnelser og spenninger*. Universitetet i Oslo har hatt ansvar for rapporten der de blant annet har undersøkt hvordan skoleeiere og skoler i fire casekommuner har forberedt innføringen av det nye læreplanverket.

Ann Elisabeth Gunnulfsen og Jeffrey Hall, begge førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo er to av forfatterne av den siste rapporten. De forteller at tilbakemeldingene fra skoleledere og skoleeiere er at man er godt i gang med å forberede fagfornyelsen i kommuner, fylkeskommunen og i ledelsen på de enkelte skolene.

FORBEREDELSE GJENNOM GJENBRUK

Et gjennomgående trekk er det forskerne kaller «gjenbruk» av strategier og planer.

– Man finner fagfornyelsen igjen i planene, men ikke alltid i spesifikk form. I stedet trekker man fagfornyelsen inn i eksisterende planer eller allerede etablerte møtestrukturer. Vi ser også at skoler har en tendens til å legge vekt på tema man allerede har engasjert seg spesielt i. Hvis de for eksempel allerede har en satsing på bedre læringsmiljø, så blir det lett til at de konsentrerer seg spesielt om fagfornyelsens vekt på for eksempel psykisk helse og livsmestring. Men ifølge Hall er ikke dette nødvendigvis et problem.

– Dette skal jo være en *fagfornyelse*, ikke en *reform*. Men det kan gjøre at fagfornyelsen kommer til å arte seg noe forskjellig når det gjelder gjennomføringen i praksis. Det vil også kunne spille en rolle for gjennomføringen at man er gitt stor fleksibilitet når det gjelder hvor lang tid man kan bruke på innføringen, sier Hall.

VARIASJONER OG SPENNINGER

Et annet aspekt forskerne legger vekt på, er at rammebetingelsene er svært ulike fra skole til skole. Noen har kanskje akkurat vært gjennom en kommunesammenslåing, noe som innebærer at man står oppe i store utfordringer med å slå sammen ulike systemer. Eller det kan være at en skole har helt spesielle forhold når det gjelder elevsammensetningen, mange nytilsatte osv.

Ifølge de to forskerne kan det oppstå spenninger når fagpersoner fra universitet eller høgskole bistå skoler i å tilrettelegge for innføringen av fagfornyelsen. De har sett eksempler på at skolen opplever det som problematisk at de ikke selv har kunnet være med å bestemme hva slags hjelp de har behov for.

DEN ENDELIGE PRØVEN BLIR DET SOM SKJER I KLASSEROMMET

Ifølge Gunnulfsen må vi være forsiktige med å generalisere ut fra det man har sett i de fire casene man har tatt for seg her, men man har gjennom undersøkelsen kunnet avdekke en del områder som man må være spesielt oppmerksomme på i fortsettelsen.

– Det viktigste evalueringsarbeidet gjenstår jo ennå, det å se hvordan fagfornyelsen kommer til å gi seg utslag i det som skjer i klasserommene. Vil fagfornyelsen bare gi seg utslag i korte sekvenser der man krysser av for utført tverrfaglig arbeid eller dybdelæring? Eller vil den gi seg utslag i gjennomgående endringer i hele skolens praksis? Det blir spennende å følge med på dette, sier Gunnulfsen. ☐

En gammeldags diskusjon?

Hva er best – å lese på skjerm eller på papir? En diskusjon til å gjespe av? Men nei – det kommer heller an på hva du leser på hvilken plattform.

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Skjermen er kommet for å bli, fastslås det på nettsidene til ung.forskning.no. Slaget synes da også tapt – åtte av ti norske elever i inneværende skoleår har sin egen iPad, pc eller Chromebook, fastslår professor Øystein Gilje, faglig leder ved FIKS (enhet for Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen) ved Universitetet i Oslo (UiO). Samtidig har forskere nå tatt for seg en rekke studier av det å lese på nett og å lese på papir og hva som gir best leseutbytte. Resultatet er blitt en samlestudie.

Forskere som professor Øistein Anmarkrud ved Institutt for spesialpedagogikk ved UiO konkluderer med at det kommer an på teksten. En informasjonstett tekst er vanskeligere å tilegne seg via skjermen enn via papir. Og omvendt: Det er lettere å tilegne seg mye informasjon ved å lese tekst på papir. Kortere og lettere tekster, derimot, kan vi lese på skjerm med godt utbytte.

DET HJELPER IKKE Å VOKSE OPP MED SKJERM

Forskerne har sett på dagens unge og sammenlignet dem med blant annet foreldrene deres. De har sett på dagsaktuelle studier og 20 år gamle studier. Resultatet er overraskende nok at dagens unge og de som var unge for 20 år siden, leser tekst på nett akkurat like godt eller dårlig. Det hjelper visst ikke å ha vokst opp med skjermen!

Både Giljes og Anmarkruds synspunkter er å finne i artikkelen «Elevenes leseforståelse er redusert: Å lese på skjerm gir mindre læring», i magasinet Apollon (UiO) nr. 1/2021. Der refereres også professor Lasdislao Salmerón ved Universitetet i Valencia, som mener det er elevene fra 4. til og med 8. klassetrinn som taper mest på å lese på skjerm. Hans studier av amerikanske skoleelever konkluderer med at jo mer de leser på skjerm, jo mindre forstår de av teksten.

Likevel mener Salmerón at bruk av iPad-er og pc-er er svært fordelaktig i forbindelse med for eksempel prosjektarbeid. Til innsamling av informasjon til slike arbeider er de glimrende. ☐

Samtavla fremmer den gode samtalen

Mikrobloggtjenesten samtavla.no hjelper studenter og lærere til bedre samtaler, og dermed bedre læringsresultater. Nå arbeider man med å tilpasse tjenesten til bruk også i skolen.

Det har tatt flere forskere rundt ti år å utvikle mikrobloggtjenesten samtavla.no, men det er professor Ingvill Rasmussen som presenteres som tjenestens oppfinner på UiOs nettsider. For arbeidet er Rasmussen tildelt Det utdanningsvitenskapelige fakultets pris for fremragende formidling og undervisning 2020.

Samtavla.no er et pedagogisk verktøy. Ifølge Rasmussen er det egnet til å hjelpe studenter og elever som kvier seg for å ta ordet under forelesningene, idet det åpner for nye måter å ytre seg på. Dette er viktig, ettersom aktiv deltakelse i samtaler er avgjørende for utvikling av kunnskap og forståelse. Elever og studenter får utvidede muligheter for å uttrykke meninger og argumenter, og lærere gis nye muligheter til å påvirke «samtalens dynamikk».

– Samtaler er flyktige, teknologien kan hjelpe studenter og elever til å tilegne seg mer komplisert kunnskap, sier Rasmussen.

Til Bedre Skole forteller Rasmussen at man nå arbeider aktivt med å gjøre tjenesten mer tilgjengelig for skolen, først og fremst fra mellomtrinnet og oppover. Dette innebærer blant annet at man tilrettelegger avtaleverk og innloggingsmuligheter. Mange skoler har allerede tatt verktøyet i bruk.

Mikrobloggtjenesten samtavla.no er gratis for brukerne. Tjenesten kan brukes sammen med Zoom. I podkast-serien «Læring» kan interesserte følge Ingvill Rasmussen i bruken av Samtavla. ☐

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Hjemmeskole ga dårligere skrivelæring

En og en halv måned med hjemmeskole forsinket utviklingen av elevenes skriveferdigheter med nær et og et halvt semester, ifølge NTNU-prosjekt.

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Forsknings- og utviklingsprosjektet *Funksjonell skriving i de første skoleårene* ved Skrivesenteret ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim tok til i 2018, under ledelse av Skrivesenterets leder professor Gustaf Skar. Prosjektet involverte 6000 første- og andreklassinger ved 58 skoler. De første skriveprøvene fra disse elevene ble innsamlet i 2019.

HALVANNET SEMESTER ETTER FORVENTET UTVIKLING

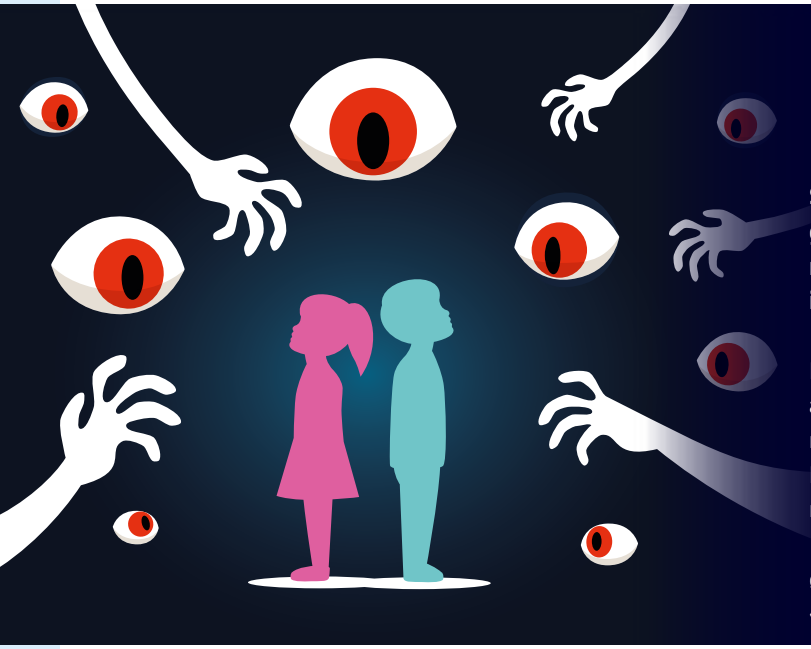
I mars 2020 kom så koronaen, skolene ble stengt, og nærmest ut av det blå fikk prosjektet anledning til å se på hjemmeskolens påvirkning av skriveferdighetene til elevene.

– I Norge var skolene koronastengt for de yngste elevene i halvannen måned, sier Skar på NTNUs nettsider. – Likevel viser analysene av elevenes skriveprøver at de lå hele halvannet semester etter forventet utvikling. En kort nedstenging fikk store negative konsekvenser for elevenes skriveferdigheter.

UTVIKLING AV SKRIVEKOMPETANSE KREVER TETT OPPFØLGING

Universitetslektor Anne Holten Kvistad ved Skrivesenteret mener resultatene viser at digitale møter og hjemmeskole ikke kan erstatte klasserommet og den oppfølgingen elevene får der av profesjonelle lærere. Hun påpeker at skrivekompetanse ikke utvikles på egen hånd, men gjennom mengdetrening og tett læreroppfølging.

Nye skriveprøver skal samles inn denne våren. Ifølge Skar får vi da kanskje svar på om nedstengingen av skolene har fått langsiktige konsekvenser for elevenes skriveferdigheter. ☐



Illustrasjon: © Adobe Stock

Svensk skole plages med **seksuell trakassering**

Seksuelle overgrep og trakassering forekommer tre ganger oftere i skolen enn i andre deler av samfunnet, melder den svenske Diskrimineringsombudsmannen, ifølge läraren.se.

Ifølge saksbehandler Martin Snygg Söder gjelder 17 prosent av alle klager om seksuelle overgrep og trakassering til Diskrimineringsombudsmannen skolen, og først og fremst grunnskolen. Rundt to tredeler gjelder elever som klager på medelever, mens rundt en tredel gjelder klager på lærere.

De øvrige 83 prosent gjelder hele det svenske samfunnet for øvrig, men de enkeltsektorene som rammes hardest, pådrar seg «bare» rundt 5 prosent av klagene, melder läraren.se. ☐

ANNONSE

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 utforsking 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

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Når skolefravær blir et problem

Det finnes mange grunner til at noen elever velger ikke å møte opp på skolen. Derfor er det også mange ulike tiltak som må vurderes når man skal prøve å få eleven tilbake til skolen og undervisningen.

Av Trude Havik

Som skoleelev eller student har de fleste av oss vært borte fra skolen fordi vi har vært syke, har hatt permisjon, har tatt oss fri en dag eller time i ny og ne for å gå på kafé eller McDonalds eller ikke har vært godt nok forberedt til en prøve, eller fordi vi trengte en liten pause fra skolen. Det er sjelden noe problematisk med slike grunner til fravær, så lenge det skjer sjelden. Men når blir skolefravær et problem? Er det antall dager eller timer borte fra skolen som er avgjørende, eller er det hvor alvorlige grunnene til fraværet er? En definisjon på «problematisk skolefravær» er når en elev har:

- gått glipp av mer enn 25 prosent av skoletiden i løpet av de to siste ukene
- hatt store vansker med å gå til timene i minst to uker
- hatt mer enn 10 dager (eller 15 prosent) fravær i løpet av en periode på 15 uker i et skoleår (Kearney, 2008)

Men vi bør på samme tid rette oppmerksomheten mot to ulike faktorer: *hvor mye* og *hvorfor* en elev ikke er på skolen. Fravær kan være problematisk allerede fra første fraværsdag. Det kan være alvorlighetsgraden i det som ligger bak fraværet, for eksempel om eleven er blitt utsatt for en voldsepisode på skoleveien eller kvelden i forveien har mottatt en skremmende melding fra en anonym avsender. I tillegg kan langvarig fravær grunnet sykdom, selv om det er dokumentert, også ha faglige og sosiale konsekvenser for den unge. Men når foreldre eller lærere er bekymret over den unges endrede atferd, er det på høy tid umiddelbart å undersøke hvorfor, for så å iverksette tiltak. «Å vente og se til det går over» er ingen anbefalt strategi. Det betyr i praksis at foreldre må bes om å varsle om fravær fra første dag eller time på alle trinn, og dersom foreldrene ikke gir beskjed, skal skolen ha et system for når og hvordan de varsler foreldre når en elev uteblir fra skolen. Det kan forebygge fravær på lengre sikt, og samtidig bidra til at foreldre blir mer bevisste på betydningen av å møte opp på skolen.

Skulk versus skolevegring

Er det slik at flere elever oftere unnlater å møte opp på skolen nå enn tidligere? Det rapporteres fra skoler og PP-tjenesten at flere elever enn før har skolevegring, uten at vi har noen sikre tall på om det faktisk er tilfelle, eller om økt bevissthet har ført til at flere elever som strever med å gå på skolen, blir registrert. Tidligere snakket vi mest om bekymringen rundt elever som skulket skolen. Men skolevegring og skulk er ikke det samme, selv om det er noen elever som viser tegn til både skolevegring og skulk (5 til 17 prosent overlapp). Men hva er forskjellen, og har den egentlig noen betydning?

Elever med skolevegringsproblematikk har oftere et emosjonelt ubehag ved å gå på skolen. Noen har angst og/eller depresjon, de klager på «vondter» når de må på skolen, de er oftere interessert i skolearbeidet, de ønsker å gå på skolen, men klarer det ikke, de er oftest hjemme og foreldrene vet om det, og de har sjelden atferdsvansker. Elever med skulkrelaterte problemer er oftere uinteressert eller misliker skole og lekser, er mer trassige overfor voksne, skjuler fraværet fra foreldre og lærere og lager unnskyldninger, unngår skole og hjem, har sjelden frykt eller angst for å gå på skolen og har oftere atferdsvansker. Derfor trenger en som skulker, og en som vegrer seg for å gå på skolen, ulike tiltak.

Det finnes mange begreper om skolefravær: dokumentert/gyldig/lovlig og udokumentert/ugyldig/ulovlig fravær, alvorlig/bekymringsfullt/langvarig/problematisk fravær, skolevegring, skolevegringsatferd, skulk, skolenekting, skoleutstøting/push-out, skolefobi, separasjonsangst, skoleangst, streifere, de motvillige, ufrivillig fravær, hjemmesittere, dropout, frafall, bortvalg og elever som kun er fysisk til stede på skolen, men som er mentalt fraværende. Det er lett å bli rådvill med alle disse begrepene og definisjonene som blir brukt om skolefravær. Det er mest hensiktsmessig å bruke de mest etablerte begrepene fra internasjonal forskning, som er *skulk*, *skolevegring*, *foreldremotivert fravær* og *skoleekskludering* (Heyne, Gren-Landell, Melvin & Gentle-Genitty, 2019).

Foreldremotivert fravær (på engelsk: *school withdrawal* og *parental condoned absence*) handler om foreldre som vil beskytte barnet sitt mot virkelige eller opplevde trusler på skolen, foreldre som tillater barnet å være hjemme, eller foreldre som har behov for hjelp fra barna sine hjemme (f.eks. Kearney, 2004; Heyne mfl., 2019). Basert på Ken Reid sitt feltarbeid og observasjoner av foreldre over mange tiår kom han fram til en alternativ subgruppering:

- foreldre som er imot utdanning (anti-education), skole og lærere
- «la det skure»-foreldre som støtter alt barnet vil
- frustrerte foreldre som har mislyktes i arbeidet med å få barnet sitt på skolen
- desperate og engstelige foreldre som har behov for barna sine hjemme for å passe på dem
- utsatte og sårbare foreldre: svært unge, enslige eller med etnisk minoritetsbakgrunn
(Reid, 2002)

Skoleekskludering kan komme av beslutninger gjort av skole, kommune eller skolemyndigheter. Dette kan være bruk av upassende disiplinære tiltak (utenom skolens retningslinjer og regelverk), manglende tildeling av ressurser eller tilrettelegging for elever med særskilte behov (manglende evne eller vilje) eller behov for å tilfredsstille skolebaserte resultater (for eksempel for at skolen ikke kommer dårlig ut på tester) (Heyne mfl., 2019). Det er forsket lite på foreldremotivert fravær og skoleeksklusjon i Norge, men dette er fraværstyper vi må kjenne til. De ulike typene kan også overlappe hverandre, særlig når fravær har vart en stund og blitt komplekse.

Kriterier for skolevegring kan være nyttige å bruke. Det kan være:

A. Eleven har motvilje mot å gå på skolen, og det fører til langvarig fravær.
B. Eleven er vanligvis hjemme i skoletiden, og foreldrene er som regel klar over dette.
C. De blir følelsesmessig opprørt bare ved tanken på å gå på skolen, og får somatiske plager, får angst, begynner å gråte og blir nedstemte.
D. De har ikke alvorlig antisosial atferd, selv om de kan ha sterk motstand dersom foreldrene prøver å overtale dem til å gå på skolen.
E. Foreldrene har forsøkt å få barnet på skolen. (Berg, Nichols & Pritchard, 1969; Berg, 2002)

B, C og D skiller mellom skulk og skolevegring, og dersom ikke E oppfylles, kan det være foreldremotivert fravær.

Skolefravær kan starte akutt, men det oppstår oftest gradvis ved at foreldre ser tegn hjemme til at den unge strever med å gå på skolen – til eleven faktisk uteblir fra skolen sporadisk i enkelttimer og dager – til det blir mer konstant fravær. De tidlige tegnene er gjerne at de unge klager til foreldrene sine om at de har «vondter». Slike «vondter» er også grunner til at de ber om å få gå hjem fra skolen. Det som skiller «vondter» fra andre lidelser, er at de går over når de unge slipper å gjennomføre det de er engstelige for. Andre tegn kan være at de unge unngår situasjoner som vekker angst og ubehag, og søker trygghet, eller at de endrer atferd (søker mer oppmerksomhet, gråter, øker konflikter eller trekker seg unna sosiale situasjoner). Hos dem som har skulkrelatert fravær, er det ofte andre tidlige tegn som at de uteblir fra enkelte timer og møter kun til timer og dager som er av interesse, at de synes skolearbeid er kjedelig, at de får dårligere skoleresultater, og at de har redusert skoleengasjement og går inn i uheldige vennskapsforhold, gjerne med noen utenfor sin egen skole.

Kartlegging av problemene

Uavhengig av type fravær er det viktig å kartlegge bredt, både forhold i skolen, hos den unge, i familien og i fritiden. Kartleggingen inkluderer også hvilke venner den unge omgir seg med. I skolen kan det for eksempel være et dårlig læringsmiljø, svake relasjoner mellom lærer og elev eller elevene imellom, uforutsigbarhet, utrygge overgangssituasjoner og svakt skole–hjem-samarbeid. Hos eleven kan det for eksempel være svak sosial kompetanse, mentale helseproblemer, diagnoser, faglige vansker, dårlig elevengasjement og manglende stressmestring. I familien kan det være for eksempel mangelfull oppfølging og involvering fra foreldre, foreldrenes egne utfordringer, dårlig kommunikasjon, ettergivende, forsømmende eller autoritær foreldrestil, foreldre som ikke får den hjelpen de har behov for, som ikke ber om hjelp i sitt nettverk eller i hjelpeapparatet, eller som ikke forstår sine barns utfordringer, og noen kan være umotivert eller for slitne til å gjøre det de må for å få eleven tilbake til skolen, og har gitt opp.

Det er når risikofaktorer overstiger beskyttelsesfaktorer at fravær kan oppstå. SRAS-R[1] kan kartlegge fraværets funksjoner, og finnes i elevversjon og foreldreversjon (Kearney & Silverman, 1996).

De to første funksjonene handler om å unngå negative opplevelser, og disse er oftest relatert til skolevegring.

- Funksjon 1 er å unngå stimuli som vekker negative følelser eller emosjonelt ubehag (vanligst hos elever fra 5 til 10 år), f.eks. for å unngå brannalarm, en spesiell lærer eller garderoben.
- Funksjon 2 er å unngå ubehagelige sosiale situasjoner eller evaluerings-situasjoner (vanligst i 11–17-årsalderen), for eksempel snakke høyt i klassen, ha en prøve, gruppearbeid, muntlig presentasjon og presentere i kroppsøving.

De to neste funksjonene handler om å oppnå positive opplevelser eller goder.

- Funksjon 3 handler om å oppnå oppmerksomhet fra foreldre eller viktige andre og ligger nær det vi kaller separasjonsangst (vanligst hos elever i alderen 5–10 år). Disse elevene er ikke spesielt stresset av situasjoner i skolen.
- Funksjon 4 ligger nær det vi kaller skulk, og dreier seg

om å oppnå goder utenfor skolen, for eksempel se TV, spille dataspill, sove om morgenen og gå inn i uheldige vennskapsforhold (vanligst i alderen 11–17 år).

I tillegg må elevens stemme bli hørt. Etter barnekonvensjonen (artikkel 12) skal alle barn få si sin mening, og de skal tas på alvor. Avgjørelser som voksne tar, skal alltid ta hensyn til hva som er best for barnet (barnekonvensjonen artikkel 3). Hvordan skal en gjennomføre en samtale med eleven? Her bør en følge en mal som inneholder tema, for eksempel livet generelt, skolesituasjonen (hva i skolen er lett/vanskelig?), hva sier de selv om fraværet, morgensituasjonen, søvn, fritid og venner, bekymringer, stress og fremtidsplaner. Det er viktig hvordan en tilrettelegger for den gode samtalen med den unge og tenker gjennom hvem som skal gjøre samtalen. Det bør være med en person den unge har en trygg relasjon til.

Sitater fra elever er: «Jeg skulle ønske at jeg var bedre til å fortelle hvordan jeg egentlig følte meg» og «Jeg forsøkte å fortelle, de hørte ikke». Slike tilbakemeldinger kan bety at ikke alle elever blir hørt eller klarte å fortelle hva som var vanskelig. Derfor er foreldrenes stemme også viktig.

Samtale med foreldrene bør også følge en mal med innhold som for eksempel trivsel på skolen og i fritid, deres forklaring på fraværsproblemet, skolefungering, atferd når de er hjemme (vegring, aktivitet), hvilke løsningsforsøk er prøvd, den unges utvikling (somatisk, psykisk), dagsrytme (mat, søvn, datatid), sterke og svake sider, familiesituasjon, arbeidsfordeling hjemme, familiens nettverk og involverte hjelpetjenester. Det kan fortelle noe om foreldrenes bekymring og om de er motivert for at barnet går på skolen hver dag, hva de tenker om mulige forklaringer på fraværet, og hva som er de opprettholdende faktorene.

Også skolen og lærerens oppfatning av den unges situasjon er sentral, men et spørsmål er hvordan de skal kartlegge seg selv? Kartleggingen bør inneholde noe om elevens generelle fungering (fravær, vegring, skulk, mobbing), sosial fungering (relasjoner, læringsmiljøet for eleven), faglig fungering (vansker, ressurser), familiens fungering (oppfatning, samarbeid, avtaler) og tiltak (er det satt inn tiltak, hvilke, hvorfor, virket de, virket de ikke, og hvorfor?). Stemmer elevens, foreldrenes og skolens forståelse med hverandre? I tilfelle ikke, hvordan komme frem til en felles forståelse?

Er det mistanke om angst eller depresjon, finnes det kartlegginger som SCARED (for ulike former angst – elevversjon), MFQ (depressive symptomer – elevversjon), ASEBA (Achenback – for lærer, elever over 12 år og foreldrene) og SDQ (25 spørsmål med 5 skalaer som kartlegger bredt: internaliserende, eksternaliserende og sosialt) (Ingul, Havik & Heyne, 2019).

Det er også viktig å kartlegge beskyttende forhold hos den unge, for eksempel hvilke dager det er lett å gå på skolen, hvilke timer og lærere, hvordan forholdet til medelever er, og hvilke interesser den unge har. I tillegg må en undersøke hvilke faktorer som opprettholder fraværet. Dette er forhold som gjør det mer attraktivt å være hjemme enn å være på skolen. Det kan være å sove lenge og å spille dataspill til langt på natt. Utfordringen for mange er å mestre og opprettholde en mest mulig normal hverdag dersom de ikke er på skolen: å stå opp til vanlig tid, å gjøre seg klare til en ny skoledag og å gjøre skolearbeid i skoletiden.

Etter kartleggingen må resultatene analyseres og systematiseres: Hva har vi funnet av risikofaktorer, beskyttelsesfaktorer og opprettholdende faktorer? Er det noe vi fortsatt lurer på? Hvordan finner vi ut av det, hvem gjør det, og når? Samlet kan vi utforme en caseformulering som forteller hvordan vi forstår problemene, før tiltak planlegges og skreddersys den enkelte elev. Vi må bli enige om aktuelle problemstillinger og prioritere tiltak, som også inkluderer når, hvordan og hvem som evaluerer.

Hvem skal hjelpe foreldrene?

En utfordring er at noen foreldre føler skam og opplever å få skylden for den unges fravær. Det er ingen som tjener på en slik skyldfordeling, og det løser ikke utfordringene. Siden det oftest er sammensatte grunner til fravær, må alle involverte være åpne og se på sin egen rolle fremfor å fordele skylden. Skolen har ansvar for et godt skole–hjem-samarbeid, og må ta initiativet og være den profesjonelle part, som lytter til foreldrene og skaper en god dialog, tillit og gode relasjoner.

En annen utfordring er at noen foreldre trenger hjelp til å følge planer og tiltak, og til å mestre å stå i det som er vanskelig. De kan trenge råd, veiledning, opplæring, praktisk hjelp og noen å snakke med når de er utslitte. En mor uttalte i et intervju: «Det er foreldrene som må gjøre jobben, men de trenger hjelp fra fagfolk: støtte og råd og noen å ringe når en er helt pumpa etter å ha pressa barnet sitt på skolen». Hvem skal hjelpe foreldrene? Et tiltak er å oppmuntre foreldre til å mobilisere eget nettverk dersom de gir uttrykk for manglende mestring eller usikkerhet i oppgaven. Nettverket kan bestå av besteforeldre, venner,

naboer, familiemedlemmer og andre slektninger. Det kan handle om hjelp med morgenrutiner, å bringe den unge til skolen, hjelp hjemme om den unge ikke går til skolen, bistand på konferanser eller foreldremøter og til å gjøre husarbeid og andre praktiske gjøremål. Særlig viktig er dette for enslige foreldre, de som går til jobb før den unge går på skolen, og foreldre som er slitne eller har andre problemer.

Tiltak når fravær har oppstått

Basert på kartlegging kan det være behov for å henvise videre i hjelpeapparatet. Det kan være å involvere barne- og familietjenesten: skolehelsetjeneste, helsesykepleier, PP-tjenesten og barnevern. Det kan også være fastlege, kommunepsykolog, BUP eller familierådgivning og andre kommunale tjenester som kan bistå foreldrene, som for eksempel kommunal familieveiledning eller tverrfaglige team, et lavterskeltilbud som finnes i noen kommuner.

I praksis risikerer man at den unge blir en kasteball i systemet, og noen foreldre opplever at ingen tar ansvar eller koordinerer tiltakene overfor den unge og hjemmet. Derfor må kommunen utvikle samarbeidsavtaler som gjør at de som trenger det, får rett hjelp til rett tid, og som er tydelige på hvem som gjør hva og når.

Andre tiltak når fravær har oppstått, er å ha regelmessig kontakt med hjemmet (der man legger vekt på det positive), øke elevengasjement, sikre forutsigbarhet og redusere stress (for eksempel overganger og nye og uforutsigbare aktiviteter), lære alternative mestringsstrategier, tilrettelegge ved å bruke medelever og mentor eller makker, bruke fraværsregistreringer (se om det er et mønster i fraværet) og utarbeide en konkret plan som starter og slutter hjemme. En slik plan bør inneholde: når starte opp, hvor mye skole starter vi med (hvor, med hvem, innhold), når øke, hvilke tilpasninger trengs hjemme og på skolen, hvem gjør hva (skole, foreldre og den unge), hvilke barrierer kan vi møte, og hva gjør vi med disse («vondter», aggresjon, vegring, skulk osv.), når er det «lov» å være hjemme, og når skal planen evalueres? Eleven bør være med på å lage planen, da målet er at det skal være deres egen plan, men foreldrene og skolen har også en sentral rolle fordi de skal sikre at planen følges. I tillegg skal den inkludere gradvis opptrapping av det som er identifisert som vanskelig for den unge. Begynn lett (en trappetrinnsmodell) og med noe som kan mestres. Planen bør inneholde alles forpliktelser underveis prosessen og bør være konkret.

Et godt samarbeid rundt disse unge er sentralt, både mellom skole og hjem, og med og mellom de involverte hjelpetjenestene. Skolen er den profesjonelle part i samarbeidet med foreldrene. Skolen og læreren er svært viktige støttespillere og er de som barnet møter hver dag. Kontaktlærer har et særlig ansvar for sosialpedagogiske gjøremål og for kontakt med hjemmet (§ 8-2). Gnisninger og barrierer oppstår ofte i slike saker, og dem bør en komme i forkjøpet. Dersom en har havnet i en negativ sirkel, må en bestrebe å komme frem til felles utfordring og felles løsning.

Det tverrfaglige temaet i skolen «folkehelse og livsmestring» kan gi alle elever kompetanse som fremmer god psykisk helse, og som gir dem muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. Det «skal bidra til at elevene utvikler kompetanse som fremmer elevenes helse og gjør dem i stand til å håndtere ulike utfordringer i livet. Elevene skal lære å mestre hverdagen og få støtte til å oppleve livet som meningsfylt». Elevene kan innenfor dette temaet lære om problemløsning, oppmerksomhetstrening, følelsesregulering og sosial kompetanse. Dette er kunnskap som kan hjelpe dem til å mestre og stå i stressende situasjoner. Dette kan også virke forebyggende for skolefravær. Men noen kan ha behov for å øve mer på slike ferdigheter individuelt eller i mindre grupper. Det forutsetter et trygt og inkluderende læringsmiljø der elevene får tilpasset opplæring og opplever mestring. Dessverre er det noen unge som gang på gang opplever å føle seg mislykket og motløs. Men målet er at *alle* elever skal oppleve mestring, trivsel og trygghet på skolen, og unngå kjedsomhet og økt engasjement, slik at barn og unge, som er samfunnets største ressurs, får best mulig utvikling og har lyst til og klarer å gå på skolen hver dag. Skolen og foreldrene må jobbe sammen for å nå målet om å fremme tilstedeværelse i skolen og forebygge fravær.

NOTE

1 School Refusal Assessment Scale Revised (SRAS-R)

Trude Havik er førsteamanuensis ved Læringsmiljøsenteret, Universitetet i Stavanger. Hun har doktorgrad om tematikken skolefravær og skolens rolle ved skolevegring. Hun er forfatter av boka «Skolefravær» (2018) og av flere bokkapitler om dette tema. Hun forsker også på blant annet klasseromsinteraksjoner, elevengasjement og relasjoner mellom elevene, og har praksis fra PPT og grunnskole.

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Fritak for opplærings-plikt blir fritak for ansvar

En uklar paragraf i opplæringsloven gjør det mulig å frita sårbare elever for opplæringsplikten, uten at det straks blir satt inn alternative tiltak. Rektorer og ansatte i PP-tjenesten er intervjuet om ulike kommuners håndtering av lovverket.

››› Av Marie-Lisbet Amundsen og Cecilie I. Lerstang

I Norge sitter flere tusen elever til enhver tid hjemme uten noe undervisningstilbud fordi de engster seg for å gå på skolen. De ønsker å gå på skolen, men klarer det ikke på grunn av emosjonelt ubehag, noe som kan være svært sårt og vanskelig. De siste årene har flere foresatte til barn som strever med ufrivillig skolefravær, tatt kontakt med oss fordi de føler seg presset til å signere på at deres barn skal få fritak for opplæringsplikt. Noen forteller også om kommuner som har utarbeidet egne retningslinjer som tilsier at det ikke er nødvendig med foresattes signatur når denne type vedtak gjøres.

I opplæringsloven § 2-1 fjerde ledd står det at kommunen kan frita barn og unge for opplæringsplikt når det foreligger sakkyndig vurdering og skriftlig samtykke fra foreldrene, og det vises til at dette bare kan gjøres *dersom hensynet til eleven tilsier det.* Men er det mulig at hensynet til «barnets beste» ligger til grunn hvis man fritar det for opplæringsplikt?

I Meld. St. 6 (2019–2020) vises det til at mobbing, manglende tilrettelegging og utrygghet kan være årsaker til høyt skolefravær, noe som samsvarer med nasjonal og internasjonal forskning. I en studie gjennomført blant 257 foresatte til norske barn som strever med skolevegring, fant vi at tre av fire barn har en diagnose, fire av ti har ingen venner på skolen, seks av ti er utsatt for mobbing på skolen, og ni av ti foresatte mener deres barn opplever skolen som et utrygt sted å være (Amundsen & Møller, 2020a, 2020b).

Dette samsvarer med at Balakrishnan og Andi (2019) konkluderer med at faglige vansker og misnøye med hensyn til skolemiljø er de viktigste risikofaktorene for skolefravær. Skolestart, overgang fra et klassetrinn til et annet og skolebytte kan også være risikofaktorer med tanke på skolevegring, fordi situasjonen oppleves som så utrygg at eleven vegrer seg for å gå på skolen (Thambirajah, Grandison & De-Hayes, 2008).

Ti rektorer og fem PP-rådgiveres erfaringer

Vi tok kontakt med ti rektorer og fem PP-rådgivere fra ulike kommuner i Norge. De var positive til å svare på spørsmål knyttet til § 2-1 fjerde ledd i opplæringsloven, noe de begrunnet med at de ønsket større åpenhet om kommunenes håndtering av gjeldende lovverk og retningslinjer.

Hensikten med denne studien er ikke å trekke konklusjoner med tanke på hvordan de enkelte kommuner forstår

denne paragrafen i opplæringsloven, men vi ønsker å se hvordan denne paragrafen brukes i praksis. Fagfolk som har erfaring med skolevegringsproblematikk, ble derfor rekruttert som informanter, noe som betyr at utvalget ikke er tilfeldig. Formålet med å bruke et strategisk utvalg er at vi ønsket informanter som hadde erfaring med skolevegringsproblematikk og med fritak for opplæringsplikt.

Studien er basert på frivillighet, anonymitet og informert samtykke. Dette betyr at informantene visste hva funnene skulle brukes til, og at de var klar over at de når som helst kunne trekke seg fra all deltagelse uten at dette ville få konsekvenser for dem i ettertid. Informantene ble også lovet at alle data ville bli makulert så snart studien var avsluttet.

Presentasjon av funn

Informantene forteller at ansvaret for å fatte enkeltvedtak varierer etter hvilken kommune man er i. I noen kommuner fattes enkeltvedtaket av skoleeier, mens i andre kommuner er dette delegert til rektorene. Også svaret på spørsmålet om hvem som er ansvarlig for å innhente samtykke fra de foresatte, varierer. I noen situasjoner er det rektor, mens det i andre tilfeller er ansatte i PP-tjenesten.

I dag skal PP-tjenesten utarbeide sakkyndig vurdering ved tretten forhold etter barnehageloven og opplæringsloven Meld. St. 6 (2019–2020), og ett av disse er fritak fra opplæringsplikta. På spørsmål om hvilken erfaring informantene har når det gjelder fritak for opplæringsplikt, kommer det fram at dette er en paragraf som forstås og håndteres ulikt, noe informantene forklarer med at lovtekst og rundskriv er uklare.

Samtidig viser alle til at konsekvensene for barn og ungdom som får fritak, kan være alvorlige, og en rektor sier følgende:

> Jeg har jobbet i mange år som skoleleder, og jeg føler at hver gang denne paragrafen brukes, er det et sårbart barn vi svikter. Når det gjelder skolevegring, kommer vi ofte til kort, og når vi ikke har ressurser eller tiltak å sette inn, kan dette være eneste løsning. Det frikjenner oss eller kommunen for senere erstatningsansvar, men det moralske ansvaret kan vi ikke løpe fra.

Dette samsvarer med hva en annen rektor sier:

> Bruk av denne paragrafen bør henge høyt. Helt fritak fra opplæringsplikta bør ikke forekomme, men bruk av paragrafen til å delvis frita elever fra opplæringsplikten kan være hensiktsmessig for å redusere stress og press som mange av disse elevene har.

Skolerelaterte faktorer

Gode relasjoner til de voksne i skolesamfunnet er viktig med tanke på motivasjon og opplevelse av tilhørighet. Informantene viser imidlertid til at skolens rammebetingelser og mangel på ressurser er til hinder for å kunne ivareta de mer sårbare elevene på en god nok måte. Noen påpeker at elever med diagnoser ofte ikke får et optimalt skoletilbud, og viser til at det kan være behov for alternative opplæringsarenaer. En PP-rådgiver sier følgende om dette:

> I forhold til skolevegring anbefaler vi ofte opplæring på en alternativ opplæringsarena. Andre tiltak er for eksempel at eleven er sammen med læreren på andre arenaer for å skape en trygg og god relasjon utenfor skolelokalene. Det knyttes også medelever fra klassen til eleven på den alternative opplæringsarenaen. Det er svært viktig at det bygges nye erfaringer på andre arenaer. Noen elever er i verksted, butikk, og noen er på gård. Det legges opp til få kompetansemål, med mestring for den enkelte elev som hovedmål. Her kan § 2-1 fjerde ledd være aktuell med hensyn til å fjerne krav til at alle kompetansemålene i Kunnskapsløftet skal oppfylles.

En rektor med lengre erfaring viser til at gode relasjoner til de voksne er viktig med tanke på trivsel og tilhørighet, og han sier:

> Skolevegrere er en elevgruppe med svært sammensatte utfordringer, og flere instanser er inne. Dette i seg selv gir ikke alltid noe resultat, man ser at det er lærer–elev-relasjonen som er det viktigste for å få til opplæring i og utenfor skolen.

På spørsmål om de kjenner til noen årsaker til at elever ikke våger å være på skolen, er informantene åpne på at dette ofte gjelder elever med diagnoser, lærevansker eller mobbeproblematikk. Flere viser til at elever som strever med skolevegring, har behov for mer omfattende og helhetlige hjelpetiltak, og dette er noe skolen ofte ikke kan tilby dem på grunn av manglende kapasitet, kunnskap og ressurser.

På spørsmål om skolen har en handlingsplan med tanke på skolevegringsproblematikk, svarer to av rektorene bekreftende, men påpeker samtidig at det hjelper lite å ha en handlingsplan når den ikke kan gjennomføres i praksis.

> Vi vet jo at det beste er om en lærer går hjem til eleven

det gjelder, og snakker med vedkommende om hva som er vondt og vanskelig. Deretter kan vi sette inn tiltak som kan gjøre det lettere for eleven å komme tilbake til skolen. Men å frigjøre tid for lærere er ofte en umulighet fordi timeplanen er full, og de fleste lærerne er slitne etter lange arbeidsdager.

Rektorene beklager den pressede situasjonen lærerne ofte står i, de forstår at skolevegring handler om at elever er utrygge og derfor engster seg for å være på skolen. De er også klar over at elevene senere kan falle ut av videregående utdanning, og en rektor sier følgende:

> Når det gjelder frafall i videregående skole, settes det inn mye ressurser her. Men dette burde jo vært gjort mye tidligere, som regel allerede i barneskolen når elevene mister motivasjon for skole og skolearbeid. Vi vet jo at mange mister motet fordi de teoretiske kravene er altfor høye.
>
> Det er ikke alle som har utbytte av å jobbe på en gård, men vi har ingen andre tilbud til dem. Det er vondt å se hvor fortvilte disse barna blir når de aldri opplever mestring.

Dette samsvarer med det en av PP-lederne sier:

> § 2-1 brukes blant annet ved omfattende skolevegring. Det er ofte psykososiale årsaker. Det er ikke eleven som er årsaken til skolefraværet, men det er alt det rundt eleven som svikter.

En av informantene påpeker at det er et paradoks at livsmestring skal inn i alle fag, samtidig som skolens føringer og pålegg så klart leder i en annen retning:

> Livsmestring i skolen er bare enda et moteord. Det er ikke rart at mange lærere blir stresset når det på den ene siden legges vekt på inkludering, tilpasset undervisning og livsmestring, samtidig som prestasjoner på nasjonale og internasjonale kartleggingsprøver og kompetansemål er styrende for hvordan lærernes innsats måles. Livsmestring handler jo om i hvilken grad elevene får selvtillit, og får utviklet sine sosiale og kreative evner. Å legge til rette for dette handler om at skolen må endre kurs, og dette handler i stor grad om politiske føringer.

Fritak for opplæringsplikt – til barnets beste?

En informant sier at 34 elever i kommunen der han har jobbet de senere år, har fått fritak for opplæringsplikt i henhold til sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten på grunn av skolevegring eller psykososiale vansker. Han sier følgende:

> Det er viktig at det formelle er på stell for kommunen, og det er en sikkerhet for innbyggerne i kommunen at saker har rett saksgang. Nå er rett og plikt gjeldende i saker som omhandler skolevegring, også hvis det ikke finnes skriftlig samtykke fra foresatte.

Informantene sier det er behov for et klarere regelverk. De viser til at skolen er for teoretisk, og at nasjonale og internasjonale prøver og kompetansemål i altfor stor grad stresser lærere og elever.

Når informantene påpeker at det er viktig at de foresatte signerer for fritak for opplæringsplikt, begrunner flere dette med at kommunen unngår senere erstatningskrav, og en PP-rådgiver sier følgende om dette:

> De fleste med enkeltvedtak om delvis eller helt fritak fra opplæringsplikten går på ungdomsskolen. Rett og plikt gir et mulighetsrom. Skolegangen blir satt på pause ved helt fritak, men eleven har likevel rett til å komme tilbake til opplæringstilbudet når det passer han eller henne. Dette legges alltid inn i en sakkyndig uttalelse fra PPT i denne kommunen, og det presiseres at ikke ungdomsskolen må levere inn vitnemål, for ved innsendelse av karakterer er grunnskolen gjennomført.

I Utdanningsdirektoratets tolkningsuttalelse av §§ 2-1 og 2-3, som omhandler retten til fornyet opplæring, påpekes det at når barn og unge har rett til offentlig grunnskoleopplæring i henhold til gjeldende læreplanverk, betyr dette at de har rett til å følge et normalt opplæringsløp i henhold til gjeldende læreplanverk, men ikke til å få fornyet rett til undervisning i enkelte fag (Stette (red.), 2013: 37).

Når det gjelder spørsmål om samarbeid med hjemmet, oppgir informantene at dette ofte skjærer seg, også fordi foresatte ikke ser hensikten med å signere for fritak når dette ikke åpner for noen klare rettigheter for deres barn senere. Konfliktnivået kan ifølge informantene bli høyt, noe som begrunnes med at de foresatte har for store forventninger til skolen.

> Dette er alltid vanskelige saker, og det beste er jo om vi kan spille på lag med de foresatte. Det er alltid vårt utgangspunkt. Men når det gjelder elever med angst- og skolevegringsproblematikk, blir det ofte konflikter, fordi de foresatte har for store forventninger til skolen. Noen ganger blir konfliktnivået svært høyt, også fordi vi kommer i for-

> svarsposisjon. Vi vet jo at elevene det gjelder, trenger mer hjelp og støtte, men vi har ikke ressurser til å ivareta alles behov i en travel skolehverdag.

En rektor sier at noen ganger etterspør de foresatte selv et vedtak:

> Når det gjelder informasjon til foresatte, er det ofte foresatte spør oss om hva § 2-1 fjerde ledd innebærer, og om det er mulig at barnet kan få et slikt vedtak. Dette gjelder særlig foresatte som har elever som ikke har vært på skolen på lang tid. Det kan for eksempel være elever som ikke har vært på skolen siden 8. klassetrinn, og fortsatt vegrer seg for å begynne i 10. klassetrinn.

En annen rektor sier følgende om foresattes skriftlige samtykke:

> I denne kommunen er vi svært nøye med foresattes skriftlige samtykke, og det er en egen formalisert mal som PPT selv har utarbeidet. Det er viktig at forvaltningen er nøye dokumentert. Foresatte får grundig informasjon i forhold til skriftlig samtykke og hva det betyr for deres barns videre opplæring og skolegang. Kommunen ønsker også å involvere elevene i prosessen, selv om de er under 15 år. For dette legges barnekonvensjonen til grunn, om å høre barnets stemme i saksbehandling.

Informantene påpeker at det er uheldig at vedtak som kan få så alvorlige konsekvenser, i stor grad tas på bakgrunn av skjønn. De foreslår at en kommuneadvokat alltid bør involveres i en slik prosess, og en informant sier følgende om dette:

> Følgen for et barn som får fritak, blir ofte at skolen ikke gjør noe mer for at barnet det gjelder skal komme tilbake til skolen. Man har liksom gitt opp dette barnet. Det er alvorlig, nettopp fordi vi vet at barnet opplever nederlag og mister troen på framtiden.

> Vi overkjører barnet og lar det ligge i grøftekanten. Mange foresatte som er fortvilte, tror vi ikke bryr oss, og så blir det konflikter med hjemmene. Dette gjør jo ikke saken bedre for barnet det gjelder. Men vi er ofte maktesløse i slike saker. Jeg mener skolen ikke bør stå så alene i slike saker, men at kommuneadministrasjon og jurist bør inkluderes i dette arbeidet.

Drøfting av funn

At praksis varierer fra kommune til kommune, tyder på at informantene har rett når de påpeker at paragrafen er uklar. I lys av dette er det verdt å merke seg at de etterlyser klarere retningslinjer og mulighet for å innhente juridisk ekspertise.

Noen viser til at denne paragrafen bare bør brukes når «alt annet er prøvd», men hva «alt annet» innebærer, er uklart. En skulle anta at dersom «alt var prøvd», hadde eleven vært tilbake på skolen med et tilpasset opplæringstilbud i et inkluderende og trygt skolemiljø.

Flere sier de ikke har tenkt på at det ikke står noen steder at det må tilrettelegges for et opplæringstilbud innenfor skolebygningens fire vegger. Museumsbesøk, utstillinger, turer i skog og mark, eller aktiviteter i barnets nærmiljø, kan være gode utgangspunkt for mer praktisk orientert læring sammen med én eller to andre elever. Samtidig har erfaring under koronakrisen vist oss at nettundervisning for noen kan være et utgangspunkt for læring. Men da må det tas hensyn til at elever som har vært borte fra undervisningen over tid, kan ha store læringshull, noe som betyr at undervisningsopplegget må tilpasses.

Når informantene påpeker at skole og hjelpeapparat har for lite kunnskap, og at det ofte ikke er ressurser nok til å ivareta de mer sårbare elevene på en god nok måte, er dette en oppfatning de deler med foresatte og lærere (Amundsen, 2019; Amundsen, Herrebrøden, Mjøberg & Rosenlund, 2020).

Informantene mener at skolen bør ha plikt til å handle raskt når en elev engster seg for å være på skolen. Dette er viktig siden vi vet at jo lengre tid barnet er hjemme fra skolen, desto vanskeligere er det å komme tilbake. Skolerelaterte faktorer som mobbeproblematikk, utrygghet, savn av venner og mangel på gode relasjoner til de voksne på skolen kan være faktorer som bidrar til økt utrygghet, så det bør først og fremst settes inn tiltak for å fremme sosial inkludering, trivsel og mestring.

Når informantene viser til at det ofte ligger andre motiver enn «barnets beste» til grunn for kommunenes vedtak om å frita elever for opplæringsplikten, viser de til at dette først og fremst gjelder økonomiske insentiver. At informantene mener det ikke er barnets beste å få fritak for opplæringsplikt, samsvarer med at de er klar over hvilke alvorlige konsekvenser det kan få for barn og ungdoms psykiske helse å være hjemme fra skolen i årevis uten opplæringstilbud.

LITTERATUR

AMUNDSEN, M.-L. (2019). Når skolen svikter. *Psykologi i kommunen.* ISSN 1892-3364.64(7). Hentet fra https://psykisk-kommune.no/nar-skolen-svikter/19.125

AMUNDSEN, M.-L. & HOLTAN MØLLER, G. (2020a). Betydningen av skolerelaterte faktorer og mobbing for elever som strever med skolevegring. Hentet fra https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/betydning-av-skolerelaterte-faktorer-og-mobbing-for-elever-som-strever-med-skolevegring/19.161

AMUNDSEN, M.-L. & HOLTAN MØLLER (2020b). Hvordan opplever foresatte til elever som strever med skolevegring møtet med skole og hjelpeapparat? Hentet fra https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/hvordan-opplever-foresatte-til-elever-som-strever-med-skolevegring-motet-med-skole-og-hjelpeapparat/19.164

AMUNDSEN, M.-L., HERREBRØDEN, M., MJØBERG, A.-G. & ROSENLUND, C. (2020c). Skolens møte med elever som strever med skolevegring. *Psykologi i kommunen, 2,* 1–9. Hentet fra https://psykisk-kommune.no/skolens-mote-med-elever-som-strever-med-skolevegring/19.142

BALAKRISHNAN, R. & ANDI, H. (2019). Factors Associated With School Refusal Behaviour in Primary School Students. *Journal of Social Science and Humanities*, 3, 1–13. Doi: 10.33306/2590-3691/3/1/1.

BERG, I., NICHOLS, K. & PRITCHARD, C. (1969). School fhobia. Its classification and relationship to dependency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 10* (2), 123–141.

BREIVIK, K., BRU, E., HANCOCK, C., IDSØE, E.C., IDSØE, T. & SOLBERG, M.E. (2017). *Å bli utsatt for mobbing. En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak.* Stavanger: Læringsmiljøsenteret.

BROUWER-BORGHUIS, M.J., HEYNE, D., SAUTER, F. & SCHOLTE R. (2019). The Link: An Alternative Educational Program in the Netherlands to Reengage School-Refusing Adolescents With Schooling. *Cognitive and Behavioral Practice*, Volume 26, Issue 1, 75–91.

KING, N.J. & BERNSTEIN, G.A. (2001). School refusal in children and adolescents. A review of the past 10 years. *Journal of American Academy of Child and Adolescents Psychiatry*. 40 (2), 197–205.

KVALE, S. & BRINKMANN, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju.* Gyldendal akademiske.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2016). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61

MELD. ST. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.* Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/.

STETTE, Ø. (2013:37). *Opplæringslova og forskrifter*. Pedlex Norsk skoleinformasjon.

THAMBIRAJAH, M.S., GRANDUSON, K.J. & DE-HAYES, I. (2008). *Understanding school refusal.* London & Philadelphia: Jessica Kingsley.

Når foresatte signerer for at barnet skal få fritak for opplæringsplikt, tror informantene dette reduserer risiko for senere erstatningskrav, noe som tyder på at holdninger og skjønn spiller en betydelig rolle for hvordan denne paragrafen håndteres. Det er derfor viktig å ta informantene på alvor når de etterlyser et klarere lovverk og bedre sikring av juridisk bistand når § 2-1 vurderes brukt.

Uklar paragraf bør erstattes

Det er et paradoks at den samme opplæringsloven som i § 9 a viser til at alle elever har rett til et godt psykososialt skolemiljø, åpner for ekskludering og utstøtingsmekanismer for de elevene som opplever at skolen er et utrygt sted å være.

Funnene i denne studien viser at ingen av informantene mener fritak for opplæringsplikt er en god løsning, noe som begrunnes med at de er kjente med hvilke alvorlige konsekvenser det kan få for de elevene det gjelder. Flere gir uttrykk for at hvis man bruker denne paragrafen, må «alt annet» være prøvd, men samtidig er det uklart hva som legges i en slik formulering.

Det er et faktum at § 2-2 fjerde ledd håndteres ulikt rundt i kommunene, sannsynligvis på grunn av en uklar formulering. I praksis brukes denne paragrafen på en måte som ekskluderer mer sårbare elever, noe den norske skolen ikke kan leve med. Paragrafen bør derfor erstattes med en lovhjemmel som sikrer at når elever engster seg i så stor grad for å være på skolen at de ikke klarer å gå selv om de ønsker det, skal de oppleve at tiltak settes inn umiddelbart. De må følges opp av en lærer de har en god relasjon til, og det må sikres at alle tiltak som settes inn, dokumenteres, slik at de i ettertid kan etterprøves.

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

Cecilie I. Lerstang er universitetslektor i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun har lang erfaring fra praksisfeltet som lærer i grunnskolen. Hun har arbeidet med mindreårige flyktninger og som skolefaglig rådgiver. Sårbare barn og unge, kunnskapsledelse og digital undervisning i UH-sektoren er hovedområdene innenfor hennes undervisning- og forskningsfelt i pedagogikk.

Registrering av skolefravær

››› Av Robin Ulriksen

Vi mangler nasjonale retningslinjer for hvordan man skiller mellom problematisk skolefravær og skulk. Det fører til at elevers skolefravær i stor utstrekning blir feil kategorisert. Når opplæringsloven nå skal revideres, så kan dette være en mulighet til å sørge for at vi får en mer hensiktsmessig registrering av skolefravær.

I skoleåret 2019–20 var det 636 250 elever i norske grunnskoler. Skoleeier (kommunene) er forpliktet til å registrere informasjon om hvilke elever som ikke møter på skolen eller av andre årsaker ikke mottar grunnopplæring. Utfordringene for skoleeier er å tilrettelegge for systemer som gir informasjon om hvilke elever som ikke tar del i undervisningen. Fravær er ikke nevnt direkte i nasjonal lovgivning, men indirekte i opplæringsloven og andre nasjonale lover. Retningslinjene er i stor utstrekning knyttet til kapittel 2 (Rapportering og evaluering av opplæringsvirksomheten) og kapittel 9 (Lov om grunnskolen og den videregående opplæring).

Skolene er ansvarlige for å dokumentere at de har nødvendige tiltak hvis elevene ikke møter på skolen. Fordi vi har et skolesystem som er basert på stor grad av tillit og autonomi, så vil skoleeiere kunne ha forskjellig oppfølgingspraksis av disse lovpålagte retningslinjene, og skolene kan igjen ha forskjellige praksiser for hvordan elevers fravær blir registret og fulgt opp. Men skoleeieren må ha et system for å sikre at kravene i opplæringsloven og tilhørende forskrifter blir oppfylt, jf. opplæringsloven paragraf 13-10. Formålet med opplæringsloven i skolen er at opplæringsinstitusjoner i samarbeid og avtale med hjemmet skal gi eleven grunnleggende kunnskap, ferdigheter og holdninger slik at de kan mestre livene sine og ta del i arbeidslivet og samfunnet. Opplæringslovens paragraf 1-3, som gjelder tilpasset opplæring, er ikke sett på som

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

en individuell rettighet (i motsetning til retten til spesialundervisning), men som en plikt skolen har overfor alle elever. I norsk sammenheng betyr dette at utdanningen skal tilrettelegges slik at den i størst mulig grad skaper tilfredsstillende læring for alle. Igjen peker dette indirekte på skolens ansvar for å sikre et inkluderende læringsmiljø som forhindrer fravær, og for å igangsette tiltak som sikrer at eleven får et opplæringstilbud.

Læringsmiljøet er temaet i opplæringsloven kapittel 9A og i paragraf 9 A-2 som sier: «Alle studenter har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som leder til helse, velvære og læring». Et læringsmiljø som oppleves usikkert for eleven, spesielt fra et psykososialt perspektiv, fremmer ikke tilstedeværelse. Paragraf 9A-4 sier videre at alle som jobber i skolen, må holde øye med elevene for å sikre at de har et godt psykososialt miljø, samt gripe inn mot brudd som mobbing, vold, diskriminering og trakassering. FN-konvensjonen om barnets rett til å bli hørt er sitert i opplæringsloven paragraf 9A-4. Denne delen av opplæringsloven sier at skolen har ansvar for å utarbeide en skriftlig tiltaksplan som inneholder a) hvilket problem tiltakene skal løse, b) hvilke tiltak skolen skal iverksette, c) når tiltakene skal iverksettes, d) hvem som er ansvarlig for gjennomføring av tiltakene, og e) når tiltakene vil bli evaluert. Skolen må dokumentere hva som vil bli gjort for å oppfylle forpliktelsene i denne delen av loven.

Hvordan registreres skolefravær i norsk skole

I Norge blir elevenes fravær registrert som *dokumentert* eller *udokumentert*. Retningslinjer til skoleeier sier at skolene skal samle inn alt fravær som ikke kan dokumenteres som gyldig av skolen eller foresatte. Retningslinjene som skal følges for registrering av dokumentert og udokumentert fravær, hviler på skoleeiers opplæringsplikt, og at elevers fravær fra undervisning kun kan godkjennes hvis det skyldes helsemessige årsaker. Foresatte skal dokumentere fraværet, men skolen kan kreve legeerklæring for langvarig fravær. Foresatte og elever kan kreve at sykdomsfravær ikke føres på vitnemålet.

Som det går frem ovenfor, har skolen omfattende plikter når det gjelder å sikre at elevene mottar opplæring. Fravær er ikke eksplisitt nevnt i opplæringsloven, og heller ikke offentlige utredninger, stortingsproposisjoner og regjeringsmeldinger som har ledet frem til opplæringsloven, har fokusert spesifikt på skolefravær.

Forskning på skolefravær og skulk

Det er mange begreper som blir brukt om elever som uten gyldig grunn eller dokumentert årsak unnlater å møte på skolen (Claes et al., 2009). Det er stor variasjon i hvordan land registrerer elevers fravær, og hvilke kriterier som blir brukt for å registrere gyldig eller dokumentert fravær, noe som gjør det vanskelig å sammenligne fravær mellom land. Men selv med disse ulikhetene deler de fleste vestlige land inn fravær på en måte som fremstår som ganske lik: dokumentert vs. udokumentert, lovlig vs. ulovlig, autorisert vs. uautorisert, godkjent vs. ikke-godkjent og så videre (Claes et al., 2009). Definisjonene av udokumentert eller ulovlig skolefravær kan lett assosieres til at fraværet er på elevens eget initiativ (Galloway, 1985). Derfor har en gjerne omtalt et ulovlig eller udokumentert fravær som skulk, og elever som ikke har en gyldig eller godkjent grunn for fravær, blir ofte karakterisert som skulkere, uavhengig av årsak til fraværet (Reid, 2010). En slik karakterisering av fraværet identifiserer ikke årsaken eller motivet for fraværet.

Problematisk skolefravær blir i litteraturen omtalt med begreper som skulk, skolevegring, skolenekting, dropout, frafall, skolefobi m.m. Innenfor fraværsforskning har en utviklet en typologisk tilnærming til paraplybegrepet *problematisk skolefravær* (*school attendance problems*; SAP). Det inkluderer skolevegring som refererer til fravær med årsak i emosjonelle vasker og ubehag ved å være på skolen, og hvor foreldrene kjenner til fraværet. Det omfatter også foreldremotivert fravær (foreldrene hindrer barnet direkte eller indirekte å gå på skolen) og utvisning fra skolen, i tillegg til skulk som er fravær uten dokumentasjon og skjult fra foreldrene (Kearney & Silverman, 1996; Heyne et al., 2018).

Hvert land definerer skulk på forskjellige måter igjennom nasjonale og lokale skolemyndigheters lovgivning og retningslinjer. Felles er at skulk innbefatter en aktiv beslutning fra eleven om ikke å være på skolen, og er ofte sett på som indikasjon på problematferd eller disiplinære problem (Baker et al., 2001; Teasley, 2004). Skulk er assosiert med en mengde negative konsekvenser for eleven, som svakere skoleprestasjoner, større sannsynlighet for frafall, lavere selvtillit, arbeidsledighet og kriminalitet (Attwood & Croll, 2006; Aziz et al., 2010). Men som vi skal komme inn på, er skulk et heterogent og utviklingsmessig komplekst fenomen (Heyne, Sauter & Maynard, 2015).

Mens annen type skolefravær ofte beskrives som fravær hvor foreldrene har kjennskap til fraværet (Berg, 2002), refererer skulk vanligvis til et ulovlig og forsettlig fravær fra skolen uten foreldrenes kunnskap og samtykke (Williams, 1927, s. 277; Kearney, 2003). Elever med lavere sosioøkonomisk bakgrunn og minoritetsstudenter har en større risiko for å utvikle et høyt skolefravær (Henry, 2007; Henry & Huizinga, 2007; Vaughn et al., 2013). Det er nesten like vanlig for jenter som for gutter å skulke, men mens jenters skulk ofte er assosiert med symptomer på internaliserende vansker som angst og depresjon (Finning et al., 2019), er gutters skulk funnet å være tettere assosiert med atferdsvansker og eksternaliserende vansker (Muhammad et al., 2011; Marks, 1999; NCSE, 2005). Risikoen for kriminell atferd i voksen alder er rapportert å være større for ungdom som skulker (Berg, 1997). I tillegg har elever som skulker, en høyre sannsynlig for å bli med i gjenger og delta i vold og forbrytelser (Farrington, 1996).

Skulkere har forskjellige risikoprofiler sammenlignet med andre typer problematisk skolefravær (SAP) basert på ulike individuelle, familierelaterte og demografiske faktorer (Kearney, 2008; Reid, 2002). Dette har konsekvenser for hvilken oppfølging elever med ulike typer fravær bør få (Kearney & Graczyk, 2014).

Hvordan skille mellom problematisk skolefravær og skulk

Utfordringen til forskere er å inkludere de ulike sider ved skulk når de skal definere og forske på begrepet. Berg

(1997) har registrert at forskere ofte omtaler skulk innenfor vide eller snevre definisjoner. For å kunne adressere en snever skulk (fra generelt problematisk skolefravær eller andre typer skolefravær) har forskere sett på elevens motiv for fraværet (Malcolm et al., 2003), gjerne delt mellom skulk (hvor eleven opplever fraværet som uakseptabelt for lærer og skoleledelse, men ikke for seg selv) og foreldremotivert fravær (årsaken til fraværet ligger i hjemmet). Men elevinitiert og foreldremotivert fravær overlapper hverandre i stor grad i forskningen (Reid, 2010).

Ettersom fravær inkluderer ulike typer problematisk skolefravær (SAP), og fordi det meste av fraværet som er udokumentert, ofte er assosiert med skulk, har forskere argumentert for at forskningsfeltet må komme opp med klarere defineringer av skulk (Reid, 2010; Wilson et al., 2008). I tråd med dette har Gentle-Genitty og kollegaene (2015) samlet forskning og gjennomført fokusintervju med eksperter på feltet for å komme opp med en universell definisjon av skulk. De konkluderte med at skulk henviser til «en elev som er fraværende eller mister deler eller en hel skoledag uten å ha godkjent unnskyldning fra skolen eller annen skolemyndighet» (s. 78). Dette er i tråd med andre forskere som Gase og kollegaene (2016) som definerer skulk som «et hvert fravær som er bevisst, ulovlig og/eller udokumentert» (s. 299), og Veenstra og kollegaene (2010) som beskriver at skulk forekommer når «et barn er borte fra skolen en dag eller mer uten gyldig grunn» (s. 304).

Utfordringen med denne spesifiseringen av skulk er at et udokumentert fravær ikke nødvendigvis tilsier at elevens intensjon er skulk, eller at fraværet er skjult for foreldrene. Dette gjør det vanskelig å definere fraværet som skulk fordi motivet for fraværet ikke er tilstrekkelig tydeliggjort. Studier som bruker spørreskjema eller intervju vil i motsetning til registerdata kunne adressere elevens motiv eller intensjon for fraværet. Van der Toren og kollegaer undersøkte elevenes skulk ved å spørre «Har du skulket de siste fire ukene?» og «Hvor mange dager i løpet av de siste fire ukene har du vært fraværende på skolen fordi du har skulket?» (Van der Toren et al., 2019; 2021). Maynard og kollegaene (2017) undersøkte elevers skulk ut fra spørsmålet «I løpet av de siste 30 dagene, hvor mange hele dager var du ikke på skolen fordi du skulket eller ikke ønsket å være der?». I PISA-studiene har skulk vært definert ut fra tre spørsmål til elevene: I løpet av de siste to ukene har du 1) skulket en hel skoledag, 2) skulket en skoletime og 3) kommet for sent til skolen? Her har elevene svart fra «aldri» til «fire eller flere ganger» (Chen, Gamble & Lin, 2021).

Men selv om elever omtaler fraværet som skulk, så kan årsaken eller motivet for å forlate skolen være noe annet. Ettersom eleven ikke har tilgang til forskernes definisjon på skolefravær, så behøver ikke deres forståelse av hva skulk er, sammenfalle med forskernes definisjon. Mange elever vil kunne si at de skulker, selv om fraværet ikke er skjult for foreldrene. For å kunne gi en definisjon som skiller skulk fra annen form av problematisk skolefravær, har Heyne og kollegaene (2019) argumentert for at tre kriterier må være oppfylt: 1) En ung person er fraværende fra skolen en hel dag eller deler av dagen, eller vedkommende er på skolen, men fraværende fra timene (f.eks. i skolegården i stedet for i klasserommet); og 2) at fraværet skjer uten tillatelse fra skolen; og 3) at den unge personen prøver å skjule fraværet for sine foreldre. Denne snevre definisjonen av skulk mener forskerne vil tydeliggjøre at fraværet er skjult for foreldrene, og vil tydeliggjøre forskjellene mellom skulk og andre typer problematisk skolefravær (SAP).

Hva vi vet om norske grunnskoleelevers skolefravær og skulk

I Norge innhenter ikke sentrale myndigheter informasjon om elevenes skolefravær før i 10. klasse. Den inngår da som en del av elevens samlede evaluering av grunnskolekompetanse og er grunnlag for opptak til videregående. Ifølge Skoleportalen viser fraværet i 10. klasse for 2018–2019 at det ikke er store forskjeller i fravær mellom kjønn og årskull, men at forskjellene er desto større mellom fylker og skoler. Skoleportalen rapporterer at 86 % av elevene hadde mellom 0 og 15 dager fravær, og 82 % hadde mellom 0 og 15 enkelttimer fravær. Av dem som er registrert med mest fravær, hadde 10 % mellom 15 og 30 dager og 4 % hadde mer enn 30 dager fravær, likedan hadde 7 % av elevene mer enn 30 enkelttimer fravær. Det er vanskelig å sammenligne fravær mellom skoler og kommuner fordi vi ikke har oversikt over variasjon i rapporteringspraksis.

Danmark har en lignende rapporteringspraksis som Norge, men bruker andre statistiske utgreiingsmåter som gjør det vanskelig å sammenligne landenes fravær. Statistikk fra Danmarks nasjonale byrå for læring (2020) viser at andelen elever med 10 % fravær (tilsvarende 20 dager i et skoleår) eller mer har økt fra 13,1 % i 2014–2015 til 14,6 % i 2017–2018. Denne prosentandelen har imidlertid gått litt ned i 2018–2019, da andelen elever med 10 % fravær eller mer var på 14,2 %.

I Norge er det ikke mange studier som har undersøkt grunnskoleelevenes skolefravær på populasjonsrepresentativt nivå. I en studie fra Rogaland med elever på 6. til 10. trinn fant Havik, Bru og Ertesvåg (2015) at 3,2 % av elevene hadde tre eller flere fraværsuker i året (i hovedsak fravær uten gyldig grunn). I et utvalg av videregående skoler i hele landet hadde over 50 % skulket én eller flere dager, og over 20 % prosent hadde vært borte 5 dager eller mer (i løpet av de tre siste månedene).

Vi trenger et bedre system for registrering av fravær

Fra 2017 til 2019 var det nedsatt en komité som skulle jobbe for en ny og forbedret opplæringslov (NOU 2019: 23), og den nye og reviderte loven skal etter planen implementeres i 2022. I 2020 hadde alle læreplanene i grunnskolen blitt revidert for å nå målet som ble satt i en stortingsmelding fra 2016, om å gi elevene bedre og mer grundig opplæring. Skolefravær har heller ikke her hatt en sentral plass. I utkastet til lovforslag er ikke fravær eksplisitt nevnt. Det er imidlertid foreslått en ny formulering, hvor skoleeier er ansvarlig for å gi et forsvarlig opplæringstilbud til alle. Det vil si at skoleeier er ansvarlig for at opplæringen skal være forståelig, rimelig, forsvarlig og trygg. Dette har ikke vært lovpålagt tidligere, og fravær vil i dette perspektivet kunne forstås som et uttrykk for manglende kvalitet i opplæringstilbudet. Det vil kunne utfordre kommunene til å være mer systematiske når det gjelder registrering og oppfølging av fravær.

I dag eksisterer det ikke retningslinjer som krever at skoler samler inn data om fravær før 10. klasse. I en reportasje på utdanning.no fra 2018 svarte både Kunnskapsdepartementet og majoriteten av skoleeiere at de ikke hadde oversikt over hvor mye fravær grunnskoleelever hadde. Utdanning.no kontaktet de 148 største kommunene i Norge, og kun fem av kommunene hadde sentrale tall på fraværet for grunnskolene, mens 27 samlet dem inn etter forespørsel. Hele 116 kommuner hadde ikke slik statistikk eller besvarte ikke forespørselen. Dette kan bety at når det er et spørsmål om bruk av tid og ressurser, blir ikke fraværsregistrering prioritert. Uten et klart og tydelig innspill fra skolemyndighetene om at fraværsregistrering skal være et prioritert område, vil vi fremdeles se store variasjoner i hvordan skoleeier samler inn elevenes skolefravær.

Utfordringen ligger ikke bare i å samle informasjon om fravær, det handler også om å kunne identifisere typen av fravær og årsak til fraværet. Det å bruke udokumentert fravær som indikasjon på skulk er upresist og vil overlappe andre typer problematisk skolefravær som skolevegring og foreldremotivert skolefravær. Forskernes bruk av ulike datakilder og definering av skulk har gjort det vanskelig å sammenligne studier. For å kunne kategorisere fravær som noe annet enn «uforklarlig» eller ugyldig må forskere også ha informasjon om hvilken intensjon eleven har hatt, og om fraværet er skjult for foreldrene.

Konsekvensen av en utydelige differensieringmellom problematisk skolefravær og skulk er ikke bare relevant i et forskningsperspektiv, det å stigmatisere elever som «skulkere» kan oppleves som belastende, ettersom de ofte blir sett på som late, dumme og uengasjerte elever, eller de blir sett på som elever med problematferd som først og fremst er opptatt av å gjøre hærverk og begå kriminelle handlinger. Men elever kan ha helt andre motiver for et udokumentert fravær enn «skulk», derfor bør forskere og myndigheter gjøre en grundigere innsats for å hindre at elever på urettferdig vis havner i slike stigmatiserende kategorier.

Vi har ikke kommet langt nok i den nasjonale registreringen av fravær til å kunne differensiere elevers motiver og intensjoner for fravær. Registrering av udokumentert fravær er et steg på veien, men vi trenger et langt mer differensiert system som samsvarer med den nyeste forskningen på fraværsfeltet. Nasjonale myndigheter har nå mulighet til å gi bedre informasjon om elevers skolefravær som vil gjøre dataene mer relevante for praksis- og forskningsfeltet.

››› **Robin Ulriksen** er førsteamanuensis ved Handelshøyskolen BI og forsker på elevers motivasjon, skolefravær og skolefrafall. Robin Ulriksen har utviklet ulike tiltak som har som formål å fremme læring og skoletilknytning. Han er også opptatt av hvordan kommuner og skoler kan utvikle bedre systemer og rutiner for å følge opp elever med ulike typer risikoatferd.

LITTERATUR

AZIZ, F.F.A. (2017). Understanding Truancy Among Secondary School Students In Three Secondary Schools At District Of Kubang Pasu. *UI Proceedings on Social Science and Humanities, 1.*

ATTWOOD, G. & CROLL, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: Prevalence, trajectories and pupil perspectives. *Research papers in education, 21*(4), 467–484.

BERG, I. (1997). School refusal and truancy. *Archives of disease in childhood, 76*(2), 90–91.

BERG, I. (2002). School avoidance, school phobia, and truancy. I: M. Lewis (red.), *Child and adolescent psychiatry: A comprehensive textbook (s.* 1260–1266).

BAKER, M.L., SIGMAN, J.N. & NUGENT, M.E. (2001). *Truancy reduction: Keeping students in school.* Washington, D.C.: U.S. Department of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

CLAES, E., HOOGHE, M. & REESKENS, T. (2009). Truancy as a contextual and school-related problem: a comparative multilevel analysis of country and school characteristics on civic knowledge among 14 year olds. *Educational studies, 35*(2), 123–142.

CHEN, I.H., GAMBLE, J.H. & LIN, C.Y. (2021). Peer victimization's impact on adolescent school belonging, truancy, and life satisfaction: A cross-cohort international comparison. *Current Psychology*, 1–18.

DANISH NATIONAL AGENCY FOR IT AND LEARNING (2020a). Elevtal i grundskolen. Hentet fra https://www.uvm.dk/statistik/grundskolen/elever/elevtal-i-grundskolen

FARRINGTON, D. (1996). Later life outcomes of truants in the Cambridge Study. I: I. Berg & J. Nursten (red..), *Unwillingly to school* (s. 96–118). Gaskell/Royal College of Psychiatrists.

FINNING, K., UKOUMUNNE, O.C., FORD, T., DANIELSSON-WATERS, E., SHAW, L., DE JAGER, I. R., ... & MOORE, D.A. (2019). The association between child and adolescent depression and poor attendance at school: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders, 245*, 928–938.

GENTLE-GENITTY, C., KARIKARI, I., CHEN, H., WILKA, E. & KIM, J. (2015). Truancy: a look at definitions in the USA and other territories. *Educational Studies, 41*(1-2), 62–90.

GALLOWAY, D. (1985) Schools and persistent absentees. Pergamon Press.

GASE, L.N., DEFOSSET, A., PERRY, R. & KUO, T. (2016). Youths' perspectives on the reasons underlying school truancy and opportunities to improve school attendance. *The Qualitative Report, 21*(2), 299.

HAVIK, T., BRU, E. & ERTESVÅG, S.K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education, 18*(2), 221–240.

HENRY, K.L. & HUIZINGA, D.H. (2007). School-related risk and protective factors associated with truancy among urban youth placed at risk. *The journal of primary prevention, 28*(6), 505–519.

HEYNE, D., GREN-LANDELL, M., MELVIN, G. & GENTLE-GENITTY, C. (2019). Differentiation between school attendance problems: Why and how? *Cognitive and Behavioral Practice, 26*(1), 8–34.

HEYNE, D.A., SAUTER, F.M. & MAYNARD, B.R. (2015). *Moderators and mediators of treatments for youth with school refusal or truancy.*

KEARNEY, C.A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical psychology review, 28*(3), 451–471. I: M. Maric, P.J.M. Prins & T.H. Ollendick (red.), *Moderators and mediators of youth treatment outcomes* (s. 230–266). Oxford University Press.

KEARNEY, C.A. & GRACZYK, P.A. (2020). A multidimensional, multi-tiered system of supports model to promote school attendance and address school absenteeism. *Clinical child and family psychology review, 23*(3), 316–337.

KEARNEY, C.A. (2003). Bridging the gap among professionals who address youths with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus. *Professional Psychology: Research and Practice, 34*(1), 57.

MAYNARD, B.R., VAUGHN, M.G., NELSON, E.J., SALAS-WRIGHT, C.P., HEYNE, D.A. & KREMER, K.P. (2017). Truancy in the United States: Examining temporal trends and correlates by race, age, and gender. *Children and youth services review, 81*, 188–196.

MALCOLM, H., THORPE, G. & LOWDEN, K. (1996), Understanding Truancy: Links between Attendance, Truancy and Performance. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.

MUHAMMAD, N.A., WAN ISMAIL, W.S., TAN, C.E., JAFFAR, A., SHARIP, S. & OMAR, K. (2011). Attention-deficit hyperactive disorder presenting with school truancy in an adolescent: A case report. *Mental Health and Family Medicine, 8*(4), 249–254.

MARKS, H.M. & LOUIS, K.S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly, 35*(5), 707–750.

NATIONAL CENTER FOR SCHOOL ENGAGEMENT (NCSE). 2005. Gender differences among truant youth, an initiative of the Colorado Foundation for Families and Children. Hentet fra http://www.schoolengagement.org/TruancypreventionRegistry/Admin/Resources/Resources/GenderDifferencesAmongTruantYouth.pdf

NOU 2019: 12 (2019) Ny opplæringslov. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

REID, K. (2002). *Truancy and schools.* Routledge.

REID, K. (2010). Finding Strategic Solutions to Reduce Truancy. *Research in Education 84* (s. 1–18).

STRAND, A.S.M. (2014). 'School – no thanks – it ain't my thing': accounts for truancy. Students' perspectives on their truancy and school lives. *International Journal of Adolescence and Youth, 19*(2), 262–277.

TEASLEY, M.L. (2004). Absenteeism and truancy: Risk, protection, and best practice implications for school social workers. *Children & Schools, 26*(2), 117–128.

VAUGHN, M.G., MAYNARD, B.R., SALAS-WRIGHT, C.P., PERRON, B.E. & ABDON, A. (2013). Prevalence and correlates of truancy in the US: Results from a national sample. *Journal of adolescence, 36*(4), 767–776.

VAN DEN TOREN, S. J., VAN GRIEKEN, A., MULDER, W.C., VANNESTE, Y., LUGTENBERG, M., DE KROON, M.L., ... & RAAT, H. (2019). School Absenteeism, Health-Related Quality of Life [HRQOL] and Happiness among Young Adults Aged 16–26 Years. *International journal of environmental research and public health, 16*(18), 3321.

VAN DEN TOREN, S. J., VAN GRIEKEN, A. & RAAT, H. (2021). Associations of socio-demographic characteristics, well-being, school absenteeism, and substance use with recreational nitrous oxide use among adolescents: A cross-sectional study. *PloS one, 16*(2),

VEENSTRA, R., LINDENBERG, S., TINGA, F. & ORMEL, J. (2010). Truancy in late elementary and early secondary education: The influence of social bonds and self-control – the TRAILS study. *International Journal of Behavioral Development, 34*(4), 302–310.

WILSON, V., MALCOLM, H., EDWARD, S. & DAVIDSON, J. (2008). 'Bunking off': the impact of truancy on pupils and teachers. *British Educational Research Journal, 34*(1), 1–17.

WILLIAMS H.D. (1927). *Truancy and delinquency Journal of Applied Psychology, 11* (1927), 276–288.

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Tidlig **intervensjon**

De fleste tiltak mot skolevegring settes i gang først når fraværet er blitt et alvorlig problem. Gjennom å bruke en tredelt modell som tydeliggjør behovet for tidlig intervensjon, vil man kunne hjelpe den unge før problemet har utviklet seg for langt.

››› Av Jo Magne Ingul og Trude Havik

Denne artikkelen handler om begynnende skolevegring hos barn og unge og om tidlig intervensjon. Vi forstår skolevegring som at: A) unge viser motvilje mot å gå på skolen, og fraværet leder til langvarig fravær; B) de unge er vanligvis hjemme i skoletiden, og foreldrene er som regel klar over dette; C) de unge blir følelsesmessig opprørte ved tanken på å gå på skolen; D) de viser ikke alvorlig antisosial atferd, selv om de kan vise sterk motstand, dersom foreldrene prøver å overtale dem til å gå på skolen; og E) foreldrene har forsøkt å få den unge på skolen (Berg, 2002).

Tradisjonelt har skolevegring blitt identifisert og problematisert når den unge blir helt borte fra skolen. Det settes da i gang en rekke med tiltak og forsøk både fra hjem, skole og hjelpetjenester for å få den unge tilbake. Forskning og erfaring kan tyde på at det totale skolefraværet ofte er en foreløpig slutt på en lang prosess, der den unge over tid har vist ulike tegn på at oppmøte på skolen er vanskelig. Ofte har det likevel ikke blitt satt i gang tiltak eller intervensjoner som har endret på dette, og resultatet er at de «plutselig» er helt borte fra skolen. Denne prosessen, der de voksne venter til den unge har falt ut av skolen, har av de amerikanske forskerne Paula Graczyk og Christopher Kearney (2014) blitt betegnet som en *wait to fail approach*. I denne artikkelen ønsker vi å vise et rammeverk man kan jobbe innenfor hvis man ønsker å innta en mer proaktiv holdning til skolefravær.

Tiltakspyramiden og skolefravær

I en artikkel fra 2014 presenterer Graczyk og Kearney en modell der man bruker den såkalte tiltakspyramiden i arbeidet med skolefravær og skolevegring. Tiltakspyramidemodellen er et systematisk og hierarkisk hjelpemiddel for å velge passende (evidensbaserte) tiltak, basert på behov hos den unge, skolen eller familien. Modellen forutsetter en kontinuerlig monitorering og justering av tiltak etter hvordan problemet utvikler seg. Ofte fremstilles tiltakspyramiden som tredelt med universelle, målrettede og intensive intervensjoner (se figur 1).

Mens vi i innledningen påpekte at man tradisjonelt har ventet til den unge har falt ut av skolen, før tiltak blir iverksatt, vil det å se skoleoppmøte og fravær fra skolen i lys av tiltakspyramiden innebære at en også arbeider forebyggende med fravær, har systemer for å fange opp elever med begynnende fraværsproblematikk og har tiltak for dem som er blitt helt borte fra skolen. Slik vi ser det, vil fordelene ved å bruke en slik modell være mange: 1) Man har gjennom forebygging mulighet til å begrense antall elever som utvikler fraværsproblem. 2) Tiltak konsentrert

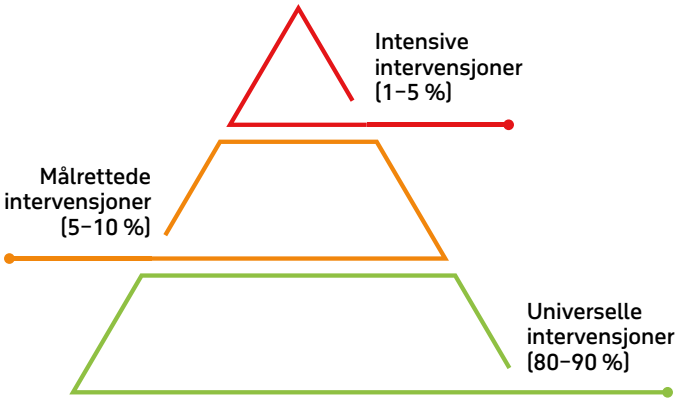
ved skolevegring

mot det målrettede nivået vil føre til at elever får tilbud om hjelp før de har falt helt ut av skolen. 3) Om den unge likevel faller ut av skolen, har man allerede mye kunnskap og erfaring med hva som virker, og hva som ikke virker. Slik bruker man mindre tid på utredning og unngår kanskje en ytterligere forverring av fraværsproblemet. Konsekvensen av dette er at færre unge utvikler alvorlige fraværsproblem. Det er viktig for alle involverte. Det er også viktig fordi vi per i dag ikke har tiltak som hjelper alle med etablert skolevegring (se for eksempel Maynard et al., 2015), noe som gjør forebygging enda viktigere.

Tidlig intervensjon ved skolevegring

Tidlig intervensjon ved skolevegring handler om å ta tak i fraværsproblemet før det har blitt stort, og idet den unge har begynnende fravær som ikke skyldes sykdom eller andre godkjente grunner. I samtaler med foreldre til skolevegrere har det ofte kommet frem historier der elevens skolegang har vært preget av perioder der den unge har vegret seg, enten ved å unngå bestemte fag (særlig kroppsøving) eller dager (annerledes dager på skolen), eller har hatt vansker med å komme seg på skolen etter helger eller ferier. Fraværet er ofte kombinert med symptomer på engstelse og «vondter» (f.eks. vondt i mage, hode) uten at dette er knyttet til sykdom (Ingul, Havik & Heyne, 2019).

Hvis den unge viser slike tegn, blir spørsmålet: Når skal man reagere? Når skal vi si at et barn har «så høyt fravær» at vi bør utrede og sette inn tiltak? Det finnes ikke noe entydig svar på dette i forskning eller klinisk praksis. I sin artikkel fra 2014 hevder Graczyk og Kearney at mellom 5 og 10 prosent av elevene vil trenge denne typen intervensjon. Vi



Figur 1: Tiltakspyramiden i fraværsarbeid. Det forventes økende kompleksitet og mengde fravær jo høyere man kommer i pyramiden, og derfor også økende krav til intervensjoner og tiltak. Universelle intervensjoner er intervensjoner som rettes mot alle. Målrettede intervensjoner rettes mot individer eller grupper med identifisert risiko som står i fare for å utvikle store vansker. Intensive intervensjoner er behandling eller tiltak rettet mot individer eller grupper med identifiserte vansker/diagnoser.

oppfordrer skoler og hjelpetjenester til sammen å bestemme seg for en grense, kontinuerlig følge med på fraværet og så sette i gang en kartlegging hvis grensen passeres.

Organisering av fraværsarbeid

Skolevegring er et funksjonelt problem for den unge, foreldre, skolen og samfunnet. Beregninger i Norge viser at for hver unge som faller ut av skolen, har samfunnet en kostnad på opp mot én million kroner (Falch, Johannesen & Strøm, 2009). Erfaring og forskning viser at skolevegring sjelden skyldes én enkel grunn (i de tilfeller de gjør det, er det som regel enkelt å løse), men oftest er sammensatt og komplisert. Dette betyr at det i de fleste tilfeller vil være snakk om at faktorer knyttet til både den unge, foreldrene og skolen bidrar til at den unge sliter med å gå på skolen. Derfor må arbeidet med å løse problemet gjerne foregå på flere av disse områdene parellelt.

Vi anbefaler derfor at skolen sammen med kommunens hjelpetjenester oppretter et fraværsteam (eller nærværsteam) som jobber med dette temaet. Teamet kan være knyttet til en skole, men ha medlemmer som jobber i flere team på tvers av skoler, noe som vil sikre mer lik praksis i en og samme kommune. Teamet bør ha tverrfaglig kompetanse på barns utvikling og mentale helse: kompetanse på skole, læring, skolemiljø og tilpasning til elever med emosjonelle vansker, samt kompetanse på foreldreveiledning og familieproblematikk.

Teamet bør ha ansvar for skolens og kommunens totale fraværsarbeid på alle nivå. Gjennom jevnlige møter følges elevenes fravær opp. Når en elev krysser grensen for begynnende fraværsproblem, bør en kartlegging iverksettes. Denne vil i første omgang måtte avdekke hva fraværet skyldes, og om det er grunnlag for bekymring. Vises noen av de tidlige tegnene? Sliter foreldre med å få den unge på skolen? Trives eleven på skolen? Hvis denne første kartleggingen gir grunnlag for bekymring, bør man gå videre med en grundigere kartlegging.

Kartlegging

Kartlegging innebærer en bred vurdering av den unge, skolen, skole- og klassemiljø samt forhold hjemme. Det er naturlig å tenke seg at ulike medlemmer av fraværsteamet kartlegger i henhold til sin kompetanse. I perioden mellom to møter bør derfor teamet foreta en samtale med den unge, kontaktlærer (og andre som kjenner den unge godt på skolen) og foreldrene. Tema for kartlegging vil variere, men tabellen nedenfor kan danne grunnlag for valg.

Når disse forholdene er kartlagt, bør teamet møtes (gjerne sammen med foreldre), dele informasjon og vurdere behov for tiltak. Er tiltak nødvendige, bør disse planlegges og koordineres innenfor teamet og iverksettes så snart det lar seg gjøre

Mulige tiltak

Sikre oppmøte

Det viktigste tiltaket er å stabilisere og sikre oppmøte på skolen, fordi forskning tyder på at fravær avler fravær. Mange unge i denne gruppen har fravær eller unngåelse som strategi for å slippe unna situasjoner eller hendelser som skaper emosjonelt ubehag i løpet av en skoledag. Derfor vil målet med dette tiltaket ofte være å sikre at den unge møter på skolen. Dernest vil man gjennom skoledagen hjelpe den unge til å finne alternative mestringsstrategier som gjør det mulig å møte ulike aktiviteter og oppgaver på en bedre måte og etter hvert uten emosjonelt ubehag. Hvordan en slik plan skal se ut, vil avhenge av hva kartleggingen viser med hensyn til hva som er risikofaktorer, og hva som utgjør de beskyttende faktorene. Ofte bør en plan inneholde momenter som:

1. Når begynner vi, med hvor mye skole?
2. Hvor fort ser vi for oss en økning av dette?
3. Hvilke tilpasninger er nødvendig hjemme og på skolen for å få til dette (f.eks. rutiner hjemme på morgenen, tilpasning av kroppsøving på skolen)?
4. Hvem har ansvar for hva (detaljert beskrivelse av skole, foreldre og barns ansvar)?
5. Hvilke hindringer kan vi komme til å møte, og hvordan møter vi dem (f.eks. økt vegring, avstikkinger fra skolen osv.)?
6. Sted og tid for evaluering (se Kearney, 2016 for en detaljert beskrivelse).

Tabell 1. Oversikt over faktorer som kan eller bør kartlegges

Den unge	Foreldre	Skole
Generell trivsel	Generell trivsel	Fungering på skolen
Familie/venner/skole	Familie/venner	Vegring på skolen
Å komme seg på skolen	Arbeidsdeling foreldre	Mobbing
Når hjemme; hva skjer?	Skolefungering	Faglig fungering
Engstelighet	Samarbeid med skolen	Sosial fungering
Tristhet	Å komme seg på skolen	Klassemiljø
	Når hjemme/vegring	Samarbeid med hjemmet
	Hjelpetjenester	Tiltak utprøvd

Hjelp og støtte til foreldre

Forskning tyder på at foreldre til skolevegrere ofte sliter med å etablere og opprettholde gode rutiner. Da kan det hende foreldrene har behov for hjelp til å undersøke og strukturere den unges dager, fra den unge står opp, til det er tid for å legge seg. Slik kan man redusere faktorer i hjemmet som bidrar til å opprettholde skolefravær.

For enkelte foreldre vil usikkerhet oppstå når den unge gir uttrykk for «vondter» eller generelt ubehag på morgenen. Da kan det være vanskelig å vite hva som er riktig å gjøre. Foreldre har som hovedoppgave å sørge for en trygg og god oppvekst for den unge, og hvis den unge er syk eller har det vondt, er det greit å være hjemme fra skolen? En god hjelp og støtte for mange foreldre kan være hjelp til å se dette i perspektiv, utelukke sykdom og jobbe med å tørre stå i det når den unge rapporterer om «vondter». Erfaring fra arbeid med skolevegrende barn indikerer at det ofte vil være nyttig med avtaler som sier noe om når det er greit å være hjemme fra skolen. Målet med alle disse tiltakene er å trygge foreldrene, utvikle deres ferdigheter og gjøre dem sikrere på at det de gjør er riktig. En bedre selvtillit hos foreldre vil ofte bidra til at problemet med oppmøte avtar betraktelig.

I enkelte sammenhenger kan det å oppmuntre foreldre til å involvere sitt nettverk være nyttig for å sikre oppmøte på skolen. Det kan for eksempel være i situasjoner som det å få den unge ut av huset, eller få gjort lekser og annet nødvendig skolearbeid. Enkelte foreldre blir overveldet i slike situasjoner, og noen må dra på jobb før den unge skal av gårde. Det at noen i nettverket da kan møte opp og bidra med støtte, kan være avgjørende.

Skolearbeid når man er hjemme

Hvorvidt man skal tillate at unge gjør skolearbeid hjemme, er diskutert i litteraturen. Noen hevder at det bidrar til å forsterke og forlenge et fraværsproblem (McShane, Walter & Rey, 2004), mens andre (Hendron & Kearney, 2011) hevder at det kan være lurt fordi det reduserer faglige hull, holder struktur i dagene og reduserer bekymringer. Det synes imidlertid å være enighet om at langvarig hjemmeskole ikke hjelper den unge, men heller bidrar til å opprettholde skolevegring (Heyne & Sauter, 2013). Men for barn som delvis er hjemme og delvis på skolen, kan foreldrenes hjelp og oppmuntring til å gjøre skolearbeid hjemme bidra til å få den unge raskere tilbake til skolen.

En trygg og forutsigbar skole

På skolen er det viktig at kontaktlærer eller andre voksne i skolen følger planen. For mange barn er det overgangene (f.eks. fra hjem til skole, fra friminutt til time, fra et fag til et annet) som skaper usikkerhet og vansker. Hva skal jeg gjøre? Hva forventes av meg? Skolen må sammen med foreldrene lage gode planer som sikrer trygghet og mestring i overganger (f.eks. at barnet blir møtt av lærer eller miljøterapeut når det ankommer skolen, at planen for dagen gjennomgås, og at eventuelle behov for kommunikasjon og trygging diskuteres). For enkelte vil det også være slik at de har behov for tilpasninger i en kortere eller lengre periode (f.eks. gå tur i stedet for kroppsøving, jobbe med å ta igjen matte, slippe å ha muntlige fremføringer i klassen). Dette vil for mange barn bidra til å redusere stress i en periode der det viktigste er å få til et stabilt oppmøte.

Noen barn har blitt eller blir utsatt for mobbing i løpet av skoledagen. Dette gjør skolen til et utrygt, og potensielt skadelig, sted å være for den unge. I de tilfeller der mobbing avdekkes, må den stoppes, og skolen må lage en aktivitetsplan. Noen ganger trenger den unge å bli fulgt opp etter at mobbingen har stanset, i tillegg til at læringsmiljøet kan trenge rehabilitering. Det må også lages en plan for hvordan man skal trygge den unge som har vært utsatt for mobbing, før en starter med opptrapping av skoleoppmøte.

Det kan også være forhold i skolen som gjør at den unge strever med å gå dit. Dersom den unge er redd for en lærer, kan det å gi et alternativ til disse timene være et midlertidig tiltak, samtidig som læreren jobber med sin relasjon til den unge (kartlegge relasjonen, bli bedre kjent og bygge tillit). En annen grunn kan være at den unge opplever et utrygt læringsmiljø. Det kan skyldes svak klasseledelse og at det er mye bråk i timene. I disse tilfellene er det viktig at tiltak iverksettes for få til et trygt og godt læringsmiljø. Veiledning av lærer kan være viktig for å få dette til.

En trygg og forutsigbar skole handler om foreldrenes opplevelse av samarbeidet med skolen. Vår erfaring tilsier at måten foreldre snakker om skolen på, i stor grad påvirker den unges opplevelse av skolen. Skolen og fraværsteamet må derfor arbeide for at man blir enige med foreldrene om mål og tiltak.

Utfordringer med mer spesielle tiltak

Tiltakene som er beskrevet ovenfor, er antageligvis de viktigste vi kan gjennomføre for et barn med begynnende skolevegring. Samtidig vil det være unge, familier eller skoler som har utfordringer som krever tiltak utover dette. Dette kan for eksempel være at den unge plages med engstelse eller tristhet, at det er store konflikter i familien, eller at en av foreldrene sliter med sin egen mentale helse. Skulle kartleggingen tyde på slike forhold, kan behovet for andre tiltak,

parallelt med tiltakene rettet mot oppmøte, være nødvendig. Dette må i så fall diskuteres og avtales med foreldre. Det kan da være snakk om å henvise familien til et familievernkontor for å jobbe med konflikter, eller henvise en forelder til å jobbe med egne mentale problemer. Det kan også handle om økonomisk støtte for å redusere et barns isolasjon og ensomhet hjemme, eventuelt tiltak som støttekontakt hvis foreldrene ikke klarer å hjelpe den unge med å komme seg ut.

Redusere angst hos den unge

Barn og unge med milde til moderate angstproblemer skal ifølge Helsedirektoratet få hjelp for dette i hjemkommunen sin. Mange barn med begynnende skolevegring vil ha behov for dette. I en god del kommuner er det iverksatt lavterskeltilbud rettet mot engstelige barn og unge. I kommuner der dette ikke finnes, eller ventetiden er lang, vil individuelle opplegg ledet av helsesykepleier, miljøterapeut, kommunepsykolog eller andre med utdanning innen psykisk helse være et godt alternativ.

For oss mennesker er det naturlig å holde oss unna det som gjør oss redde. Derfor unngår mange barn skolen. Når vi skal få til en endring, er det derfor viktig at den unge får opplæring i hva det er å være redd, hva kroppen, følelsene og tankene våre får oss til å gjøre. At det kan kjennes ubehagelig, men at det er ufarlig. I tillegg er det viktig at de får forståelse av hvordan øvelse, gradvis trening og eksponering, hjelper dem til å bli mindre redde for det de i utgangspunktet frykter.

Når en slik forståelse er etablert, går en videre med trening på ulike mestringsstrategier. Dette er som regel strategier rettet mot det å regulere følelser og kroppslige symptomer samt det å utfordre måten man ser på og tenker om krevende situasjoner.

Avspenningstrening (Heyne & Sauter, 2013) kan være svært nyttig for unge med begynnende skolevegring. For det første lærer det den unge å håndtere stress i vanskelige situasjoner, noe som kan være ekstra nyttig gjennom skoledagen, der den unge i liten grad har kontroll over situasjonene som oppstår. For det andre kan avspenning og mindfulness-trening ta bort noe av oppmerksomheten på kroppslige symptomer og dermed redusere intensiteten av disse. Mindfulness har ofte som mål å øve personer i å leve fleksibelt og mer i tråd med sine verdier selv i vanskelige situasjoner.

Når følelsesreguleringsteknikker er innøvd, beveger man seg ofte over til å utfordre tanker og problemløsning hos den unge. Dette innebærer å identifisere tanker, regler og holdninger den unge har rundt seg selv og andre. Disse utfordres for å gi plass til mer realistiske tanker. Denne teknikken kalles kognitiv restrukturering og kan være nyttig for unge med begynnende skolevegring, som ofte har liten tro på at de kan løse de utfordringene de møter. For disse kan trening og øvelse i problemløsning være nyttig. Her begynner man ofte med generelle problemer og øver inn stegene i problemløsning (definere problemet; generere alternative løsninger; evaluere disse og velge én; til slutt utprøving og evaluering), før man beveger seg over mot den unges egne problemer i løpet av en skoledag.

Øving og eksponering er kanskje den viktigste teknikken vi har for å redusere angst hos mennesker. Eksponering innebærer å lage en øvingsplan der man gradvis nærmer seg og møter vanskelige situasjoner. Ved skolevegring er det mange situasjoner som kan trenes på på denne måten (f.eks. skifte klær i garderoben, delta i kroppsøving, stille spørsmål i klassen, fremføre, nærme seg skolen, tåle lange skoledager). Eksponering gjennomføres alltid sammen med en voksen, den unge skal ha kontroll og kan avbryte når de vil, men målet er å gjennomføre det som er planlagt. Man velger en situasjon som det skal øves på, avtaler hvordan og går ut og prøver. Får man det ikke til, går man tilbake, finner en løsning på situasjonen og prøver på nytt, ofte da med forsterket oppmerksomhet på de mestringsstrategier man allerede har øvd inn. Eksponering forutsetter hyppig øving og mange repetisjoner.

Tristhet

Enkelte unge med begynnende skolevegring vil i større grad være preget av følelser som tristhet og symptomer på depresjon. Dette kan handle om søvnvansker, trøtthet, slapphet, at man er sliten, eller manglende interesse eller motivasjon. Forskning på tristhet hos unge viser at mange av tiltakene beskrevet over, som mindfulness, kognitiv restrukturering, problemløsning og planlagt retur til skolen, kan lette på slike symptomer. I tillegg er det andre tiltak som er dokumentert effektive, og som kan være nyttige å prøve ut. Et eksempel er konkret og målrettet å øke aktivitet og sosial kontakt i løpet av dagen. Dette innebærer for mange at de trenger hjelp til å komme i gang med ting, til å lage avtaler og finne på noe å gjøre sammen med venner. Slik aktivitet bidrar til å styrke oss mot den negative propagandaen hjernen forer oss med ved depresjon. Det betyr at for triste barn kan «hjemmeleksen» mellom samtalene være å finne på morsomme ting. Fysisk aktivitet, gjerne sammen med andre, har også vist seg å bidra til symptomlette ved depresjon og kan med fordel iverksettes parallelt med andre tiltak. Sammen vil disse tiltakene kunne løfte

den unge ut av det tunge tankemønsteret, noe som øker den unges tro på seg selv, gir mer energi og dermed øker sannsynligheten for oppmøte på skolen.

Avslutning

I denne artikkelen har vi presentert og diskutert tidlige intervensjoner ved begynnende skolevegring. Vi mener at det å fokusere på begynnende fraværsproblem på en systematisk og evidensbasert måte vil bidra sterkt til å redusere frafall fra skolen. Det vil spare den enkelte unge for store personlige vansker og funksjonsfall, familiene for stor belastning, og for skolen og samfunnet vil det være kostnadsbesparende. Vi håper derfor at vi gjennom artikkelen har inspirert leseren til å begynne å tenke i disse banene, og forhåpentligvis, til å gå ut i deres hverdag og snu måten vi tenker og jobber på når det gjelder barn og unge som sliter med å gå på skolen.

ANNONSE

LITTERATUR

BERG, I. (2002). School avoidance, school phobia, and truancy. I: M. Lewis (red.), *Child and adolescent psychiatry: A comprehensive textbook*, 1260–1266. Sydney: Lippincott Williams & Wilkins.

FALCH, T., JOHANNESEN, A.B. & STRØM, B. (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring*. SØF rapport, (08/09).

HENDRON, M. & KEARNEY, C.A. (2016). School Climate and Student Absenteeism and Internalizing and Externalizing Behavioral Problems. *Children & Schools*, *38*(2), 109–116. https://doi.org/10.1093/cs/cdw009

HEYNE, D. & SAUTER, F.M. (2013). School Refusal. I: C.A. Essau & T.H. Ollendick (red.) *The Wiley-Blackwell Handbook of the Treatment of Childhood and Adolescent Anxiety*, 471–517. Chichester: John Wiley & Sons Ltd. http://dx.doi.org/10.1002/9781118315088.ch21

INGUL, J.M., HAVIK, T. & HEYNE, D. (2019) Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. *Cognitive and Behavioral Practice, 26*(1), 46–62. https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005

KEARNEY, C.A. (2016) *Managing school absenteeism at multiple tiers. An evidence-based and practical guide for professionals*. New York: Oxford University Press, US. http://dx.doi.org/10.1093/med:psych/9780199985296.001.0001

KEARNEY, C.A. & GRAZCYK, P. (2014) A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child Youth Care Forum, 43*(1), 1–25. http://dx.doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1

MAYNARD B.R., HEYNE, D., BRENDEL, K.E, BUGANDA, J.J., THOMPSON, A.M. & PIGOTT, T.D. (2018). Treatment for School Refusal Among Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Research on Social Work Practice. 28*(1), 56–67. https://doi.org/10.1177/1049731515598619

MCSHANE, G., WALTER, G. & REY. J.M. (2004). Functional Outcome of Adolescents with 'School Refusal.' *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 9(1). 53–60. https://doi.org/10.1177/1359104504039172

Jo Magne Ingul er spesialist i klinisk psykologi, har en doktorgrad i psykologi og jobber som førsteamanuensis ved RKBU, NTNU. Han forsker på barn og ungdom med emosjonelle vansker og hvordan vi kan hjelpe dem. Han har har vært spesielt opptatt av arbeid med barn og unge som på grunn av emosjonelle vansker blir skolevegrende og han har publisert artikler som ser på sammenhengen mellom psykososiale risikofaktorer og skolefravær hos ungdom.

Trude Havik er førsteamanuensis ved Læringsmiljøsenteret, Universitetet i Stavanger. Hun har doktorgrad om tematikken skolefravær og skolens rolle ved skolevegring. Hun er forfatter av boka «Skolefravær» [2018] og av flere bokkapitler om dette tema. Hun forsker også på blant annet klasseromsinteraksjoner, elevengasjement og relasjoner mellom elevene, og har praksis fra PPT og grunnskole.

Tourettes syndrom, vegringsatferd og bekymringsfullt skolefravær

Mange elever med Tourettes syndrom viser uvilje mot å gå på skolen allerede fra småskolen av. På ungdomstrinnet melder de seg gjerne helt ut, selv om lærerne oppfatter dem som elever med gode evner og gode sosiale relasjoner.

››› Av Lisbeth Iglum Rønhovde

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Nora er sliten. Hun gråter og vil ikke på skolen. De får lirket henne av sted på et vis. Neste dag går hun som vanlig. Men situasjonen gjentar seg. Hun vil ikke, sier at hun ikke har det bra der, virker desperat. Stadig flere dager må hun enten hentes hjem eller kommer seg ikke til skolen i det hele tatt.

Foreldrene er bekymret og prøver å få tak i hva som er vanskelig. Hva vegringsatferden skyldes, er vanskelig å konkretisere når man bare blir presentert for vage og tilsynelatende bagatellmessige grunner av typen: «lyden av skoleklokka», «leie tanker», «sliten i timen», «trangt i garderoben», «vondt i ryggen», «vondt i øynene», «kjennes i halsen som jeg vil gråte», «feil lærer i mattetimen», «vet ikke hva vi skal i neste time», «tror læreren har sint stemme», «triste tanker», «noen snakker så høyt», «syns ikke jeg kjenner læreren så godt», osv.

I møte med skolen blir ikke saken klarere. Foreldrene forteller om vanskene hjemme. Lærerne kan ikke forstå at det er den samme jenta de snakker om. På skolen oppfatter de henne som blid og positiv, opptatt av å være flink og imøtekommende, stille og arbeidsom i timene og fornøyd ute i friminuttene. Hun gjør ikke så mye av seg, men har alltid noen å være sammen med om hun ønsker det.

Rektor mener at det ikke er grunn til å sette inn ekstra tiltak når jenta klarer seg bra faglig, og lærerne sier at hun trives. Foreldrene står i nesten daglig kamp hjemme. De føler at de ikke blir trodd, kanskje mistenkt for å skape problemer ut av ingenting.

Nora har diagnosen Tourettes syndrom (TS) og går i 5. klasse. Forekomsten av TS har vært gjenstand for mange studier, og forekomsten blant barn og unge blir anslått til rundt

én prosent. Mange av disse har det til felles at de er elever i grunnskolen, er faglig på høyden, har god sosial kompetanse og syns skoletilværelsen er vanskelig, og at deres respektive skoler ikke ser problemene bak vegringsatferden eller anerkjenner foreldrenes tilbakemeldinger om at noe er galt.

I tilfellet Nora ble det avtalt observasjon i klassen en tilfeldig skoledag i førcovid-tid. Nora var der i god tid før det ringte inn, hadde fin oppførsel i garderoben, gikk rolig inn, satte seg og tok frem bøkene. På grunn av biltrøbbel var en av lærerne en time forsinket. Det ble foretatt en rask endring av opplegget så elevene kunne jobbe mer selvstendig. Én elev taklet ikke endringen, forlot høylytt rommet og ble sittende på gangen og sparke i vegg og benker. Elevene jobbet rimelig greit. Læreren fikk kontroll over situasjonen på gangen og vekslet deretter mellom å bistå elevene som jobbet og å følge med ute på gangen. Til tross for uventede hendelser var opplegget for så vidt godt innenfor det som er forsvarlig opplæring og klasseledelse.

Nora og andre elever med TS i landets grunnskoler kan fremstå rolige og pliktoppfyllende også i slike situasjoner. Man kan få inntrykk av at de er upåvirket av situasjonen, men den mentale slitasjen er en sekk som fylles hele tiden. Og den får ekstra tyngde av alle improviseringene og de uforutsette situasjonene som er vanlige i alle landets grunnskoler.

Elever med nevroutviklingsforstyrrelser har ofte et mer ømfintlig sanseapparat enn de fleste andre. Mange av «bagatellene» Nora oppgir som grunner til at det er vanskelig å gå på skolen, leder tilbake til overfølsomhet (hypersensitivitet) med hensyn til lyd, lys og taktilsans. I tillegg kommer ubehag i forbindelse med forandringer av oppsatte planer, kroppssmerter på grunn av tics (eller forsøk på å holde tilbake tics) og ellers generell slitasje som gir tankekjør og klump i halsen.

Kan ikke bare ta seg sammen

Elever med TS og andre nevroutviklingsforstyrrelser kan ikke bare ta seg sammen. De vet som regel ikke engang hva som fører til overbelastningen – eller at det er en belastning. De beskriver heller vondt i magemuskler eller nakken, at de allerede i første time ikke orker mer, eller som en 8-åring sa i en elevsamtale: *Det kjennes som jeg vil skrike veldig høyt, men jeg gjør det jo ikke!* De bærer ofte ubehaget ved uforutsette hendelser, vansker med å lese lærerens humør, støynivået ved utmarsj o.a. uten tydelige reaksjoner, og skjuler ticsene så godt de kan gjennom skoledagen. Hjemme kommer alt ut på en gang; tics, utmattelse, stress, sinne, gråt, stive muskler, vondter – og vegring mot neste skoledag.

De fleste med TS har ledsagende vansker, det vil si andre diagnoser eller utfordringer som opptrer sammen med TS. Ikke sjelden er det de ledsagende vanskene som skaper de største utfordringene i hverdagen for elever med TS. Den hyppigst forekommende vansken som opptrer sammen med TS, er ADHD (forekommer hos 50 til 70 prosent av personer med TS). Studier viser langt større vansker med skolefaglig innlæring og sosial kompetanse hos personer med TS+ADHD enn hos personer med TS alene.

Både tvangssyndrom og autisme forekommer hyppigere ved TS enn ellers i befolkningen. Imidlertid ser man også at ulike former for *tourettisk atferd* kan minne om tvangssymptomer eller autistiske trekk, så det er svært viktig at det ikke trekkes forhastede konklusjoner. Slik atferd kan blant annet være en viss grad av rigiditet, at ting må «føles helt riktig» før man kan gå videre, at man møter verden med «et ferdig skjema» og takler dårlig når hendelser blir annerledes enn man har tenkt, sensoriske plager (se neste avsnitt), vansker med blyantgrep og visuo-motorisk aktivitet.

En del personer med TS utvikler angst eller depresjon, sistnevnte oftest i ungdomsalder. Mange med TS har, som nevnt over, sensoriske plager og kan oppleve «vanlige»

FAKTA:
Tourettes syndrom

- Tourettes syndrom diagnostiseres når barnet har flere motoriske og minst ett vokalt tic over en periode på minimum 12 måneder. Ticsene behøver ikke å opptre samtidig for at diagnosen kan fastsettes, og man kan ha ticsfrie perioder på inntil et par–tre måneder.
- Et tic er en ufrivillig, plutselig, rask, gjentagende og ikke-rytmisk bevegelse (f.eks. blunking, skulderbevegelse, kast med hodet) eller lyd (f.eks. kremting, snufsing, lyd i halsen). I nye diagnosekriterier er det ikke et krav for diagnosefastsettelse at personen opplever ubehag eller funksjonsnedsettelse på grunn av tilstanden.
- En del tics fører til smerter eller belastningsskader i kroppen, f.eks. stiv muskulatur, ømme sener eller gnagsår mellom tær på grunn av motorisk tics av typen «knipsing med tærne».
- Mange barn og unge holder tilbake tics i løpet av skoledagen. Dette kan også gi muskelplager og smerter i sener/kroppsdeler. I tillegg tar det oppmerksomheten fra opplæring og sosiale situasjoner. Dette sammensatte bildet er antakelig medvirkende til at personer med TS rapporterer om slitenhet og økt trøtthet enten i perioder med mye tics eller etter at de har undertrykt ticsene en stund.

sanseinntrykk som overbelastende, energikrevende og direkte utmattende. For noen vil kraftige eller «feil» lyder, lysforhold, lukter og berøringer fungere som triggere for tilsynelatende uforklarlige raseriutbrudd som kommer like brått og uforklarlig på barnet som på omgivelsene. Andre overveldes av slike inntrykk og trekker seg helt tilbake. Uansett hvilket atferdsuttrykk ubehaget får, vil det ikke sjelden føre til vegring mot å gå på skolen.

For å fungere bra trenger elever med slike vansker tiltak på detaljnivå med høy grad av ro og orden, forutsigbarhet og oversikt. De kan være følsomme for selv ørsmå endringer i forhold til det de forventer. Der de fleste medelevene knapt oppfatter endringen, kan situasjonen for denne eleven kjennes som et rykk i magen eller nakkemuskulaturen – eller som et skrik som setter seg fast i halsen.

Tilbake til Nora og den uforklarlige ulysten for å gå på skolen. Legg merke til hvor mange forhold i den beskrevne klasseobservasjonen som kan bli krevende for en elev med TS og typisk tourettisk atferd slik det beskrives ovenfor! I klasseromssituasjonen ble det brå endringer av oppsatt plan både for timens innhold og hvilke voksne som var til stede. Det ble krevende støyforhold fra en medelev som på sin måte viste at situasjonen ble for vanskelig. Og elevene måtte tidvis sitte uten en voksen i rommet, en sannsynlig trigger for engstelige elever. Mange elever med TS har ikke nødvendigvis angst som en ledsagende vanske. Min erfaring er likevel at et flertall denne elevgruppen strever med engstelighet på et eller annet felt. Det kan være engstelse for å miste oversikten, være uten voksenstøtte, ikke vite hva foresatte gjør, ha med seg feil ting (selv om de har sjekket det mange ganger), komme for sent – eller noe helt annet.

En utmattende tilværelse

Psykolog og nobelprisvinner Daniel Kahneman (2011) viser til psykologen Roy Baumeisters forskning som gir belegg for at selvkontroll og viljestyrt anstrengelse er mentalt utmattende. Dersom man «tvinger» seg til å utføre aktiviteter som krever kognitiv, fysisk eller emosjonell selvkontroll, svekkes gradvis evnen til å utøve slik selvregulering. Når neste situasjon som krever selvkontroll, kommer, vil personen ofte gi opp tidligere enn forventet. Skolerelevante eksempler på situasjoner hvor dette slår inn, kan være det å ikke klare å styre reaksjonene sine eller ikke prestere kognitivt til tross for at man har de evnene som skal til.

Dersom Baumeister har rett, vil elever med nevroutviklingsforstyrrelser, som bruker mye energi på å klare situasjoner som oppleves «feil», utrygge eller overveldende, i tillegg til å prøve å følge med og være pliktoppfyllende, få en slitasjeeffekt. Før eller siden er begeret fullt – eleven gir opp å prøve å regulere seg. Om dette ikke skjer i løpet av skoledagen, kommer det garantert hjemme.

Min erfaring er at mange barn med TS strever slik Nora gjør. I forlengelsen av det strever skoler med å forstå og hjemmene med å bli forstått, og samarbeidsproblemer og mistillit får slik gode vekstvilkår.

Det er bare tapere i slike saker: Barnet er en åpenbar taper som i tillegg til en udefinerbar mistrivsel, engstelighet og følelse av tilkortkomming, får gradvis dårligere selvfølelse og tilsvarende dårlige læringsbetingelser. Foreldrene taper tilliten til skolen og nattesøvnen over ikke å klare å hjelpe barnet sitt. Mange får også energilekkasjen det er å bli meldt til barnevernet fordi rektor kanskje tenker at de problemene skolen ikke ser, antakelig handler om forhold hjemme. Også lærerne taper – aller først den gode følelsen av å lykkes i jobben sin, etter hvert antakelig relasjonen til foreldrene, kanskje også til barnet som indirekte medvirker til følelsen av å mislykkes.

Du får bare en sjanse

Men hva er egentlig problemet? Og hvordan komme rundt det og inn i et samarbeidsklima som gir positive ringvirkninger?

Etter min mening handler problemet om at det er for lite kunnskap der ute om TS og det sammensatte bildet av ledsagende vansker og tourettisk atferd. Barn og unge med TS er følsomme for forandringer i rutiner og for personer de ikke kjenner godt. De har gjerne sensoriske vansker og, som nevnt, høyere grad av engstelighet og rigiditet enn andre barn. Hvis førsteinntrykket oppleves «feil» eller noe(n) kommer for brått på fra starten, kan det låse seg helt, uten at dette er barnets ønske. I alt arbeid med elever med TS og andre nevroutviklingsforstyrrelser er det en god tommelfingerregel å trekke veksler på dem som kjenner barnet godt, og bruke ekstra tid på å overveie hvordan personer og aktiviteter skal presenteres. I motsetning til mange barn med ADHD er ikke barn med TS lette å avlede dersom det starter litt «bulkete». Det går seg sjelden til etter hvert. Dette er en erfaring vi også har med barn som har ADHD i kombinasjon med TS. Man har rett og slett bare én mulighet til å gjøre et godt førsteinntrykk!

Hør på mor!

I ADHD-feltets «barndom» i Norge, på 1970 og -80-tallet da diagnosen het MBD, var det ikke sjelden at sleivete fagfolk benevnte MBD som *M*or *B*are *D*iller. Da som nå var det ofte mødrene som var tettest på sine barns utfordringer, som

regel de første barnet kom til, og ikke sjelden de som frontet saken inn mot skole eller hjelpeapparat. Jeg hørte en gang et foredrag ved overlege og barnepsykiater Pål Zeiner, hvor han anbefalte alle å legge slike «morsomheter» til side og lene seg tyngre til bokstavkombinasjonen *HPM* (Hør På Mor).

Min erfaring i mange av sakene med TS, kanskje med tilleggsvansker og etter hvert vegringsatferd, er at *HPM* ikke synes å være et alternativ for fagfolkene. Møter avholdes, og tiltak iverksettes, ofte uten den forståelsen som kreves for at ellers gode tiltak blir tilført det lille ekstra som øker sannsynligheten for å lykkes. Jobben er ikke nødvendigvis gjort ved iverksetting av ett eller flere tiltak – suksessfaktoren ligger i detaljnivået og *skreddersømmen* som må til for at tiltakene skal fungere.

I møte med elever med TS er suksessfaktorene ofte lavaffektiv tilnærming, at de voksnes blikk, mimikk, stemmeleie og indre trygghet samsvarer, at barnet opplever en trygg nærkontakt, men likevel ikke for tett på og ikke for intenst eller entusiastisk (ingen har sagt at dette er enkelt!). Det er en balansegang og ikke nødvendigvis intuitivt! Derfor bør det ses som en ressurs at man ofte har tilgang til noen som har drevet lenge med denne balansegangen, og som kjenner både triggere og løsningsfaktorer, nemlig de foresatte. Å forstå tegnene tidlig og iverksette tiltak på lav terskel, vil øke sjansen for å lykkes, både med elevens tilstedeværelse og foresattes tillit.

For foresatte og elev er det avgjørende at skolen ikke gir opp. En klok lærer sa følgende til en Tourettes-elev som meldte at han ikke lenger hadde noe på skolen å gjøre: «Det er mulig du har gitt opp skolen, men vit at skolen ikke har gitt opp deg!»

LITTERATUR

KAHNEMAN, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. Penguin Books.

MARTINO. D. & LECKMAN, J.F. (2013). *Tourette Syndrome*. Oxford University Press.

RØNHOVDE, L.I. (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom*. Gyldendal Akademisk 3.utg.

ZINNER, S.H. (2006). Tourette Syndrome in Infancy and Early Childhood. *Infants&Young Children, Vol. 19, No.4*.

Lisbeth Iglum Rønhovde har embetseksamen i spesialpedagogikk (cand.paed.spec.) og lang erfaring fra arbeid i skolen. Hun har i en årrekke jobbet med barn og unge og deres nærpersoner i hjem og skole, både som lærer, spesialpedagog, pedagogisk-psykologisk rådgiver, seniorrådgiver i Statped og nå spesialpedagog i barne- og ungdomspsykiatrien. Rønhovde er en mye brukt foredragsholder og har skrevet flere bøker om ADHD og Tourettes syndrom.

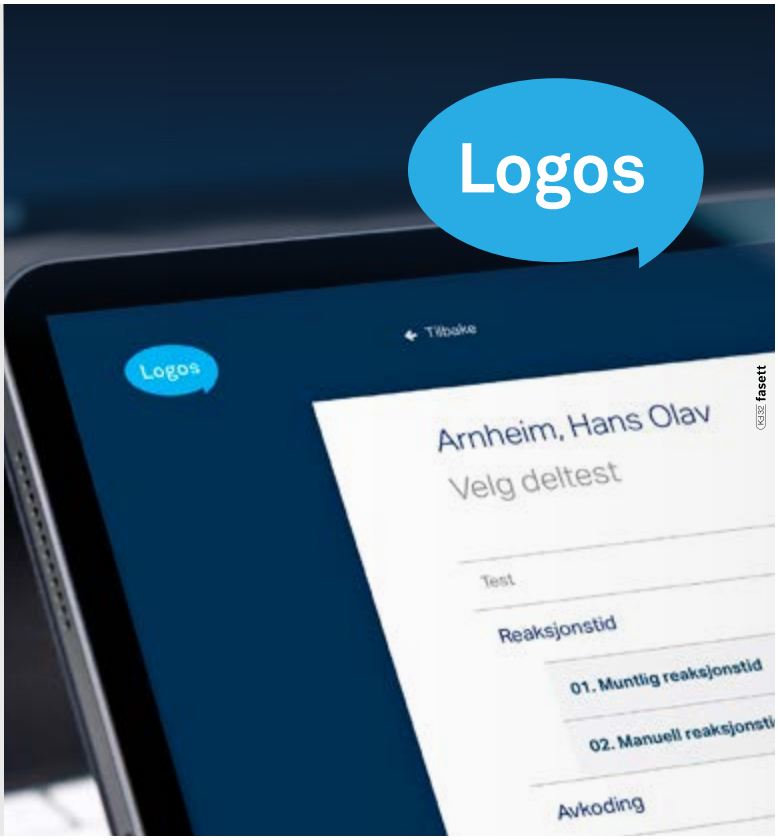
ANNONSE

Logos er nå nettbasert og enda mer brukervennlig.

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

Du bestiller Logos på logometrica.no.

Logometrica
- ord for alle



Veien tilbake til skolen – en systematisk tilnærming

Etter en utprøving av et program for å hjelpe barn tilbake til skolen opplevde man at fraværet gikk betydelig ned. Men det skjedde ikke bare blant dem som hadde gjennomført programmet. En like stor andel i kontrollgruppen fant også veien tilbake til skolen.

››› Av Tore Brøyn

Back2School er et dansk program utviklet for å hjelpe elever med bekymringsfullt fravær tilbake til skolen. Programmet har som utgangspunkt at skolefravær er et komplekst problem og årsakene til fraværet kan være mange. Til programmet hører det en omfattende manual for hvordan gjennomføre utredning og tiltak.

I de to danske kommunene Århus og Odder har man nylig gjennomført et forskningsprosjekt for å finne effekten av dette programmet. Man valgte ut 152 familier der barna skulle ha minst 10 prosent fravær det siste skoleåret, men de fleste av barna hadde et en langt større grad av fravær enn dette. Det totale fraværet i gruppen hadde dessuten økt drastisk i løpet av de 10 siste månedene, fra ca. 18 prosent til mer den 45 prosent. Mange av elevene hadde 100 prosent fravær ved oppstarten av forskningsprosjektet.

Gjennom prosjektet ville man finne ut om Back2School ville bidra til å redusere elevenes fravær, og om dette tiltaket fungerte bedre enn kommunens ordinære tiltak. Et sekundært mål var å undersøke effekten på ulike psykiske faktorer som angst, depresjon og atferdsmessige problemer.

Mikael Thastum ved universitetet i Århus opplever at mange skoler er i tvil om hvordan de skal håndtere bekymringsfullt skolefravær.

Fraværet gikk ned – også for dem som ikke deltok

Gruppen på 152 familier ble delt i to gjennom loddtrekning, der en ene gruppen fikk hjelp gjennom Back2School, den andre gjennom kommunenes ordinære tiltak. Forsøket ble avsluttet i november 2020. De endelige resultatene er ennå ikke klare, men professor Mikael Thastum ved Aarhus Universitet, en av forskerne bak prosjektet, har vært villig til å dele noen av de foreløpige resultatene med Bedre Skole. Han forteller at man da programmet var ferdig, kunne registrere en klar nedgang i skolefraværet, og dette gjaldt også når man undersøkte 3 måneder senere. Det var bare ett moment de ikke hadde forutsett, fraværet i kontrollgruppen hadde gått ned omtrent nøyaktig like mye i det samme tidsrommet.

Dermed kunne man kanskje slå fast at Back2School ikke virker bedre enn kommunens ordinære tiltak, men Thastum mener det er for tidlig å trekke en slik konklusjon.

– For det første er dette bare foreløpige resultater. Vi vet fortsatt ikke hvordan fraværet vil være etter ett år, det vil vi finne ut etter hvert. Men en annen ting er at vi ikke bare har målt fraværet. Vi har også kartlagt den generelle psykologiske funksjonen hos elevene som

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

deltok. Og her viser det seg en viktig forskjell mellom to gruppene. Begge hadde en reduksjon i emosjonelle og atferdsmessige problemer, men her var det en signifikant fordel for elevene som hadde fulgt Back2School. Elevene som hadde gjennomgått Back2School hadde dessuten en klart større tiltro til at de kunne klare skolerelaterte situasjoner, og deres foreldre var også klart mer fornøyde med behandlingen de hadde fått. Om dette vil virke inn på skolefraværet på sikt, vet vi ennå ikke, sier Thastum.

Utfordringer ved kontrollerte forsøk

Så hvordan forklare det faktum at nedgangen i fraværet var signifikant i begge grupper? Thastum har en teori om at når man satte i gang tiltak for gruppen som var trukket ut til å delta i programmet, så påvirket det også tiltakene for elevene som ikke kom med.

– Skolen har jo en plikt til å sette i gang tiltak for alle, og oppmerksomheten rundt problemfeltet kan nok ha ført til at man har vært raskere til å sette i gang tiltak. Innholdet i Back2School var jo også kjent, og det er til og med mulig at elementer herfra er blitt en tatt inn i kommunenes ordinære opplegg, sier Thastum.

Thastum var for eksempel overrasket over hvor stor andel innenfor kontrollgruppen der foreldrene selv hadde betalt for psykolog i privat regi, rundt 30 prosent. Totalt sett viste det seg dermed at mengden av psykologisk hjelp hadde vært like stor i kontrollgruppen som i Back2School-gruppen.

– Det hele viser bare hvor vanskelig det er å gjennomføre kontrollerte forsøk med barn i skolen. Man kan jo ikke holde igjen hjelp, alle har rett til

Back2School

Back2School er en koordinert innsats for å behandle barn med bekymringsfullt skolefravær. I programmet inngår det blant annet en grundig utredende forberedende samtale, 11 møter med barn/foreldre, 3 samarbeidsmøter med skolen og man trekker eventuelt inn andre fagpersoner etter behov.

3 måneder etter avslutningen har man en «booster-seksjon» samt et møte med skolen. Til programmet hører det en manual.

Sentrale elementer i behandlingen er:

- Utredning for formulering av case
- Konkrete individuelle mål for behandlingen
- Evidensbaserte metoder for behandling av angst, depresjon og atferdsproblemer
- Foreldredeltagelse og tett samarbeid med skolen
- Hjemmearbeid mellom sesjonene
- Fokus på problemløsning
- Trinnvis utvikling i oppgaver og utfordringer
- Tidsbegrenset innsats
- Du finner mer om Back2School på prosjektets hjemmesider: https://psy.au.dk/cebu/back2school-og-skolefravaer/

å få den hjelpen som er nødvendig til enhver tid. Det er bra for barna, men gjør det vanskeligere å drive forskning, sier Thastum.

Skoler vil hjelpe, men vet ikke hvor de skal begynne

Men om resultatene ennå ikke er på plass, så kan Thastum fortelle at det har vært stor interesse for å ta det i bruk allerede nå. Århus vil innføre det for alle skoler, og det er også 11 andre kommuner som er i ferd med å ta det i bruk. Programmet blir også oversatt til fins og til svensk. Så hva kan være grunnen til denne interessen?

Thastum tror problemet er at skoler har plikt til å handle, men ikke vet hva de skal gjøre. I dette programmet følger det med en omfattende manual som gir lærere og andre fagpersoner en detaljert fremgangsmåte.

– Bakgrunnen for skolefravær er svært kompleks, og noe av det viktigste i dette programmet er at vi er så grundige med å kartlegge årsaken til fraværet. Den kan ligge hos vansker i barnet selv, men det kan også være forhold i familien eller i hvordan skolen er strukturert. Ofte vil skolefravær bare være et signal om at noe er galt i barnets miljø, og det er ikke uvanlig at vi avslører problemer som er langt mer omfattende enn det dette programmet kan ta fatt på. Når man har kartlagt grunnlaget for problemet, så vil manualen inneholde trinn for trinn-løsninger som vil gjøre at man har god kontroll på det man foretar seg. Jeg tror det er derfor mange ønsker å ta dette i bruk, sier Thastum.

Ønsker å prøve ut **Back2School** i Norge

Toril Sørheim Nilsen er førsteamanuensis ved institutt for psykologi ved UiT Norges arktiske universitet i Tromsø. Hun og medarbeider fra regionsentrene (RBUP, RKBU) har påbegynt samarbeidet med Mikael Thastum og Back2school med formålet å tilby opplæring i programmet og samtidig også forske på effekten av en norsk versjon.

– Vi har sett at det varierer hva slags hjelp barn og ungdom med bekymringsfullt fravær får, og det er altfor mange som sitter hjemme uten et godt tilbud. Jeg tror dette programmet vil kunne bidra til at vi kan få mer systematiske tiltak over tid, sier Sørheim Nilsen.

Må tilpasses norske forhold

Hun syns det er spesielt interessant at Back2School tar høyde for at det fins ulike grunner til fravær, og at man kan velge å ta i bruk ulike moduler ut fra hva den enkelte elev strever med. Hvis man får anledning til å bruke programmet her i landet, så regner hun likevel med at man må gjøres en del tilpasninger før det skal kunne brukes i en norsk sammenheng.

– På sikt er ambisjonen vår å tilby Back2School til en større gruppe barn og samtidig evaluere og forske på tiltaket, tilsvarende det man har gjort i Århus. Foreløpig har vi ikke lykkes med å få finansiering. Jeg tror nok vi skal få det til etter hvert, men det vil nok ta noen år før vi har fått prøvd det ut og kan ta det i bruk for alvor, sier hun.

Sørheim Nilsen har registrert at man i Danmark har hatt problemer med å dokumentere at programmet bidrar bedre til å redusere fravær enn

Toril Sørheim Nilsen (UiT) tror det kan være vanskeligere for barn med høyt skolefravær å komme tilbake til en mer vanlig skolehverdag. Det kan hende vi nå har enda større behov for forebygging og forskningsbaserte tiltak.

mer ordinære tiltak. Hun mener det kan være flere forklaringer på dette, for eksempel at intervensjonen i Danmark var forholdsvis kortvarig.

Bør være mulig å få enda mer ut av programmet

– Vi ser ofte innenfor psykologiforskningen at det kan være vanskelig å dokumentere effekt. Men vi registrerer at Back2School viser seg å ha bedre resultater enn de ordinære tiltakene for de andre sentrale målene som psykisk helse og brukerfornøydhet. Ambisjonen vår er å tilrettelegge på en slik måte at vi kan optimere gjennomføring av tiltaket og slik få enda mer ut av programmet, også når det gjelder fraværet. Jeg tror det skal være mulig, sier Sørheim Nilsen.

ANNONSE

Fagfornyelsen!

NYHETER FRA CAPPELEN DAMM GRUNNSKOLE

Bla i alle nye læreverk når du vil!

Digitalt vurderingseksemplar 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 *Vurderingseksemplar*. 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 vurderingseksemplar

Følg oss på Facebook og Instagram for nyheter

CAPPELEN DAMM

formidling av kunnskap vårt ansvar siden 1829

Guttas Campus

– et skreddersydd tilbud til gutter i ungdomsskolen med behov for ekstra hjelp

Av Per Tronsmo

Gutter i ungdomsskolen får to uker med intensiv læringscamp i sommerferien. Deretter oppfølging på mentorsentre i halvannet år. Slik får de en mulighet til å til å lykkes bedre faglig og sosialt.

Guttas Campus er en intensiv læringscamp for gutter som nettopp er ferdige med niende klasse i ungdomsskolen, men som har et faglig nivå i lesing, skriving eller regning som gjør at de står i fare for å «falle ut» av skolen. De blir tipset av sine lærere på skolen, og får tilbud om et kraftig faglig løft. Deltakelsen er frivillig og gratis, og guttene må selv være motivert for å gjøre en stor innsats. Før selve

Foto: © BT Stokke

campen møtes man en helg til en introcamp, der også foreldrene er med. Læringscampen finner sted på en folkehøgskole de to første ukene av sommerferien, der elevene bor på internat. Utvalgte lærere og veiledere deltar på campen. Det legges vekt på både faglig, personlig og sosial læring.

Målet for Guttas Campus er at gutta skal fullføre videregående skole. 15–16-årsalderen og siste år på ungdomsskolen kan være et godt tidspunkt for å gjøre en kraftanstrengelse, skape et vendepunkt.

Første kull ble gjennomført i samarbeid med Oslo kommune i 2018. Etter hvert har stadig flere kommuner ønsket å få hjelp fra Guttas Campus. I 2019 deltok 46 gutter fra Oslo. De kom fra 24 ulike ungdomsskoler i hele byen. Om lag 70 prosent hadde innvandrerbakgrunn.

En del av guttene har hatt krevende oppvekstvilkår. Et typisk trekk er at de føler seg helt nederst på rangstigen i skolen. De føler seg dumme, utenfor, de opplever at de blir ignorert, at ingen bryr seg, og at det ikke forventes noe særlig av dem.

Initiativet

Magne Raundalen (barne- og ungdomspsykolog), Omar Mekki (erfaring fra skolen) og Per Tronsmo (erfaring fra sentrale utdanningsmyndigheter) tok i 2016 det første initiativet til et opplæringstiltak for gutter med store utfordringer i skolen. Etter kontakt med Svenning Torp (erfaring fra entreprenørskap) og Eivind Astrup (som nettopp hadde opprettet en stiftelse for å støtte tiltak rettet mot ungdom som står i fare for å falle utenfor) ble Guttas Campus til. Marco Elsafadi (erfaring med utfordrende ungdom) ble med på laget. Inspirasjon fra, og senere allianse med, Drengeakademiet i Danmark førte så til at første kull ble gjennomført i 2018. Omar Mekki har vært daglig leder fra starten. Terje Ogden har vært faglig støttespiller.

Guttas Campus AS ble stiftet i 2018. Det er et frittstående og ideelt AS, heleid av Eivind Astrups Allmennyttige Stiftelse. Virksomheten er et stort spleiselag mellom en rekke aktører og samarbeidspartnere fra offentlig, privat og frivillig sektor. Guttas Campus tok den økonomiske og faglige risikoen.

Campen foregår på en folkehøyskole. En typisk dag ser slik ut:

08.30 Vekking
09.00 Morgentrening
09.20 Frokost
09.50 Morgensamling
10.10 Lag-tid
10.30 Lesing, skriving, regning
13.25 Lunsj
13.55 Karakterstyrke-modul
15.05 Lesing, skriving, regning
16.40 Fysisk aktivitet
18.20 Middag
18.55 Kveldssamling
19.15 Lag-tid
19.45 Trenings-café: Mitt fag
20.30 Mobiltid
21.30 Kveldsmat og fritid
22.45 Avslapning
23.30 God natt

Det er ingen spøk for ungdommene å plutselig ha en 14 timers dag med hard jobbing, helg som hverdag. Disse dagene ligner ikke mye på de dagene de er vant til. Attpåtil skjer det i sommerferien deres.

Gutta bor flere på hvert rom. De blir vekket presis, på en bestemt, men kjærlig måte. Morgentreningen er obligatorisk. Alle tider overholdes. Selvsagt er det litt nøling, selvsagt er ikke alt like lystbetont, selvsagt kan det oppstå litt knuffing. Vi snakker tross alt om 46 gutter i 15–16-års- alderen. Men i det store og hele aksepteres spilleregler og tider, og gutta gjør så godt de kan.

Hovedprinsipper for aktivitetene

1. *Vi forventer det beste – hver gang.* Her har vi høye ambisjoner og forventninger til alle.

2. *Vi gir frihet til å lære i eget tempo og på egne premisser.*
   Elevene skal finne ut, sammen med lærerne, hvordan de lærer best. Undervisningen er svært differensiert, slik at den enkelte får hjelp til akkurat det han trenger hjelp til. Hovedmålet er å *lære å lære.*

3. *«Karakterstyrker» gjør den store forskjellen. Og de kan læres.*
   Vi arbeider kontinuerlig med:
   - selvkontroll
   - engasjement
   - viljestyrke
   - sosial kompetanse
   - takknemlighet
   - nysgjerrighet
   - optimisme

   Dette er karakterstyrker som vi vet har sterk påvirkning på evnen til å lære. Guttene får kontinuerlig tilbakemelding om hvordan de ligger an på disse karakterstyrkene, man diskuterer hva som er viktigst for dem, og hvordan de kan bli bedre.

4. *Du velger selv. Og ditt valg forplikter.*
   Guttene har undertegnet en avtale om at de vil delta fullt og helt, og godta premissene for deltakelse. Foreldrene har også underskrevet avtale.

5. *Vi oppfører oss ordentlig.*
   Ingen er over fellesskapet. Vi tar alle de individuelle hensyn som den enkelte elev trenger, men aldri på bekostning av andre.

Spillereglene for Guttas Campus er gitt, og aldri oppe til diskusjon. En av fordelene med dette er at når det skjer «episoder», som det selvsagt ofte gjør, blir håndteringen lettere. Når noen har «forbrutt seg», unngår man i stor grad at det blir et spørsmål om moral, at det er noe galt med personen. Man kjefter ikke. Det er rett og slett slik at man har brutt en spilleregel. Akkurat som i fotball. Man trenger ikke å ta det så personlig. Men man må endre atferd.

Guttene deles i lag på 16–20 gutter med en voksen lagleder. Laget deles igjen i «buddy-teams» på fire og fire, som skal støtte og hjelpe hverandre på campen.
FOTO: © TRUDE BRUN WILHELMSEN

Stort sett er gutta fornøyd med både regimet og håndteringen av det. Mange sier «strengt, men rettferdig». På spørsmål om spillereglene hjemme og i skolen er annerledes enn på campen, svarer de fleste at det stort sett er de samme reglene. Den store forskjellen er at på campen blir de praktisert og håndhevet konsekvent. Gutta setter tydeligvis pris på dette, så lenge det skjer på en akseptabel, rettferdig og god måte.

Arbeid med fag

Tiden som brukes på fag (lesing, skriving og regning) per dag, er omtrent som på en vanlig skole. Elevene er ikke delt opp i faste klasser. Læringsarbeidet foregår vanligvis i grupper på 24, med to faglærere til stede. Alle elevene har gjennomgått tester på forhånd, slik at lærerne vet nøyaktig hvor de befinner seg i de ulike fag, og kan derfor gi presis og godt tilpasset opplæring. Elever lærer på ulike måter, og i ulikt tempo. Mye av læringen foregår på normal måte i klasserom, men også andre steder. Av og til er de alene, av og til sammen med andre. Noen sitter, noen ligger, noen har musikk i øret.

Innenfor elevgrunnlaget som rekrutteres til Guttas Campus, er det rimelig å anta at forholdsvis mange kan komme inn under de 25 prosent som ikke fullfører videregående skole. Selv om guttene fra disse to kullene foreløpig bare er midt i løpet, fremstår resultatene som lovende:

I 2018-kullet er 23 av 26 i gang med sitt tredje skoleår, to har valgt å starte kvalifiseringsløp gjennom jobb, og én har gått ut av samarbeidet med Guttas Campus.

I 2019-kullet går 44 av 45 nå i videregående skole, og én følger opplegg for et 11. år i grunnskolen.

I regning har guttene jobbet ut fra et system med «måltrapp», der den enkelte arbeider ut fra det nivået den individuelle kartleggingen tilsier. Guttene har jobbet seg stegvis gjennom «måltrappen» ved hjelp av individuell veiledning fra lærerne, og med det digitale verktøyet «Campus inkrement» som støtte. Etter læringscampen får guttene for resten av 10. klasse tilgang til dette verktøyet, inklusive eksamensoppgaver og forklaringsvideoer.

> Regning er det mest utrolige faget jeg har hatt her. Nå er jeg nesten ferdig med 13 trappetrinn! Jeg har lært mye mer her i 8 dager enn alle årene på skolen. Det er helt sykt! ... Før hatet jeg matte og ga alltid opp, men nå gir jeg meg ikke og gjør mitt beste.

Utviklingen fra kartleggingstesten på introcamp til ny test siste dag i læringscampen viser relativt stor fremgang for gruppen under ett: Ved oppstart løste guttene i snitt 40,2 prosent av kartleggingsoppgaver som tester grunnleggende ferdigheter i regning. Ved avslutning av campen hadde guttenes ferdighetsnivå steget til å beherske 62,1 prosent.

I lesing blir det lagt vekt på å skape leseglede. Guttene har i hovedsak jobbet med selvvalgte bøker. I tillegg har de jobbet med det digitale programmet «Frontread» for å utvikle mer effektiv lesing. Programmet får guttene/skolen gratis tilgang til ut 10.klasse.

> Det som funket, var at vi tre som valgte samme bok, kunne lese litt for hverandre, og noen ganger kunne vi bli lest for av en lærer. Jeg har aldri lest ferdig en bok, men nå er jeg nesten ferdig med denne boka.

Kartleggingsprøvene viser også her en tydelig framgang:

Ved oppstart løste guttene i snitt 41,8 prosent av oppgaver som tester grunnleggende ferdigheter i lesing. Ved avslutning hadde guttenes ferdighetsnivå steget til 53,9 prosent.

I skriving har guttene øvd på å planlegge og strukturere tekster med innledning, hoveddel og avslutning. De arbeidet med ulike skriftlige sjangre, både argumenterende og reflekterende tekster. Guttenes læringsaktiviteter har i vesentlig grad vært knyttet til bruk av de digitale programmene *TxtAnalyzer* og *AppWriter*.

> Jeg pleier ikke å skrive så mye på skolen, men her har jeg skrevet masse på de tekstene vi skulle skrive. Jeg vet ikke helt hvorfor, men måten de lærer oss å gjøre det på her, er veldig bra.

Arbeid med personlig og sosial utvikling

Guttene deles i lag på 16–20 gutter med en voksen lagleder. Laget deles igjen i «buddy-teams» på fire og fire, som skal støtte og hjelpe hverandre på campen.

Guttas Campus søker å etablere en helhetlig kombinasjon av læringsaktiviteter i skolefag, personlig og sosial utvikling og fysisk aktivitet. Når det gjelder personlig og sosial utvikling, jobber de med de nevnte karakterstyrkene både gjennom egne lag-økter og som gjennomgående tema for skolefag-øktene og den fysiske aktiviteten. Lagøktene ledes av lagledere og veiledere med faglig kompetanse i miljøarbeid med ungdom. I samarbeid mellom faglærerne, laglederne og veilederne blir det lagt vekt på motivasjon, selvrefleksjon og styrket tro på egne krefter som et overordnet siktemål.

Hva gjør man for å forsøke å nå målet om at gutta skal fullføre videregående skole? I det følgende beskriver vi noe av den underliggende tenkningen.

1. Fjerne flest mulige hindringer for læring

- *Mobil og internett.* Alle må levere fra seg mobilen, men får den utlevert til bruk én time hver kveld.
- *Søvn.* Ungdom trenger 8–10 timer søvn hver natt.
- *Kosthold.* På campen serveres god og ikke minst sunn mat. Ikke sukker. Alle får god tid til å spise, og måltidet representerer et fellesskap i seg selv.
- *Mosjon.* Dagen starter med morgengymnastikk. Senere er det en lang økt fylt med ulike former for fysisk aktivitet. Alle skal være med, det er mye lagspill, mye lek, og de voksne er som regel med i aktivitetene.
- *Bråk og uro.* Det strenge regimet på campen gjør at bråk og uro i liten grad representerer en hindring for læring. Den sterke vektleggingen av fellesskap gjør at elevene heller vil hjelpe hverandre enn å forstyrre hverandre.
- *Energi.* Alle vet at gutter har mye energi som «må ut». «Power Breakes» betyr at man med jevne mellomrom tar korte pauser der man hopper, løper eller gjør andre fysiske øvelser. Så kan man få ro til å konsentrere seg på nytt.
- *Fellesskap.* Ensomhet, det å ikke ha venner, blokkerer læring. Derfor er fellesskap, vennskap, inkludering og deltakelse en hovednøkkel i Guttas Campus. Når gutta ved av-

slutningen siste dag skal si hva som har vært viktigst for dem, starter nesten alle med å si: «Jeg har fått venner, kompiser, brødre».

- *Ulikhet, status-hierarki.* Ingen får skille seg ut i kraft av å ha penger, gå i «moteklær» e.l. Ingen får heller være «vinnere» i kraft av å bli rangert høyest i idrett eller i faglige prestasjoner.

- *Stress.* Mange av dagens ungdommer er stresset. De opplever sosialt press, forventninger og en enorm stoffmengde i skolen. Mange har plikter utenfor skolen. Mange opplever kulturkollisjon. Guttas Campus forsøker å dempe dette presset så mye som mulig i den tiden de er på campen: fast program, forutsigbarhet, rytme og frihet fra en rekke unødvendige valg.

- *Opplevelse av mestring.* Svært mange av guttene kommer til campen med et «taperstempel». Det er mye de ikke har fått til på skolen, og de tror heller ikke at de kan få til noe særlig. Å gi elevene mestringsopplevelser er derfor viktig.

- *Lavterskeltilbud fra psykolog.* Noen sliter med traumer. Noen har dramatiske krigs- eller flyktningopplevelser bak seg, noen har vanskelige familieforhold, noen har opplevd voldsepisoder hjemme eller ute. Psykologen går omkring og deltar som en vanlig voksen, og er tilgjengelig med sitt lavterskeltilbud. Han har enesamtaler med de guttene som trenger det.

- *Hindringene er fortsatt til stede når gutta kommer hjem.* Når man på Guttas Campus har fjernet eller dempet mange av de nevnte hindringene, har elevene lært mye mer enn de ellers ville ha gjort. Men de skal snart tilbake til hverdagen, og vil igjen møte de fleste av disse hindringene. På noen områder har det likevel skjedd noe. Gutta har oppdaget at det er lurt å legge bort mobilen av og til, at det er lurt å spise frokost, at det er lurt å være noenlunde uthvilt når de skal konsentrere seg. Mange har fått smaken på et litt annerledes liv, og til å med opplevd et glimt av glede ved å lykkes i skolearbeid. I tillegg gjøres det i etterkant en del for at de lettere skal kunne holde fast ved de gode vanene de har fått på campen.

2. Stimulere lærelyst

Én ting er hindringer, begrensninger og rammer. Enda viktigere er motivasjon, lærelyst, energi, stimulerende læringsmiljø og gode læreprosesser.

Guttas Campus har hatt mange inspirasjonskilder, og bygger på flere faglige fundamenter. Her skal nevnes tre av de viktigste.

- Psykologen Albert Bandura og hans teori om *self-efficacy (*mestringstro eller mestringsforventninger). Han peker på den store motivasjonsmuligheten som ligger i rollemodeller og observasjonslæring.

- Psykologen Martin Seligman og hans arbeid med «karakterstyrker» som har spesielt stor betydning for elevers evne til å lære. Begreper som *livsglede*, *livskvalitet*, *mestring*, *optimisme* og *motstandskraft* står sentralt. Arbeidet med disse karakterstyrkene gjennomsyrer nær sagt alle aktivitetene på campen. Sitat fra lærer på ungdomsskolen:

  Han snakker mye om selvkontroll. Han trekker seg tilbake når han blir sint, så kommer han tilbake når han har fått roet seg ned.

- Pedagogen John Hattie og hans arbeid med å finne kjennetegn ved den gode relasjonen mellom lærer og elev.

  Dere her på GC er mye mer åpne, jeg tror ikke jeg har klemt en eneste lærer før. Her kan jeg gå bort til en jeg ikke kjenner godt. Jeg gikk bort til A (lærer) i starten og klemte henne, og hun ga meg en god klem tilbake. Her kan jeg starte dagen med en klem, uff jeg vil ikke dra herfra. ... Hvis jeg går og gir læreren en klem på skolen, så tror de det har klikket for meg.

På Guttas Campus er det *innsatsen* og *fremskrittet* som verdsettes og oppmuntres. Elevene konkurrerer med seg selv, ikke med andre.

Det pedagogiske arbeidet med fagene er tett koplet til arbeidet med karaktertrekkene.

For eksempel gir ikke elevene opp et regnestykke så lett når de blir minnet på viljestyrken sin, og kan bruke regnestykket også som en måte å trene viljestyrken på.

3. Bygge trygt og godt fellesskap med fast struktur og klare spilleregler

Guttas Campus bygges opp som et lite mini-samfunn, hvor alle kan oppleve fellesskap og tilhørighet, alle har sin plass, alle kan føle seg trygge. Det består av en rekke ulike aktører, aktiviteter og virkemidler. De er hver for seg viktige. Det er imidlertid helheten og sammenhengen som er selve kjernen i konseptet. Det viktigste er synergieffektene, samspillet og hvordan

enkeltelementene forsterker hverandre og danner en helhet. Det er heller ikke enkeltaktørene som gjør utslaget, men fellesskapet og det samlete bidraget. Læringsmiljøet blir avgjørende. Dette lille samfunnet er oversiktlig, forutsigbart, trygt, mangfoldig og rettferdig. Gutta opplever å bli likt. De kan ikke unngå å bli påvirket, de kan ikke unngå å lære.

I samfunnsdebatten og skoledebatten kan man høre: «Vi må stille mer *krav* til ungdommen. Det er først da de kan lære!». Andre sier: «Vi må sørge for at ungdommen *trives*. Da kommer læringen». Ingen av utsagnene kan stå alene. Nøkkelen ligger i at man må sørge for *begge deler*. På campen er det knallhard struktur, strenge krav og høye forventninger. Samtidig pøser man på med anerkjennelse, støtte og hjelp, oppmuntring, kjærlighet, vennskap og fellesskap. Det er denne kombinasjonen som utgjør kjernen i Guttas Campus-konseptet.

4. Oppfølging etter campen

Etter campen blir det holdt møte med kontaktlærerne på guttenes skoler. De får blant annet overlevert en minnepinne med

- en kort video hvor gutten presenterer seg selv
- guttens resultater i fag
- guttens «styrkeprofil», jf. karakterstyrkene
- utfyllende informasjon om Guttas Campus-konseptet

Det arrangeres samlinger (leksehjelp, samvær, personlig oppfølging) to ganger i måneden i halvannet år, til og med første halvår i videregående skole.

> Jeg har utelukkende positivt inntrykk av virkningen Guttas Campus har hatt på min kontaktelev. Han er generelt mye mer «på» på skolen i timene og mer muntlig aktiv. Han er mye mer åpen med meg og med medelever og virker tryggere på seg selv. Jeg ser at det kan være en overgang for dem som har vært med på Guttas Campus, å delta i noen av aktivitetene, at motivasjonen daler når det er oppgaver og temaer vi skal innom, der det ikke gir mening. Vi på skolen har selvfølgelig ikke sjans til en så tett oppfølging som de fikk på Guttas Campus. Men generelt ser jeg en positiv utvikling og en positiv gutt som har fått en ny giv på skolen, og vi tar med oss så mye vi kan av lærdom med tanke på metoder og arbeid som er blitt brukt på campus, som vi har fått innblikk i. Takk for jobben dere gjør. 😁

Investering for fremtiden

På campen er det høy lærertetthet: 15 voksne på 46 elever. De totale kostnadene per elev i Guttas Campus er kr 100 000 . For 46 gutter blir budsjettet 4,6 millioner. Vi vet at det samfunnsøkonomiske tapet ved at en ungdom faller permanent utenfor arbeidslivet, er 15,9 millioner. Det vil si at dersom man gjennom dette tiltaket kan få én av de 46 gutta igjennom videregående skole og i arbeid, som ellers ville falt ut, har prosjektet vært lønnsomt. NAV er derfor en av mange ivrige støttespillere.

Utfordringer underveis

Det har ikke vært mangel på utfordringer i forbindelse med etablering og gjennomføring av Guttas Campus[1]. En nøkkel har vært kontinuerlig å søke systematisk tilbakemelding fra aktørene (elevene, lærerne, skolene, foreldrene og de andre aktørene). Dermed har man fått gode muligheter til å justere og gjøre endringer. Det har heller ikke vært mangel på støttespillere som har tilbudt seg å hjelpe til.

NOTE

1 Utfyllende informasjon om konseptet finner du på www.guttascampus.no

LITTERATUR

ARNESEN, A., MEEK-HANSEN, W., OGDEN, T., SØRLIE, A. (2014). *Positiv læringsstøtte – Hele skolen med.* U-forlaget.

BÖRJESSON, M., RØISE, P. (2017). *Ungdomscoaching.* Fagbokforlaget.

Duckworth, A. (2017). *Grit – Lidenskapen og standhaftighetens kraft.* Cappelen Damm.

FRØNES, I. (2018). *Den krevende barndommen – Om barndom, sosialisering og politikk for barn.* Cappelen Damm.

HATTIE, J. (2013). *Synlig læring.* Cappelen Damm.

Frances E. Jensen, F. (2016). *Tenåringshjernen – Hjerneforskerens overlevelsesguide til livet med ungdom.* Pax.

JØRGENSEN, P.S. (2016). *Styrk barnas karakter – Et forsvar for barn, barndom og karakterdannelse.* Pedagogisk forum.

OGDEN, T. (2018). *Anvendelse av forskningskunnskap.* Gyldendal.

SELIGMAN, M. & PETERSON, C. (2004) *Character Strengths and Virtues.* Oxford University Press.

SHAKAR, Z. (2018). *Tante Ulrikkes vei.* Roman, Gyldendal.

TOUGH, P. (2012). *How Children Succeed: Grit, Curiosity and the Hidden Power of Character.* Houghton Mifflin Harcourt

Per Tronsmo sitter i styret for Guttas Campus. Han har vært forsker, hatt ulike lederroller i offentlig og privat virksomhet, og vært konsulent og rådgiver i organisasjon og ledelse i en rekke bedrifter, etater, departementer, direktorater, sykehus, stiftelser, skoler samt regjeringen. Per Tronsmo var med på å bygge opp og lede Utdanningsdirektoratet.

Illustrasjon: © Adobe Stock - montasje melkeveien.no

#MeToo i skolen: Verbal seksuell trakassering som en pedagogisk mulighet

Av Beate Goldschmidt-Gjerløw og Irene Trysnes

Seksuell trakassering er blitt svært vanlig i skolen, og for unge som utsettes for dette, kan det være en stor belastning. Gjennom å ta slike hendelser på alvor og bruke dem aktivt i undervisningen kan man bidra både til å bedre skolemiljøet og legge grunnen for demokratiske holdninger hos elevene.

«Bitch, jævla homo, hore, gay, kvisetryne, jævla fitte.» Ungdomsskoleelevene Pernille og Sandra gjorde en opptelling av hvor ofte de hørte slike skjellsord på skolen, og ordet *homo* og *gay* ble brukt 86 ganger på litt over en time. Elevene mener slike uttrykk er blitt så vanlige at lærerne ikke lenger reagerer på språkbruken (Lysvold & Martinsen, 2020).

Denne artikkelen baserer seg på en intervjuundersøkelse med 64 samfunnsfaglærere, hvor vi dykker ned i én av informantenes fortelling om seksuell trakassering. Informanten er en ung kvinnelig lærer, her kalt Ingunn. Hun opplevde at hun selv og hennes 17 år gamle elev ble seksuelt trakassert på en norsk videregående skole. Videre i artikkelen vil vi diskutere hvordan slike hendelser kan anvendes som en pedagogisk mulighet for å bidra til elevers refleksjon om uønsket seksuell oppmerksomhet. Vi komplementerer denne casestudien med en undersøkelse vi har gjennomført blant ungdomsskoleelever (N = 382), om hvor ofte unge elever opplever verbal seksuell trakassering, og om lærere griper inn i situasjonen. I lys av menneskerettighetsopplæring, teorier om interseksjonalitet[1] og anerkjennelse drøfter vi det pedagogiske potensialet ved å trekke på læreres og unge elevers opplevelser av verbal seksuell trakassering.

#MeToo-bevegelsen kan sees på som del av historiske demokratiseringsprosesser og kampen for anerkjennelse, fordi «ønsket om at staten skal anerkjenne ens grunnleggende verdighet, har vært kjernen i demokratiske bevegelser siden den franske revolusjonen» (Fukuyama, 2018, s. 49, vår oversettelse). Når Fukuyama refererer til #MeToo-bevegelsen, påpeker han at det var mangelen på respekt og likeverd som startet denne kampen for anerkjennelse, som involverte millioner av kvinner verden over (Fukuyama, 2018).

Statistisk sentralbyrå sin rapport om vold, trusler og trakassering i forskjellige yrker (With, 2018), basert på en levekårsundersøkelse fra 2016 (N = 8162), viser at ansatte i utdanningssektoren utsettes for vold, trusler og uønsket seksuell oppmerksomhet. Undersøkelsen viser også at det er kjønnsforskjeller. Fjorten prosent av kvinnelige lærere og seks prosent av mannlige lærere rapporterte at de hadde vært utsatt for vold, trusler eller uønsket seksuell oppmerksomhet. De emosjonelle sidene knyttet til lærernes opplevelse av seksuell trakassering i skolen, og hvordan de håndterer dette fenomenet, har derimot ikke blitt grundig utforsket i forskningslitteraturen. Denne artikkelen tar sikte på å bidra med kunnskap på dette området.

Det er ikke bare lærere som opplever seksuell trakassering på skolen. Som eksempelet i innledningen viser, utsettes også mange elever for dette. I 2019 var tiden inne for en norsk offentlig mediedebatt som anerkjente unges bekymringer når det gjaldt seksuell trakassering i skolen, og hvordan elevene oppfattet lærernes antatte mangel på intervensjon når jenter og gutter trakasseres seksuelt. I leserinnlegget «Billig og pulbar – #MeToo kom aldri til skolegården» belyste tre jenter fra ungdomsskolen hvordan de hører nedsettende ord som «hore», «billig» og «fitte» på en daglig basis uten at dette blir tatt alvorlig av voksne skoleansatte (Baklund, Aure & Fyhn, 2019). Jan Tore Sanner, som var utdannings- og integreringsminister på den tiden, svarte offentlig på deres bekymringer og oppfordret til at leserinnlegget skulle henges opp i klasserom over hele landet. Sanner forventet at «skolene og lærerne løfter viktige temaer som mobbing, seksuell trakassering, #MeToo og andre viktige temaer i opplæringen» (Sanner, 2019).

Ikke bare trakasserer ungdommer hverandre, men de kan også overskride voksnes seksuelle grenser, noe som gjør undervisning om og forebygging av seksuell trakassering i skolen til et ganske komplekst fenomen. Læreren i vårt casestudie, Ingunn, er en kvinne som opplever at det foregår seksuell trakassering i klasserommet. Trakasseringen er verbal og rettes først mot Mary, en av elevene, og siden mot Ingunn selv. De som trakasserer, er 17 år gamle mannlige elever. Disse regnes fortsatt, ifølge FNs barnekonvensjon, som barn (FN, 1989, artikkel 1). Selv om Ingunn blir seksuelt trakassert, er hun en voksen lærer i en privilegert maktposisjon. Dette gir henne et annet utgangspunkt enn hennes unge elev, Mary.

I det følgende vil vi belyse hvordan læreres og unge elevers opplevelser med verbal seksuell trakassering i skolen kan gi pedagogiske muligheter for transformativ menneskerettighetsopplæring.

Menneskerettsopplæring og interseksjonalitet

Laura Lundy og Gabriela Sainz (2018) argumenterer for at menneskerettighetsopplæring bør inkludere opplevelser av urettferdighet og brudd på barns rettigheter i skolesammenheng. Dette ses på som en måte å bygge barns juridiske kunnskap og ferdigheter på slik at de kan identifisere og utfordre brudd på både egne og andres rettigheter (Lundy & Sainz, 2018, s. 6). Lundy og Sainz' sine argumenter er relevante i lys av unge elevers opplevelser av seksuell trakassering i skolen. De inkluderer at barn også bør lære om brudd på andres rettigheter, og det kan for eksempel relateres til lærere som opplever seksuell trakassering på jobben, slik vi diskuterer i denne artikkelen.

Begrepet *interseksjonalitet* kan være nyttig å trekke inn

når vi skal vurdere Ingunns og Marys ulike maktposisjoner i klasserommet, og hvordan dette resulterer i ulik grad av anerkjennelse med hensyn til deres rettigheter. Kimberlé Crenshaw (1989) hevder at det ikke er tilstrekkelig å se på rase og kjønn hver for seg når man analyserer samfunnsmessige fenomener, men at disse to må sees i kombinasjon. Hennes argument er at «the intersection», som her kan oversettes til krysningspunktet mellom kjønn og rase, spiller en rolle for i hvilken grad et menneskes rettigheter er blitt juridisk anerkjent historisk sett i USA. Crenshaws' perspektiv kan utvides til å inkludere flere faktorer enn kun kjønn og rase, for eksempel alder.

Casestudien

I 2017 underviste Ingunn i en klasse bestående av 17 år gamle elever fra byggfag på en videregående skole. I klassen var det kun ei jente, Mary. I klassen var det svært røff språkbruk og guttene trakasserte både hverandre, jenta og så til slutt også Ingunn. Historien starter med at Mary hadde mottatt seksualiserte meldinger på mobiltelefonen sin fra noen av guttene i klassen. I meldingen ble hun bedt om å «komme bort slik at vi kan ha gruppesex med deg». Som den eneste kvinnelige eleven i klassen fremstår Mary som sårbar og spesielt utsatt. Dette er et typisk eksempel på hvordan kvinner kan oppleve seksuell trakassering når de går inn i ikke-tradisjonelle studieretninger eller arbeid (Bogart & Stein, 1987).

Ingunn husker ikke hvordan hun fikk vite om disse meldingene – om Mary selv hadde fortalt henne om dem, eller om hun hadde hørt det fra en av de andre lærerne. Ingunn og de andre lærerne ville hatt mulighet til å intervenere for å beskytte Mary fra slik uønsket seksuell oppmerksomhet ved å anerkjenne hennes opplevelse av urettferdighet og gjøre nødvendige tiltak for å forhindre fremtidig gjentakelse. En slik handling ville ha vært en menneskerettighetsopplæring som ivaretar elevenes rettigheter i praksis (FNs høykommissær for menneskerettigheter, 2011, artikkel 2). I dette tilfellet var det imidlertid ingen av Marys lærere som grep inn for å stoppe trakasseringen.

Marys opplevelse av å bli trakassert uten at noen tar affære, er ikke unik. Ifølge Trysnes og Skjølbergs undersøkelse blant ungdomsskoleelever (N = 382), rapporterer 68 prosent av informantene å ha opplevd trakasserende kommentarer enten fra lærere eller elever. Trakasserende kommentarer er i denne undersøkelsen eksemplifisert og inndelt i kategorier. Eksemplene omhandler seksuell trakassering som «jævla homo», «jævla lesbe» og «jævla hore», og rasistiske kommentarer som «jævla neger», «jævla pakkis», «jævla jøde» og «jævla muslim». Av disse 260 elevene svarer 38 prosent at det sjelden eller aldri er noen som griper inn. Som vi var inne på i innledningen, er det mulig at verbalt trakasserende skjellsord er blitt så vanlig blant elever at mange lærere overser dem. Noen av elevene i undersøkelsen kommenterte også at noe av dette gjøres «for spøk». Balansegangen mellom spøk og trakassering kan være hårfin og vanskelig å gå inn i, spesielt dersom den som trakasseres, gir inntrykk av at han eller hun synes det er ok. Redselen for å intervenere kan også koples til tilskuereffekten og frykten for å bli involvert i konflikter (Darley & Latane, 1968). Dette minner også om det de norske ungdomsskolejentene skrev om i Aftenposten da de beskrev hvordan lærere og andre voksne har en tendens til å bagatellisere situasjonen hvis de rapporterer om at de blir seksuelt trakassert (Baklund, Aure & Fyhn, 2019).

Selv om Ingunn ikke fulgte opp Marys meldinger direkte, utgjorde meldingene en av grunnene til at hun til slutt valgte å ta opp verbal seksuell trakassering i klassen:

> *Ingunn:* Jeg fikk kommentaren om *jeg var flink til å suge*, og når jeg visste at de hadde sendt slike meldinger til henne [Mary], tenkte jeg at ...
>
> *Beate [intervjuer]:* Noe måtte skje?
>
> *Ingunn:* Ja.

Etter å ha diskutert hvordan hun skulle håndtere denne hendelsen med skolens rektor, bestemte Ingunn seg for å ha en dialog med elevene sine om seksuell trakassering. Hun baserte dialogen på hennes personlige opplevelse og følelser knyttet til hvordan hun opplevde å bli seksuelt trakassert av sine egne elever:

> *Ingunn:* Før timen gikk jeg opp i klasserommet, tok bort alle pultene og samlet stolene i en sirkel, slik at ingen kunne gjemme seg bak noe. Og så hadde vi samtalen om seksuell trakassering. Det er nok lurt å undervise om det, fordi det var som om det gikk opp et lys for dem å få vite konsekvensene av å si slike ting og oppføre seg slik som de hadde gjort.
>
> *Beate:* Husker du hvordan du startet timen?
>
> *Ingunn:* Jeg brukte meg bare som et eksempel og fortalte dem at jeg var veldig lei meg. Jeg sa det bare slik det var, at vi hadde hatt det bra, men nå var grensen nådd, fordi den

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

slags kommentarer er ikke greit for meg, og det er faktisk ikke lovlig.

I løpet av denne undervisningstimen fikk hun alle elevene til å si noen ord om hva de tenkte rundt hendelsen. Ved å dele sine negative følelser om hvordan hun opplevde denne uønskede seksuelle kommentaren, gjorde hun det mulig for dem å se hennes perspektiv på saken. På denne måten fikk hun en form for anerkjennelse som et subjekt med rettigheter. Ingunn beskriver det som at «det gikk opp et lys for dem» da hun delte sine følelser med elevene.

Ingunn nevnte ikke Mary sin opplevelse av å bli trakassert av guttene, og det er problematisk at denne unge jentas opplevelser ikke ble håndtert. Denne svikten er et klart brudd på Marys rettigheter til beskyttelse mot seksuell diskriminering samt et brudd på barnekonvensjonen artikkel 29 (FN, 1989) om barns rettigheter i utdanning og at utdanning skal fremme likestilling. På den annen side er vårt inntrykk at Ingunn på en eller annen måte forsøkte å beskytte Mary ved å bruke seg selv som et eksempel. Ingunn håpet at dette kunne øke guttenes bevissthet om passende og upassende seksuell atferd.

Vår undersøkelse viser at det er flere forhold som påvirker i hvilken grad opplevd seksuell trakassering blir anerkjent av andre som et lovbrudd, blant annet alder. Når unge elever, uavhengig av kjønn, opplever seksuell trakassering, ser det i praksis ut til å være liten støtte for å beskytte deres rettigheter i praksis. Ingunns erfaring ble derimot fullt ut anerkjent av skolens rektor. Hvis vi sammenligner det som skjedde med Ingunn og Mary, er Marys opplevelse av å motta seksualiserte telefonmeldinger den mest alvorlige. Hun var 17 år og den eneste jenta i klassen. Trakasseringen er mer alvorlig for Mary med tanke på hennes status som barn, og det faktum at verken lærere eller skoleledelse griper inn. Ingunn forteller også at Mary sluttet på skolen. Det er uklart om trakasseringen lå til grunn for dette. Men gitt alvorlighetsgraden og at hun opplevde at lærerne ikke tok tak i det, så er det sannsynlig at det kan ha spilt en rolle. Sammenhengen mellom frafall i skolen og seksuell trakassering bør det forskes nærmere på.

Ingunns case illustrerer at trakasseringen måtte bli veldig personlig før hun tok affære. Da maktrelasjonene skiftet og hennes mannlige elev ydmyket henne i klasserommet med en upassende seksuell kommentar, sto hun overfor valget om å iverksette mottiltak eller å miste autoriteten sin som lærer. Ingunns erfaring viser at læreren kan bidra til sosial endring gjennom dialog med studentene. Å dele sine negative følelser om hvordan hun opplevde å bli seksuelt trakassert, og gjøre det klart at slik oppførsel er ulovlig, bidro til viktige endringer i denne klassen.

Ingunns case er ikke ment som et eksempel på at noen unge gutter ikke vet å oppføre seg, men illustrerer heller hvor viktig det er å forebygge og motvirke seksuell trakassering gjennom dialog basert på reelle hendelser fra virkeligheten. Ingunns håndtering av denne situasjonen kan også bidra til å styrke elevenes positive bånd til skolen og på denne måten bidra til at de unge guttene som trakasserer, blir inkludert (Sprott et al. 2005). Når lærere eller elever opplever verbal seksuell trakassering i skolen, kan det være nyttig å se på det som en pedagogisk mulighet, som også kan åpne et rom for kritiske perspektiver på slike utfordringer. Dette er et konstruktivt alternativ fremfor å betrakte seksuell trakassering som noe naturgitt og uunngåelig.

Hva kan skoler gjøre i møte med seksuell trakassering og krenkelser? Kjersti Draugedalen (2020) viser at norske skoler har svært varierende praksis når det kommer

LITTERATUR

BAKLUND E., AURE, E. & FYHN, E. (2019). Billig og pulbar – #MeToo kom aldri til skolegården. Aftenposten. Hentet fra https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/e1V-OPQ/Billig-og-pulbar--metoo-kom-aldri-til-skolegarden

BOGART, K. & STEIN, N. (1987). Breaking the Silence: Sexual Harassment in Education. *Peabody Journal of Education, 64*(4), 146–163. https://doi.org/10.1080/01619568709538575

CRENSHAW, K. (1994). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. Hentet fra https://www.racialequitytools.org/resourcefiles/mapping-margins.pdf

DARLEY, J.M. & LATANÉ, B. (1968). Bystander Intervention in Emergencies: Diffusion of Responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology, 8*(4), 377–383. https://doi.org/10.1037/h0025589

DRAUGEDALEN, K. (2020). Teachers' responses to harmful sexual behaviour in primary school – Findings from a digital survey among primary school teachers. *Journal of Sexual Aggression.* https://doi.org/10.1080/13552600.2020.1773552

FORENTE NASJONER. (1989). Barnekonvensjonen. Hentet fra https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx

FORENTE NASJONERS HØYKOMMISSÆR FOR MENNESKERETTIGHETER. (2011). United Nations Declaration on Human Rights Education and Training. Hentet fra https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/UnitedNationsDeclarationonHumanRightsEducationandTraining(2011).aspx

FUKUYAMA, F. (2018). Identity – Contemporary Identity Politics and the Struggle for Recognition. London: Profile Books.

LUNDY, L., & SAINZ, G.M. (2018). The role of law and legal knowledge for a transformative human rights education: addressing violations of children's rights in formal education. *Human Rights Education Review, 1*(2), 04–24. https://doi.org/10.7577/hrer.2560

LYSVOLD, S.S. & MARTINSEN, L.B. (2020). Bitch, jævla homo og kvisetryne – nå tar unge selv et oppgjør med «helt vanlig språkbruk». *NRK.* Hentet fra: https://www.nrk.no/nordland/sprakbruk-pa-ungdomsskole_-bitch_-jaevla-homo-og-kvisetryne-helt-vanligifolge-unge-som-vil-rydde-opp-1.15226362

WITH, M.L. (2018, 5. november). Vold, trusler og trakassering i arbeidslivet. Hentet fra https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/kvinner-og-menn-i-helseyrker-moter-mest-vold-og-trusler

SANNER, J.T. (2019). Si tydelig nei til seksuell trakassering. *Aftenposten.* Hentet fra https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/m6X-KEg/si-tydelig-nei-til-seksuell-trakassering-jan-tore-sanner

SANDVIK, M., TENNFJORD, S.O., LARSEN, K., LUNDGREN, M. & DRAUGEDALEN, K. (2021).Skoleansatte trenger verktøy i møte med seksuelle krenkelser blant barn og unge. Hentet fra https://www.utdanningsnytt.no/seksuelle-overgrep/skoleansatte-trenger-verktoy-i-mote-med-seksuelle-krenkelser-blant-barn-og-unge/279526

SPROTT, J.B, JENKINS, J.M. & DOOB, A.N. (2005). The Importance of School. Protecting At-Risk Youth From Early Offending. *Youth Violence and Juvenile Justice 01* (3), 59–77. https://doi.org/10.1177/1541204004270943

til denne typen atferd, og etterlyser en mer systematisk tilnærming basert på nasjonale retningslinjer.[2]

Hvis utdanning skal sikre likestilling, er undervisning om seksuell trakassering og aktiv inngripen i uønsket seksuell oppmerksomhet i skolen avgjørende, både når den retter seg mot lærere, og når den retter seg mot unge elever. På den måten kan utdanning bidra til anerkjennelse av menneskeverdet og grunnleggende rettigheter – ikke bare for nåværende generasjoner av samfunnsborgere, men også for generasjonene som kommer.

NOTER

1 Begrepet interseksjonalitet viser til hvordan sosiale kategorier som kjønn, rase, etnisitet, religion, sosial klasse, seksuell orientering og funksjonsevne kan samvirke og påvirke personers leve- og livsvilkår. (definisjon hentet fra Store norske leksikon, red.)

2 Ressurssenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging, region Midt (RVTS Midt) har i samarbeid med Ressursteam for bekymringsfull og skadelig seksuell atferd (REBESSA) nylig lansert en ny skoleveileder med retningslinjer for forebygging, avdekking og håndtering av problematisk og skadelig seksuell atferd hos barn og unge (Sandvik, Tennfjord, Larsen, Lundgren & Draugedalen, 2021). Denne skoleveilederen og tilhørende e-læringsverktøy er tilgjengelig på www.seksuellatferd.no.

Denne Bedre Skole-artikkelen er en forkortet og oversatt versjon av følgende artikkel: https://humanrer.org/index.php/human/article/view/3720

Beate Goldschmidt-Gjerløw er stipendiat i samfunnsfagdidaktikk ved Institutt for sosiologi og sosialt arbeid ved Universitetet i Agder. Hun har undervist i samfunnsfag i flere år både i ungdomsskolen og i videregående opplæring. Nå forsker hun på samfunnsfagundervisning om seksuelle krenkelser i lys av læreres og elevers perspektiver. Hennes forskningsinteresser inkluderer samfunnsfagsdidaktikk, barns rettigheter, kjønn og likestilling, demokratiseringsprosesser og internasjonal politikk.

Irene Trysnes er førsteamanuensis ved Institutt for sosiologi og sosialt arbeid ved Universitetet i Agder. Hun er leder for forskningsgruppen i samfunnsfagdidaktikk og utdanningsforskning, og er i tillegg koordinator for lærerutdanningene. Trysnes underviser på lektorutdanning for trinn 8–13 i samfunnskunnskap. Hennes forskningsinteresser inkluderer samfunnsfagdidaktikk, kjønn og likestilling, ungdomsforskning og religion- og kultursosiologi.

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Kjerne-elementene

– det virkelig nye i fagfornyelsen

Innføringen av kjerneelementer i fagfornyelsen innebærer at lærere nå må planlegge undervisning på en annen måte enn de har gjort tidligere. Muligheten til å se helheten blir bedre, men mange vil kunne oppleve overgangen som krevende.

Av Marianne Hagelia

Fagfornyelsen er den største læreplanendringen som noen gang er gjort. Mål og prinsipper for fagfornyelsen er beskrevet i Meld. St. 28 (2015–2016) *Fag-Fordypning-Forståelse* og denne tydeliggjør hvor ulik denne læreplanen er fra tidligere planer. Det tar tid for lærere å få oversikt og ikke minst forstå hvor mange endringer som må gjøres i skolen fremover. Kjerneelementer er en av de største endringene og skal angi det viktigste og mest sentrale elevene skal lære i fag. I forbindelse med mitt arbeid ved lærerutdannelsen er jeg ukentlig ute på ulike grunnskoler og samarbeider med lærere i innføringen av fagfornyelsen. Min erfaring er at lærere har en tendens til å overse all annen tekst i læreplanen og går rett på kompetansemålene når de skal planlegge undervisning. De behandler dem gjerne som «gjøremålslister». Men i fagfornyelsens læreplaner er det Formålet med faget som er det viktigste – ikke kompetansemålene. Det er her vi finner sammenhenger, begrunnelse for faget og mål for opplæringen. Målene for opplæringen finnes i kjerneelementene i faget og ikke i kompetansemålene (Kunnskapsdepartementet, 2016). På nett finner vi kompetansepakkene til Udir om fagfornyelsen, og der kan vi lese i modul 2.2.2 (Utdanningsdirektoratet, u.å,) at kjerneelementene er plassert øverst i læreplaner for fag fordi de er viktigere enn kompetansemålene. Udir uttalte i et webinar høsten 2020 at skolen må «bort i fra kompetansemåletenkningen som har vært fremtredende tidligere» (UiO, 2020). Kjerneelementene bør heller ikke leses alene, men i sammenheng med fagets relevans, tverrfaglighet, kompetansemål og grunnleggende ferdigheter. I det videre vil jeg se på endringene og vise eksempler.

Kjerneelementene er de viktigste målene i læreplanen

Over hundre lærere og andre fagfolk jobbet sammen med Utdanningsdirektoratet (Udir) for å komme fram til kjerneelementer i de ulike skolefagene (Sanner, 2018). Definering av kjerneelementer betyr at det for første gang i historien har skjedd en knallhard prioritering i det faglige innholdet fra K06 for å unngå stofftrengsel i opplæringen (Johannessen, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2016). Kjerneelementene reflekterer vitenskapsfag og andre kunnskapsområder skolefagene bygger på. De gir tydelig retning i fagene, og er det viktigste og mest sentrale elevene skal lære. Elevene skal ikke bare lære fakta og teorier, men gradvis utvikle forståelse av et utvalg ideer og begreper som er nødvendige for å kunne bruke faget både i skolen og i

fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2016). Skolen kan faktisk jobbe med kjerneelementene alene (UiO, 2020), fordi de er utgangspunkt for kompetansemålene, og de inneholder hva elever skal lære, og uttrykker fagets ideer. Det er viktig å merke seg at kjerneelementer ikke er de nye «hovedområdene», ettersom hvert kompetansemål kan ha tilknytning til flere kjerneelementer.

Læreplanen inneholder fortsatt kompetansemål, men de konkretiserer og gir retning i arbeidet med kjerneelementene. De er mer underordnet i den nye planen. Kompetansemålene er ikke lenger en «gjøremålsliste» for lærer og elever. Direktøren i Udir, Hege Nilssen, presiserer i podkasten *Rekk opp hånda* at «[...] læreplan er mer enn kompetansemål». Lærere og skolen skal planlegge ut ifra kravene i overordnet del og læreplaner i fag – ikke med kompetansemål alene (Johannessen, 2020). De nye læreplanenes kompetansemål må altså ikke leses alene, slik flere lærere nå gjør. Kompetansemålene uttrykker hva elevene er forventet å mestre etter endt opplæring på ulike trinn, og kjerneelementene er mål for endt skolegang. Eller sagt på en annen måte viser kjerneelementene innholdet elever skal ha kompetanse i, og kompetansemålene kan vise i hvilken grad eleven mestrer dette.

Kjerneelementer eller kompetansemål skal heller ikke deles opp i mindre læringsmål. Ved å forenkle til små læringsmål går ofte oversikten og sammenhengene tapt og disse trengs for dybdelæring. Gjennom forenklinger har i tillegg verbene lett for å bli bort eller byttet ut, og da uteblir også øvelse i nødvendige ferdigheter. Det er verd å merke seg at i de to siste læreplanene har vi hatt kompetansemål og ikke kunnskapsmål som mange tenker på dem som. Det er forskjell på kunnskap og kompetanse. Bjørn Bolstad ved UiO påpeker dette skillet slik:

> Læreplanen for norsk skole beskriver kompetanser og ikke innholdet i fagene. Kompetanser angir altså ikke hva elevene skal «kunne noe om», men hva elevene skal «kunne gjøre» (Bolstad, 2020).

For å tydeliggjøre dette kan vi ta eksempelet kunnskap om 2. verdenskrig. Vi lærer om 2. verdenskrig i norsk skole fordi det er verdifullt at våre innbyggere har kunnskap om vår historie. Å forstå at denne krigen er et eksempel på konflikt, at det finnes mange typer konflikter, og at det er noe felles ved disse, er kunnskap. Å kunne bruke denne kunnskapen i fremtiden for å unngå eller løse konflikter på ulike nivå er kompetanse. La oss se litt mer på hva kompetanse betyr.

Vi må forstå kompetansebegrepet når vi planlegger undervisning

I overordnet del står det at «Forståelse av kompetansebegrepet må ligge til grunn for skolens arbeid med læreplaner og vurdering av elevenes faglige kompetanse» (Utdanningsdirektoratet, 2017). I Kunnskapsløftet forstås kompetanse som evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Kunnskap er å tilegne seg og forstå teorier, fakta, prinsipper og prosedyrer innenfor fag og fagområder. Det er også å kunne strukturere og kombinere kunnskap. Det kan diskuteres om kunnskap innebærer at du faktisk også har forståelse. Ferdigheter er å anvende kunnskap til å løse problemer eller oppgaver, og omfatter blant annet kognitive, praktiske, kreative og kommunikative ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 28). Kunnskaper og ferdigheter er forutsetninger for og ulike deler av det å utvikle kompetanse. Skolen har i alle år vært god på å undervise elevene i både kunnskap og ferdigheter, men ikke like stor grad vært opptatt av elevenes kompetanse og forståelse. Et godt eksempel på dette er elevenes gode kunnskap om andre verdenskrig. Men spør tredjeklasse på videregående om hvorfor vi lærer om denne krigen, og flere vil slite med å svare. Vi vil at fremtidens voksne skal få med seg viktig kompetanse ut i verden og kunnskap om ulike konflikttyper og ferdigheter til å oppdage og håndtere disse på ulike nivåer er essensielt. Arbeid med nøkkelbegreper, hvor elevene skal kunne vise sin kompetanse, og innholdsbegreper, hvor elevene skal vise sin forståelse for innholdet, er blitt tydeligere i fagfornyelsen. Når elever skal tilegne seg kunnskap, må de få med seg flere aspekter enn bare innholdet. Det er lite nyttig med kunnskap om de ikke forstår hva eller hvorfor. Nøkkelbegreper blir ofte usynlige i fagstoffet, fordi de ikke foreligger direkte, men implementeres i faget slik at de viser et mønster som former framstillingen av innholdet. Nøkkelbegreper er blant annet årsak, virkning og kilde (Lilliestam, 2013). For eksempel fremkommer det ikke alltid direkte hva årsaken til en krig er, eller hvilke endringer som skjedde etter en revolusjon. Dette har vi kanskje ikke vært så gode på tidligere.

Forståelse av kompetansebegrepet i fagfornyelsen er viktig. Når man forstår at det er forskjell på kunnskap (å besitte og gjengi informasjon) og kompetanse (å kunne forstå og bruke informasjonen i andre sammenhenger), så vil det kreve en praksisendring i skolen (Johannessen, 2020). Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 26-27; Ludvigsen-utvalget, 2014, s. 56). Elevene skal også *forstå* det de har lært,

kunne *reflektere* over det de gjør, og kunne gjøre kritiske og etiske *vurderinger*. Derfor er forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning tatt inn i definisjonen av kompetanse. Evne til refleksjon og kritisk tenkning handler om å se en ting fra flere sider og å kunne vurdere påstander, argumenter og handlingsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2016). Videre skal vi se at *sammenhenger* er et viktig stikkord i det nye kompetansebegrepet og i fagfornyelsen. Hva er likheter mellom ulike konflikter som mobbing, samlivsbrudd, Midtøsten-konflikten og andre verdenskrig? Kan vi lære noe av de konfliktene vi har i skolegården, og overføre dette til andre områder? I overordnet del står det at «Fagenes kompetansemål må ses i sammenheng med hverandre i og på tvers av fag. Kompetansemålene må også forstås i lys av formålsparagrafen og de øvrige delene av læreplanverket.» I KRLE skal barn lære om religiøse tekster, hva likheter og sammenhenger mellom de ulike religionenes tekster er. Men hva er likheter og sammenhenger mellom religiøse tekster og andre tekster vi leser i norskfaget? Sammenhenger er med andre ord ikke bare like tema på tvers av fag, flerfaglighet eller tverrfaglighet.

Kjerneelementene preger innholdet og progresjonen i læreplanene og bidrar til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 34). La oss se på et konkret eksempel fra naturfag på sammenhenger mellom kjerneelementer:

I Udirs kompetansepakke modul 2.2.2 står det at «Skolen må alltid jobbe med kompetansemålene i lys av kjerneelementene» (Udanningsdirektoratet, u.å.,). Et godt eksempel her finner vi i naturfag. I kompetansemål etter 7. trinn «skal elevene kunne stille spørsmål og lage hypoteser om naturfaglige fenomener, identifisere variabler og samle data for å finne svar». Kompetansemålet er knyttet til kjerneelementet naturvitenskapelige praksiser og tenkemåter. Når vi leser om dette kjerneelementet finner vi presiseringen «Arbeid med kjerneelementet naturvitenskapelige praksiser og tenkemåter skal kombineres med arbeid knyttet til de andre kjerneelementene.» Dette kjerneelementet skal altså kombineres med et av de andre: teknologi; energi og materie; jorda og livet på jorda; eller kropp og helse. Denne kombinasjonstenkningen er det ikke mulig å lese ut av kompetansemålet alene, og vil gå tapt om man bruker kompetansemålene som en «gjøremålsliste».

Om å ikke se seg blind på kompetansemål

Når vi går i gang med kjerneelementer, er det en god øvelse å liste opp alle kompetansemål under hvert av kjerneelementene i faget de tilhører, for å få oversikt. Da er det lett å se hvordan kompetansemålene konkretiserer kjerneelementet. Men legg merke til at kompetansemålene ikke sier noe om *hvordan*, bare *hva* en skal jobbe med, altså hva man kan gjøre i faget for å oppnå kompetanse i kjerneelementene. For å finne metoder for å jobbe med kompetansemålet vi har valgt, må vi gå til kjerneelementet. Følgende eksempel er hentet fra kunst og håndverk.

Som kunst- og håndverkslærer har jeg ingen problemer med å jobbe med kjerneelementene alene. De er alle praktiske og er godt begrunnet i fagets tradisjon. Forkortet utgave av disse er:

1. Håndverksferdigheter – innebærer at elevene skal *utvikle* håndlag, praktiske ferdigheter og utholdenhet ved å *bruke* ulike redskaper og materialer.
2. Kunst- og designprosesser – elevene skal *utvikle* nysgjerrighet, kreativitet, mot, skaperglede, utholdenhet og evne til å løse problemer.
3. Visuell kommunikasjon – innebærer at elevene skal kunne *lese, forstå og bruke* det visuelle språket. Utvikling av tegneferdigheter er her helt grunnleggende for å kunne kommunisere ideer, erfaringer, budskap og sammenhenger.
4. Kulturforståelse – innebærer at elevene skal *utforske* samtidens visuelle kultur og kulturarv fra ulike verdensdeler som kilde til opplevelser og inspirasjon til egen skapende praksis.

Faget er blitt mer praktisk og mindre teoritungt siden K06. For de fire kjerneelementene har jeg notert meg de aktive verbene og ferdighetene: *lese, forstå, utvikle, bruke, kommunisere, reflektere og utforske*. Elevene skal blant annet få mer tid til å lære seg et håndverk. Jeg visste at programmering skulle inn i faget, og var spent på hvordan programmering var tenkt inn i et så tradisjonsbundet fag. Ingen av kjerneelementene omtaler programmering, så her måtte jeg gå til kompetansemålene som konkretiserer hvor programmering skulle inn i faget. Kompetansemålet «bruke programmering til å skape interaktivitet og visuelle uttrykk» er med på å konkretisere de to kjerneelementene: visuell kommunikasjon og kunst- og designprosesser. Det betyr at det er disse to kjerneelementene elevene skal jobbe med, når vi programmerer. I kjerneelementet visuell kommunikasjon skal elevene *lese, forstå og bruke* det visuelle språket. De skal ved hjelp av tegnede skisser *kommunisere* ideer, erfaringer, budskap og sammenhenger. Elevene skal bruke visuelle virkemidler bevisst og eksperimenterende i digitale uttrykk. I kjerneelementet kunst- og designprosesser skal elevene utvikle utholdenhet og evne til å løse

problemer. De skal jobbe med både åpne og utforskende prosesser, og stegvise prosesser med utvikling og innovasjon som mål. For å lage en oppgave i programmering i kunst og håndverk måtte jeg gå til kompetansemålet for å finne ut hvordan programmering var tenkt inn i faget: altså som «interaktivitet og visuelle uttrykk». Men jeg måtte gå til kjerneelementene for å finne ut hvordan jeg kunne modellere en oppgave til elevene i programmering: å skissere ideer, bruke det visuelle språket og virkemidler. Det skal også eksperimenteres med problemløsning, noe som henger godt sammen med innovasjon. Elevene må, slik jeg leser dette, arbeide med en større oppgave over tid hvor de blant annet lærer seg ferdighetene skisseringe, programmering, problemløsning og å kommunisere ideer og over tid utvikle kompetanse og dybdelæring.

Kjerneelementene – en forutsetning for sammenheng

Jeg kan ikke lese kompetansemålene om programmering i kunst og håndverk eller om hypoteser i naturfag alene og isolert fra kjerneelementene i fagene. Hvis jeg gjør det, mister jeg sammenhengen kompetansemålene står i, og jeg legger ikke lenger til rette for å skape sammenheng i fag og dybdelæring hos elevene. Jeg mister også arbeidsmetoder ved overse kjerneelementene. Førsteamanuensis Live Weider Ellefsen ved Høgskolen i Innlandet påpeker at kjerneelementene i musikk innehar både lærestoff, læringsaktivitet og læringsmål (Ellefsen, 2020) og det gjelder flere fag. Det er derfor viktig at vi planlegger undervisningens aktiviteter slik at de fremmer elevenes arbeid med kjerneelementene. Kjerneelementene er jo aktive, altså noe elevene skal gjøre. På denne måten får elevene tid til å forstå hva faget handler om, hva som er grunnleggende viktig for å forstå faget og på den måten legge grunnlaget for å utvikle sin egen fagforståelse (FIKS, 2019). Kjerneelementene, kompetansebegrepet og ulike faglige sammenhenger er en totalt annen måte å jobbe og planlegge på, og dette tar tid å forstå. Heldigvis har Udir vært klar på at lærere har anledning til å øve, lære og forstå de kommende år (Johannessen, 2020; UiO, 2020).

Kompetansemålene er altså bare konkretisering av kjerneelementene (Udanningsdirektoratet, u.å., modul 2.2.2). Kompetansemålene har heller aldri handlet om alt elevene lærer i skolen – elevene lærer masse som ikke er nedfelt i kompetansemål. Mye som gjøres og læres i skolen begrunnes i overordnet del og ikke minst i lokale tilpasninger. Ved å ta utgangspunkt i og jobbe med kjerneelementene vil elevene få kompetanse selv om læreren ikke tar utgangspunkt i kompetansemålene i planleggingen av undervisningen. Dette er for mange veldig annerledes tenkning og uvant fordi kompetansemålene har vært våre veivisere tidligere. I en tid med praksisendring er det helt nødvendig å samarbeide og spille hverandre gode i lærerfellesskapet lokalt.

LITTERATUR

BOLSTAD, B. (2020). Er det risikabelt med kompetansebaserte læreplaner? Hentet fra https://bbolstad.wordpress.com/2019/05/03/er-det-risikabelt-med-kompetansebaserte-laereplaner/

ELLEFSEN, L.W. (2020). *Hvordan kan kjerneelementene prege arbeidet med musikkfaget?* Hentet fra https://dekom.no/wp-content/uploads/2019/10/Fagnettverk_musikk_Lives_presentasjon_-etter_lunsj.slides.pdf

FIKS. (2019). Fire premisser for dybdelæring. Hentet fra https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/dybdelering/fire-premisser-for-dybdelering/

REKK OPP HÅNDA. (2020) Podkast: Fagfornyelsen med Hege Nilssen i Udir. Hentet fra https://podtail.com/no/podcast/rekk-opp-handa/fagfornyelsen-med-hege-nilssen-i-udir/

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

LILLIESTAM, A.L. (2013). *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonerande*, Göteborgs universitet, Göteborg. Hentet fra https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/34210

LUDVIGSEN-UTVALGET. (2014). NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/sec1?is=true&q=spesialisert+

SANNER, J.T. (2018). *Fornyer innholdet i skolen.* Kunnskapsdepartementet, Oslo. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606049/

UDANNINGSDIREKTORATET. (u.å.). Kompetanseportal. Hentet fra https://bibsys.instructure.com/search/all_courses?design=udir

UIO. (2020, 10.8). FIKS Webinar: *Planlegg for helhet og sammenheng – planleggingsverktøy og nye læreplaner*. Oslo: UiO. Hentet fra https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/om/aktuelt/arrangementer/2020/webinar-planlegg-for-helhet-og-sammenheng---planle.html

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo: Regjeringen.Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf

Marianne Hagelia er utdannet allmennlærer og har tilleggsutdannelse med mastergrad i pedagogisk bruk av IKT. Etter flere år i barneskole og videregående skole er hun i dag ansatt ved lærerutdanningen på Høgskolen i Østfold. Hun er der engasjert i DEKOMP. I dag er hun i også ph.d.-stipendiat ved lærerutdanningen på NTNU hvor hun ser på ungdoms uformelle læring ved bruk av datamaskin. Marianne har skrevet boken *Digital studieteknikk, hvordan lære i informasjonssamfunnet* (2017).

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock - montasje melkeveien.no

Følelser som står i veien

– eller følelser som viser veien?

Av Olivia Hüllert og Gunn Engelsrud

Følelser og emosjoner som oppstår og sirkulerer i undervisningen og i møter mellom elever og lærere, kan utvikles til handlingskompetanse for begge parter. Følelser kan utgjøre en viktig kunnskapskilde, men da må de tas opp som et tema i undervisning og praksis. Følelser må øves på, begrepsfestes og reflekteres over.

Hvilke handlingsalternativer har man som lærer når man kjenner at man er i ferd med å begynne å gråte foran elevene sine? Det å være *nær* å gråte, eller det å *faktisk* gråte, er en opplevelse vi tror at mange lærere har erfaringer med, men som det sjelden har vært faglige samtaler om. Det samme gjelder eksempelvis følelsen av å være frustrert eller sint eller oppgitt eller sjenert. Vi tror ikke at dagens lærere har blitt undervist og veiledet i hvordan de skal håndtere kompleksiteten av emosjoner som kan oppstå i undervisningssituasjoner. Vi tror heller ikke at sammenhengen mellom følelser og læreres handlinger

og kommunikasjon med elever er blitt problematisert i stor nok grad.

Derfor er det gledelig at emosjonene tillegges betydning for kunnskap i fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Arbeidet med den nye læreplanen er i stor grad basert på Ludvigsen-utvalget, som leverte NOU-rapportene *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2014:7) og *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8). Her skrives det at det «er enda viktigere enn før at skolen arbeider *systematisk* med å støtte *elevenes* sosiale og *emosjonelle læring og utvikling*» [vår kursivering] (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 16). Kunnskapsdirektoratet (2016) viser også til OECDs internasjonale rapport *Education 2030* som blant annet identifiserer «emosjonelle kvaliteter» som spesielt viktig for fremtidens skole (s. 29).

Med slike politiske mål blir det tydelig at emosjonell kompetanse forventes å bli en del av profesjonelle lærers fremtidige handlingsrepertoar. Vår erfaring er likevel at når følelser er tema innenfor vårt fag, kroppsøving og utdanning av kroppsøvingslærere, reduseres tematikken til å handle om relativt overflatiske nyanser, slik som at *elevene* skal oppmuntres til bevegelsesglede, og at *fair play* trekker opp karakteren. Vi savner diskusjoner om hva som skjer med undervisningen dersom en lærer implisitt eller eksplisitt uttrykker andre følelser enn glede. Videre tar vi opp at det kan være gode grunner til nettopp å ta opp diskusjoner rundt følelser og emosjoner i undervisningen, for å basere seg på en menneskelig kunnskapskilde.

Forskeren Hanne De Jaegher (2019) legger vekt på at det er lange tradisjoner for å utelate menneskelige følelser og relasjoner i det som regnes som kunnskap. I artikkelen med tittelen «Loving and knowing: reflections for an engaged epistemology» tar hun oppgjør med en slik forståelse, og hevder at det som er viktigst for oss å vite noe om, er det vi har minst forskningsbasert kunnskap om. De Jaegher etterlyser forskning som ikke kun baserer seg på målbare tall, slik som den tradisjonelle vitenskapsteorien gjerne gjør, men forskning som favner en større del av det å være menneske, som inkluderer emosjonelle og personlige erfaringer, og som tar utgangspunkt i at mennesker er følende, tenkende og sansende på samme tid. De Jaegher argumenterer for at det nettopp er disse aspektene som gir farge og retning til livet, og at det det å synliggjøre disse kvalitetene er sentrale i det hun kaller *human knowing* (s. 3).

Hvis man har en interesse for å undersøke menneskelig samspill og interaksjon, blir oppgaven å finne et språk for og gode teoretiske forståelser av menneskelige situasjoner og erfaringer. Med inspirasjon fra dette skal vi derfor dele en selvopplevd historie, med tittelen «Når en lærer gråter», og videre analysere hendelsen med begreper fra Fuchs og Koch (2014).[1] Hensikten er til dels å rette søkelyset mot det at lærere er sansende og følende, og at dette har en direkte betydning i undervisningen, men vi ønsker også å bidra med en teoretisering av emosjoner på et mer generelt plan. Selv om følelsene og handlingene som pakkes ut i denne artikkelen, er direkte knyttet til «Når en lærer gråter», ønsker vi å vise at teori om temaet er avgjørende for hvordan emosjoner kan anvendes som en vei til kunnskap, og spesifikt som en profesjonsrelevant *emosjonell kompetanse*.

Når en lærer gråter

Turen til Botanisk hage gikk bra. En ubeskrivelig lettelse og stolthet spredte seg i meg. Jeg så en skråning med gress, og siden jeg var i så godt humør, slapp jeg barna fri. De forsvant fra meg som maur; noen rullet nedover skråningen, noen klatret i trær, noen innledet [hittil] harmløse brytekamper. De forsvant så fort. Var plutselig overalt. Jeg prøvde å få kontakt med noen av barna. De enset meg ikke, var oppslukt av leken og hverandre og friheten. Det kom et voksent menneske mot meg. Damen hadde på arbeidsklær og navneskilt. «Dere kan ikke leke her», sa hun strengt, jeg bet tennene sammen og nikket. Jeg ropte på elevene igjen, nå med en stresset stemme. Noen av dem lekte i blomsterbedene, hoppet fra stein til stein over roser. Ingen hørte meg.

Da vi kom tilbake til gymsalen, var jeg sint. Det visste elevene også, for alle de små ansiktene deres hadde alvorlige trekk over seg. De satt stille på benkene mot veggen og ventet på å få kjeft. På å lytte. Da kjente jeg at jeg selv mistet kontrollen. Jeg snudde ryggen min til dem, og tårene presset på. Jeg gråt ikke enda, men jeg visste at jeg ikke ville klare å holde tilbake mange sekunder til. Det hjalp ikke å svelge hardt eller å stramme kjevene eller å lukke øynene. Jeg måtte velge hvordan jeg skulle stille meg til situasjonen. Jeg måtte velge raskt. «Nå kommer jeg til å begynne å gråte», sa jeg til elevene da jeg igjen snudde meg mot dem.

Ansiktene som var vendt mot meg, var ladet med varierte uttrykk. Noen av elevene lo. Andre så flaue ut. Til min store skrekk hadde et par av jentene også tårer i øynene. Det fikk det til å knyte seg i magen min.

«Dette er mine følelser, men jeg vil gjerne forklare hvordan jeg har det, så dere skjønner hvorfor jeg ble så streng, og hvorfor jeg nå gråter». Så skal dere få lov til å fortelle hva dere føler. «Alle følelser er lov», sa jeg.

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Jeg fortalte at jeg hadde håpet og trodd at dette skulle gå bra, og at jeg ble redd da jeg mistet kontrollen over dem. Jeg sa at jeg følte meg alene med mange elever, og at det var vanskelig å være lærer når jeg ikke ble hørt. Jeg fortalte at det var spesielt ubehagelig da gartneren hadde kjeftet på meg, og da jeg ikke fikk samlet gjengen. Jeg ble redd for at de skulle ødelegge noe, og at vi skulle få kjeft. Jeg fortsatte å si at jeg trodde at vi skulle klare turen, men at jeg hadde blitt advart mot å gjøre det, av andre lærere.»

«Hæ!? Hvem sa at vi ikke kom til å klare det?»

Det var det elevene reagerte på. Helt rolig spurte jeg tilbake: «Hvordan oppfatter dere at dere er som klasse? Hadde dere anbefalt å ta med dere selv til parken?» Barna ble stille igjen.

Analyse av lærerens fortelling

I historien leser vi at det – til tross for anstrengelse – var *umulig* for læreren å holde tilbake tårene da hun skulle avslutte undervisningen med elevene. Hvordan skal en lærer forholde seg til egne følelser i en slik situasjon? Et valg kan være å føle seg skyldig dersom ens «egne» *negative* følelser blir for synlige for elevene; å tenke at en lærer ved å gråte foran elever, også utsetter dem for en uprofesjonell handling. At læreren svikter sin rolle, og at hennes følelser sees som noe som ikke hører hjemme i yrkesutøvelsen. Ved å bruke en slik tankegang, risikeres det at lærerens *eneste valg* er å forlate situasjonen. Å forsvinne fra timen med krum nakke og mumle et: «Ha det, sees på mandag». Men er det å unngå å ta opp følelser, å være en profesjonell lærer? Vi skal nå forsøke å tenke på følelser på en annen måte, som noe *mer* enn at de er unødvendige avvik fra profesjonalitetens rolle.

For å kunne teoretisere emosjoner er det gunstig å innlede med å introdusere dem. I historien kommer følgende følelser frem: lettelse, stolthet, godt humør, sinne, en følelse av å miste kontroll, redsel, en følelse av å være alene, ubehag, håp og tro. Fuchs og Koch (2014, s. 4) beskriver emosjoner som *veivisere*, og får dermed fram at følelsene orienterer oss om hva som er viktig, og hva som betyr noe; at følelsene bidrar til å definere våre mål og prioriteringer. Duoen (ibid.) går faktisk så langt som å skrive at verden hadde vært uten mening hvis ikke følelser hadde eksistert: «ingenting ville tiltrukket oss eller drevet oss vekk eller motivert oss til å handle»(vår oversettelse) (ibid.).

Dersom vi retter denne tankegangen mot vårt eksempel, fremkommer det at elevene oppførte seg bra innledningsvis, og at dette trigget en *følelse* av lettelse og stolthet hos læreren. Elevenes handlinger medførte dermed at læreren *prioriterte* å slippe elevene fri. Dersom elevene ikke hadde oppført seg bra på vei til parken, kan vi tenke oss at læreren *ikke* hadde sluppet dem fri. Læreren hadde kanskje heller valgt aktiviteter med mindre frie rammer, og vært mer «på vakt» og konsentrert i sin oppfølging av dem. Følelsene tilbyr med denne tankegangen en grunnleggende orientering mot det som er realiteten, og det viktige i situasjonen. Hvis ikke elevene hadde blitt *sluppet fri*, kan det tenkes at situasjonen i parken hadde blitt veldig annerledes. Læreren hadde kanskje ikke begynt å gråte – og denne artikkelen ville aldri blitt publisert.

Det hele startet med en følelse av å være glad

En annen side ved perspektivet på følelser i teorien til Fuchs og Koch (2014) er at de avviser at følelser er noe individuelt man kan stille seg utenfor. Følelser sirkulerer mellom mennesker. Følelser blir dermed *ikke* forstått som indre individuelle tilstander vi må dekode hos andre, men først og fremst som *delte tilstander* man opplever gjennom inter-kroppslig affektivitet (Fuchs & Koch, 2014, s. 7). Følelser sees på denne måten i hovedsak som *relasjonelle*. Her menes det at de ikke bare kan føles fra innsiden, men kommer frem i kroppenes uttrykk og handling. I historien ovenfor kan vi se at følelsene ble *kroppsliggjort*, eksempelvis ved at: *lettelse og stolthet spredte seg i* [kroppen], [stemmen var] *stresset,* og at det [knøt] *seg i magen*. Følelser er *mer* enn psykiske. De viser seg i ansiktsuttrykk, gestikulering og kroppsholdning, og er det ved oss som

spiller seg ut i kommunikasjon med andre. Det betyr at vi som kroppslige vesener inngår i dialog med andres uttrykk, og vi opplever intensiteten av den andres emosjoner gjennom vår egen kroppslige sansning og følelse. Det er denne kommunikasjonen som kalles *interaffektivitet* (Fuchs & Koch, 2014, s. 5). I gymsalen begynner læreren å gråte. Dette skjer dog etter at elevene hadde brutt regler, unngått å lytte til beskjeder og stått i faresonen for å ødelegge blomster i en offentlig park. Hvis vi ser følelsene som læreren merker i kroppen, i lys av begrepet interaffektivitet, skriver Fuchs & Koch (2014) at: «emosjoner er verken individuelle eller ensrettede fenomener; de opererer i sykluser som kan involvere mange mennesker i prosesser som kan føre til felles innflytelse og forening» (vår oversettelse) (s. 9). Med dette resonnementet blir altså lærerens følelser noe som oppstår som en *respons* på elevenes handlinger. Læreren og elevene var med dette perspektivet *sammen om det som skjedde*, og på sett og vis også gjensidig ansvarlige.

I og med at følelser så tydelig vil kunne sees og merkes av andre, spiller de en vesentlig rolle i en interaksjonsprosess, der kroppsliggjort kommunikasjon inngår som en del (Fuchs og Koch, 2014, s. 6). Her må følelsene *brukes* for å få innsikt om seg selv og andre. Fuchs og Koch (2014) introduserer begrepet *body defences* (kroppslige forsvarsmekanismer), og skriver at «[N]år en følelse oppstår, tenderer man ofte til å kjempe mot denne med kroppslige motreaksjoner: undertrykke gråt eller skrik, presse leppene sammen, spenne musklene, ha en stiv holdning, 'ta seg sammen' osv.» (vår oversettelse, 2014, s. 5). Begrepet *body defence* viser således til at følelser er merkbare som prosesser, beskrevet av Fuchs og Koch (ibid.) som kroppslige resonanser (å bli varm, skjelven, kald), og at disse tilstandene beveger lærerens følelser slik at de enten kan avta eller kan øke i intensitet. Fuchs og Koch skriver eksempelvis at man ofte jobber *imot* en uønsket følelse (2014, s. 5). Da læreren merket at hun var i ferd med å begynne å gråte, ble følgende tydelig:

> Da kjente jeg at jeg selv mistet kontrollen. Jeg snudde ryggen min til dem, og tårene presset på. Jeg gråt ikke enda, men jeg visste at jeg ikke ville klare å holde tilbake mange sekunder til. Det hjalp ikke å svelge hardt eller å stramme kjevene eller å lukke øynene [...]

Opplevelsen av slike subtile og diffuse følelser kan forbedres og differensieres ved forsiktig å rette oppmerksomheten mot de kroppslige følelsene og kinestetiske tendensene (ibid., s. 5). Følelsene bør dveles ved, og språket må brukes til å forstå hva følelsene impliserer for oss der og da, for at vi skal kunne forsone oss med dem, og bli oppmerksomme på hvilke følelser kroppen forsøker å uttrykke (ibid.).

Opplevde og uttrykte følelser hos både lærere og elever er viktige kunnskapskilder. I artikkelen har vi fremhevet følelser som *uttrykk*, men når det er andre i rommet, vil eget uttrykk bli andres inntrykk (ibid.). For å kontekstualisere dette ytterligere viser vi konkret at det at læreren gråt, medførte at noen av elevene hennes begynte å gråte. Enten man ser på det som lærerens skyld, eller som noe hun og elevene var sammen om, er dette noe en som profesjonell yrkesutøver og omsorgsperson nødvendigvis må ta stilling til.

Følelser eksisterer mellom personene

I analysen av en lærers emosjoner får vi, med vårt valg av teori, frem at følelser ikke kan reduseres til et individnivå. De eksisterer derimot i et opplevd samspill i stadig endring. For at følelser skal «regnes med» som kunnskap, viser vi hvordan følelser, når de vedkjennes som viktige reaksjoner, gir en retning for videre valg og handlinger. Historien får fram at det å forstå følelser som dynamiske og hjemmehørende i menneskelig samspill, gjør at en åpner øynene for det at ens egne reaksjoner vil ligge til grunn for andres reaksjoner og vice versa. Det blir da snakk om en interaktiv dynamisk prosess, heller enn noe lineært, som (planlagt) *overføres* av læreren til elevene. Eksemplene får også fram at det å være lærer gjør at en kommer i situasjoner der kontakt og affektivitet er vesentlig å forstå – mer enn det å tenke prediksjon og kontroll (som jo er fundamentet i øktplaner). Både lærere og elever trenger å oppleve at deres følelser blir anerkjent og bearbeidet. Uten at følelser vedkjennes, kan de heller ikke arbeides med, eller brukes som (emosjonell) kompetanse. I en gitt undervisningssituasjon bør det også gjøres et poeng ut av at det ikke kun er elevene som skal samarbeide. Hvordan elevene og læreren samarbeider og er oppmerksomme på hverandres følelser, vil spille en avgjørende rolle for hvordan undervisningen vil (ut)arte seg.

Innledningsvis i artikkelen viste vi til De Jaegher (2019), der hun kritiserer den kognitive vitenskapen for å være for snever (s. 2–3). Hun lurer på om *human knowing* er et underkommunisert konsept, fordi det er vanskelig å teoretisere, da den menneskelige kunnskapen skapes i samhandling og er i *connection* (De Jaegher, 2019, s. 3). Analysen av lærerens erfaringer bidrar til å vise at det å vedkjenne seg og å forstå de følelsene man kjenner på, gjør at læreren kan

«bruke» følelsene til å gi retning til sin kommunikasjon med elevene. Tematikken i denne artikkelen er lite synlig både i lærerutdanninger og i profesjonsfellesskapet på skolene. Litteraturen vi har referert til her, gir gode grunner for at følelser bør ha plass i det profesjonelle livet som lærer, både i utdanning av lærere og i profesjonsutdanning mer allment. Artikkelen viser at det går an å kombinere en profesjonell yrkesrolle med en anerkjennelse av [læreres] følelser, og at de kan og bør arbeides med på en systematisk og strukturert måte og sees på som verdifulle i undervisningssituasjoner.

Mandagen etter

Jeg gruet meg mer enn vanlig til å gå på jobb den mandagen. Holdt hardt rundt nøkkelknippet da jeg gikk mot kroppsøvingssalen. Låste opp for elevene, som var forsiktige i ganglaget, og som snakket med lavmælte stemmer. De samlet seg på benkene uten at jeg trengte å si noe. Alle var så stille.

«God morgen», sa jeg da klokken viste 08.30, og fortsatte: «Er det noen som husker hva som skjedde på fredag?»

En av elevene rakk opp hånden sin, og jeg nikket mot ham:

«Du begynte å gråte.»

«Ja, det stemmer», svarte jeg. Og lot neste elev i rekka svare:

«Kan vi prøve på nytt?» spurte han. Jeg rynket litt på pannen, og forsto ikke om han var seriøs eller ikke.

«Ja, kom igjen!»stemte flere av elevene i.

I parken organiserte elevene seg selv. De var rolige, respektfulle og samarbeidsvillige med hverandre, og ansiktene deres hadde fokuserte trekk over seg.

Det var den ettermiddagen jeg bestemte meg for at det var lærer jeg skulle bli.

NOTE

1 Thomas Fusch, Sabine Koch og Hanne De Jaegher tilhører (grovt) sett et forskningsmiljø med tilknytning til Universitetet i Heidelberg, med referanser til en rekke internasjonale prosjekter og andre forskningsmiljøer.

Denne artikkelen er basert på Olivia Hüllert sin BA-oppgave ved Norges idrettshøgskole våren 2020. Gunn Engelsrud var Olivias veileder på oppgaven.

LITTERATUR

DE JAEGHER, H. (2019). Loving and knowing: reflections for an engaged epistemology. *Phenom Cogn Sci.* https://doi.org/10.1007/s11097-019-09634-5

FUCHS, T. & KOCH, S.C. (2014). Embodied affectivity: on moving and being moved. *Frontiers in Psychology, 5.* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00508

HÜLLERT, O. (2020). *Følelser som står i veien, eller følelser som viser veien?: En fenomenologisk autoetnografisk analyse av emosjoners plass i lærerprofesjonen* (bacheloroppgave). Norges idrettshøgskole, ikke publisert.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse.* (Meld. St. 28 (2015–2016)). Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/

NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag.* Hentet fra: https://www.regjeringen.no

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelsen av fag og kompetanser.* Hentet fra: https:/regjeringen.no

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* Hentet fra: https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/

Olivia Hüllert arbeider som kroppsøvingslærer ved Lakkegata skole i Oslo og er utdannet faglærer i kroppsøving og idrettsfag fra Norges idrettshøgskole. Hun har også en bachelorgrad i Creative Writing og International Affairs fra Florida State University fra 2016. Hun har en bred idrettsbakgrunn og har blant annet spilt på landslaget i golf.

Gunn Engelsrud er professor ved Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett, Høgskulen på Vestlandet. Hun er utdannet fysioterapeut og kroppsøvingslærer og har doktorgrad fra Det samfunnsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo. Hun har bred erfaring fra undervisning og veiledning i høyere utdanning, og har særlig ekspertise i kvalitativ forskning, kroppsforståelser, fenomenologi, kunnskapsteori og pedagogikk.

Et fagfornyet historiefag å verne om

Mange liker historie og synes det er et viktig fag i skolen. Hva slags historiefag ser vi så konturene av i fagfornyelsen, og hvordan vil det påvirke undervisningen? Og hva blir konsekvensene hvis faget på sikt faller bort?

Av Trond Heum

Kommende skoleår implementeres den nye læreplanen i historie på vg2 i videregående skole. Planen har vært ferdig en stund, slik at lærerne har hatt tid til å forberede seg. I den sammenheng ble nok mange høyst overrasket da kunnskapsministeren rett før påske lanserte regjeringens planer om å redusere antall fellesfag. For historiefagets del ble det antydet å gjøre faget valgfritt eller til del av et nytt samfunnsrettet hybridfag. Vi skal her se nærmere på faget slik det nå framstår i fagfornyelsen, og hvorfor dette er viktig å verne om.

Generelt er hensikten med fagfornyelsen å gjøre læreplanene mer relevante. Elevene skal oppleve at det de lærer i fagene sine, er relevant for eget liv og for å takle utfordringer i møtet med samfunns- og arbeidsliv. Læreplanene skal stimulere til utforskende arbeid, kritisk refleksjon og dybdelæring. Gjennom underveisvurdering skal lærere og elever ha en løpende dialog om læringsprosessen slik at elevene kan utvikle best mulig kompetanse.[1]

Dybdelæring – mer enn faglig fordypning

Begrepet dybdelæring har det vært skrevet og snakket mye om i prosessen med å utvikle nye læreplaner. Mange har spurt om dette egentlig er noe nytt i skolen. Har man ikke alltid, ikke minst i historiefaget, vært opptatt av å fremme kunnskaper i både bredde og dybde? Svaret på det siste spørsmålet gir seg selv, men slik begrepet brukes i fagfornyelsen, innebærer det noe mer enn vi kanskje tradisjonelt har lagt i det:

> Dybdelæring er altså mer enn faglig fordypning [...] Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre.[2]

«Svenskesuppe» var et kjent begrep under andre verdenskrig. Her henter barn fra Nordstrands folkeskole havresuppe i store spann på vei til skolen. FOTO: RIKSARKIVET

Tyske soldater i et bakeri i Oslo, april 1940. FOTO: RIKSARKIVET

Demonstrasjoner mot Quisling. Bildet viser en hytte i Nordmarka ved Oslo hvor norske ungdommer har tegnet inn teksten: «Ned med Quisling – Leve Kongen» på en riflete veggflate. FOTO: RIKSARKIVET

Tyske soldater på Østre torg i Hamar under andre verdenskrig. FOTO: UKJENT/ANNO DOMKIRKEODDEN

Det er verdt å merke seg formuleringen om at dybdelæring innebærer å forstå sammenhenger innenfor et fag og mellom fag. Innenfor et fag betyr det blant annet å forstå hvordan fagets ulike deler, eller byggesteiner, inngår i en helhet. Det er disse byggesteinene som i fagfornyelsen kalles kjerneelementer, og som betyr fagets «sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer».[3] I historiefaget endte den nye læreplanen opp med følgende fire kjerneelementer: historiebevissthet; utforskende historie og kildekritisk bevissthet; historisk empati, sammenhenger og perspektiver; og mennesker og samfunn i fortid, nåtid og framtid. Vi skal i det følgende se nærmere på hva som ligger i dem.

Historiebevissthet

Historiebevissthet kan være vanskelig å definere, men dreier seg om hva historie betyr for oss, hvordan historisk kunnskap blir til, ulike forhold som kan påvirke oppfatninger av fortiden, hvordan historie kan brukes og misbrukes, og sammenhenger mellom fortidsfortolkning, nåtidserfaring og framtidsforventning. Det er naturlig for mennesker å orientere seg etter tidsdimensjonene fortid, nåtid og framtid. Således har alle en viss historiebevissthet. Et vesentlig poeng ved historiebevissthet er at mennesker ikke bare er historieskapte, men også historieskapende gjennom hvordan de lever sine liv. Selv om det kan problematiseres hva vi kan lære av historien, er det et poeng ved historiebevissthet at mennesker kan utgjøre en forskjell, og at kunnskaper om fortiden kan hjelpe dem til å gjøre riktige valg i nåtiden, med positive konsekvenser for framtiden. Leser man beskrivelsen av kjerneelementet i læreplanen, framstår historiebevissthet egentlig som en slags rød tråd for hele faget:

> Elevene utvikler historiebevissthet ved å arbeide utforskende med historie, opparbeide en kildekritisk kompetanse og kunne se ulike perspektiver og sammenhenger i faget. I tillegg må elevene kunne utvikle historisk empati, samtidig som de tilegner seg historisk oversikt.[4]

Utforskende historie og kildekritisk bevissthet

Utforskende historie og kildekritisk bevissthet har sin naturlige plass i et historiefag. Utgående læreplan har som kjent et eget hovedområde, *Historieforståelse og metoder*, med kompetansemål knyttet til både historisk metode og historiebevissthet. Ifølge Erik Lund (2016) vet vi ikke så mye om hvordan læreplanen er blitt praktisert.[5] Ut fra egen erfaring som lektor, sensor, fagutvikler og lærebokforfatter er inntrykket at det varierer sterkt hvor mye lærere har gjort ut av kompetansemålene knyttet til historieforståelse og metoder i undervisningen. Det er ikke uvanlig å høre historielærere si at de har mer enn nok med å lære elevene noe om fortiden, om de ikke også skal gjøre dem til minihistorikere. Det kan være lett å si seg enig i slike utsagn, spesielt hvis man er låst i en tradisjonell forestilling om at læreren skal lede elevene gjennom en lang realhistorisk «pensumreise». Mange av oss har sikkert følt at en slik tilnærming er nødvendig for at elevene skal få et helhetlig bilde av hvordan fortiden kan ha vært. Men hvis man skal skape forståelse av fagets egenart, fremme dybdelæring, kritisk refleksjon og relevans, kan man ikke følge en strategi der elevene utelukkende skal «vite at» uten å «vite hvordan». Erik Lund (2016) poengterer at disse to aspektene ved faget er like viktige, og at bare innsikt i «vite hvordan» kan gi et gyldig grunnlag for «vite at»-kunnskap. Å arbeide utelukkende med «vite at»-kunnskap betyr ifølge Lund at man mer skaffer seg informasjon enn å tilegne seg kunnskap. [6]

Arbeid med kilder og kildekritikk bør være noe mer enn bare instrumentelle øvelser i å kategorisere et historisk materiale gjennom bruk av kildebegreper. Kunnskaper om ulike typer kilder er riktignok viktig, både i historiefaget spesielt og for å styrke elevenes evne til kritisk tenkning generelt. Men elevene må også få forståelse av hvordan en historisk konstruksjon blir til på grunnlag av tolkninger, og hvordan mangel på kilder, ufullstendige kilder eller kilder som spriker i ulike retninger, gjør det nødvendig å ta forbehold eller erkjenne at bildet av fortiden kan være mer sammensatt enn man kanskje først trodde. Eller som historikeren Knut Kjeldstadli så billedlig har beskrevet historikerens arbeidsprosess:

> Det historikeren konkret gjør, er å lage, konstruere et bilde av hvordan det kan ha vært. Historiefaget består i å sammenligne et spredt materiale og omforme det til meningsfulle bilder [...] I det puslespillet vi legger, skal alle bitene være med, og vi kan ikke lage et bilde som ikke finner plass til disse bitene. Men det kan likevel være betydelig rom for å lage flere slike versjoner eller framstillinger av fortida på grunnlag av de samme overleverte brokkene.[7]

Historisk empati, sammenhenger og perspektiver

Kjerneelementet *historisk empati, sammenhenger og perspektiver* favner bredt. Med empati menes evnen til å forstå menneskers utfordringer og handlinger i fortiden. Det betyr ikke at man skal forstå i betydningen forsvare eller sympatisere, men derimot «kunne reflektere over hvordan konteksten menneskene levde i, påvirket tenkemåten og handlingsvalgene».[8] Forståelse av sammenhenger har alltid vært viktig i historiefaget. I læreplanen er det beskrevet som evnen til å vurdere sammenhenger mellom hendelser, handlinger og fenomener, og til å vurdere ulike årsaks- og virkningsforhold i fortiden. Arbeid med perspektiver i historiefaget skal skape bevissthet om hvordan ulike ståsteder påvirker hvordan fortiden forstås og formidles. Ulike historiesyn er viktig å bringe inn her. Perspektivbegrepet handler også om å kunne vurdere hendelser og fenomener i et større bilde, som ut fra spørsmål om brudd eller kontinuitet. For å oppnå dette er det nødvendig at lærestoffet på vg2 og vg3 knyttes sammen. I arbeidet med kompetansemål som er satt for vg2, er det således viktig å ha pekere til senere historiske perioder, samtidig som man i arbeid med kompetansemål for vg3 må hente opp igjen fagstoff fra vg2. I dag er det en del elever som ikke har den store motivasjonen for å arbeide med historie på vg2, fordi de opplever det som et år som ikke teller. Det å legge mer vekt på lange linjer og drøfting av sammenhenger kan motvirke dette.

Det siste kjerneelementet, *mennesker i fortid, nåtid og framtid*, er vel det som i størst grad inneholder det vi tradisjonelt har forbundet med historiefaget, altså at elevene skal få innsikt i og oversikt over historiske hendelser og perioder. Det ble litt strid rundt tilhørende kompetansemål i læreplanprosessen. Mange mente at målene var for åpne i de første utkastene og savnet en tydeligere og mer forpliktende retning. Resultatet ble en plan som må kunne sies å ha både retning og åpning for valg. Historiebevissthet skinner imidlertid også gjennom i beskrivelsen av dette kjerneelementet. Elevene skal nemlig også «kunne se fortidens betydning for seg selv i nåtid og framtid». [9]

Metatekning eller opplevelse?

Totalt sett har kjerneelementene et sterkt innslag av metatenkning som er ment å skulle stimulere til kritisk tenkning

og refleksjon, og fremme fagets relevans. Elevene skal på grunnlag av historisk kunnskap forstå seg selv og samfunnet, kunne orientere seg i livet, samfunnet og verden, og kunne ta stilling til ulike utfordringer og gjøre gode valg. Samtidig ligger det en fare i at faget kan dreies for mye i retning av et redskapsfag, og at opplevelsesdimensjonen svekkes. Mange elever gir uttrykk for at de liker historie fordi faget tar dem med til en fortid som var annerledes. Møtet med hendelser og personer fra en annen tid gjør faget eksotisk, pirrer nysgjerrigheten, stimulerer fantasien og skaper innlevelse.

Hvordan kan vi så undervise i faget på en måte som forener relevans, nytte og opplevelse? Noen vil sikkert hevde at tematisk undervisning er best egnet for utdypende arbeid der man skal fremme forståelse av sammenhenger. Andre vil nok foretrekke å bruke den realhistoriske, kronologiske grunnfortellingen som en rød tråd i undervisningen, og så trekke inn kompetansemål fra de øvrige kjerneelementene underveis. Denne tilnærmingen kan også suppleres med tematiske innfallsvinkler knyttet til for eksempel de tverrfaglige temaene *demokrati og medborgerskap*, *folkehelse og livsmestring* og *bærekraftig utvikling*. De nye læreplanene har digitale støtteressurser der man enkelt kan se koblinger mellom kjerneelementer, kompetansemål og tverrfaglige temaer. Dette vil være nyttig når man skal lage undervisningsopplegg.

La oss bruke Norge under andre verdenskrig som eksempel på hvordan vi kan fremme dybdelæring. For mange lærere vil nok arbeidet med de realhistoriske kompetansemålene om hendelser, årsaker og virkning være en naturlig rød tråd i undervisningen om krigen. Fra et historiebevisthetsperspektiv kan elevene jobbe med spørsmål som hvorfor man bør lære om krigen, hvordan fortellinger om krigen brukes i dag, hvorfor disse fortellingene er så populære, hva de forteller, og hva de ikke forteller, og hvilken innvirkning de har på våre forestillinger om krigen. Elevene bør gjøres bevisste på hvordan ulike typer historisk materiale kan være interessante kilder til krigen og okkupasjonstiden, avhengig av hvilke spørsmål man søker svar på. Videre er det selvfølgelig viktig å trene elevenes kildekritiske blikk. Vi må videre ikke glemme at elevene selv kan sitte på historisk materiale som det kan være motiverende og lærerikt for dem å utforske – for eksempel knyttet opp mot Den norske historiske forenings (HIFO) konkurranse *Min familie i historien.* Med tanke på historisk empati er det nærliggende å få elevene til å reflektere over hvorfor noen ble nazister, andre motstandsfolk, folks holdninger til jødene, kong Håkons rolle, Quislings rolle osv. Tverrfaglige temaer kan integreres ved at elevene utforsker okkupasjonens konsekvenser for livsmestring og folkehelse, og hvordan naziregimet brøt ned de demokratiske institusjonene. Med andre ord mangler det ikke innfallsvinkler til å lage spennende oppgaver som fremmer dybdelæring.

Underveisvurdering

I fagfornyelsen er alle råd elevene får i opplæringen fram mot sluttvurdering, å regne som underveisvurdering.[10] Underveisvurderingen skal være en integrert del av opplæringen og kan skje både skriftlig og muntlig. Selv har jeg god erfaring med bruk av læringslogg. Når elevene begynner med historie, skriver de om sine forventninger til faget, hvilke kunnskaper og ferdigheter de mener er viktige å ha når de kommer til opplæringens slutt, hvilke mål de har, og hvilke arbeidsmåter og vurderingsformer de mener er viktig for at de skal nå målene sine. Vi sammenligner deretter hvilke kunnskaper og ferdigheter de selv mener er viktige, med hva læreplanen sier om kompetanse. Oppdateringer av loggen skjer et par–tre ganger i løpet av halvåret, som regel etter at vi har hatt noen stoppunkter i undervisningen der elevene har fått testet hva de har lært, gjerne i forkant av prøver.[11] Forut for halvårsvurderinger og standpunktvurdering tar elevene utgangspunkt i logg og prøver eller andre vurderinger med karakter, og skriver en egenvurdering med forslag til karakter på seg selv. Dette er igjen utgangspunkt for en karaktersamtale. Min erfaring er at bruk av logg letter vurderingsprosessen betydelig. Elevene er bevisste på hva de har prestert, og det er som regel samstemmighet mellom deres egen vurdering og min vurdering.

Mappevurdering er en annen god metode for å skape en dialogbasert læringsprosess. Elevene leverer da ulike arbeidskrav gjennom skoleåret som de får tilbakemeldinger på og kan forbedre fram mot en sluttvurdering, for eksempel en større muntlig høring. Andre gode måter å fremme underveisvurdering på er å gi elevene oppgaver på læringsplattformer, der det er lett for faglærer å følge elevenes arbeid og gi råd. Noen av forlagene har også nye nettressurser der elevene kan lagre arbeidet sitt og følges opp av faglærer. Videre skal vi ikke glemme at kommentarene elevene får fra faglærer etter en prøve, også er en vesentlig underveisvurdering. Det er imidlertid viktig at kommunikasjonen med elevene ikke bare er fokusert på hva de har prestert, men også peker framover i form av råd om hvordan de kan forbedre kompetansen.

Sluttvurdering

I forskrift til opplæringsloven heter det at eleven skal få anledning til å vise kompetanse på flere og varierte måter. Det betyr at faglærer må bruke flere vurderingsformer enn for eksempel bare skriftlige prøver. Siden eksamensformen er muntlig i historie, er det nærliggende å bruke muntlige vurderingsformer som gruppesamtaler, fagsamtaler, podkaster eller andre muntlige presentasjonsmåter. Samtidig er evnen til å uttrykke seg skriftlig en grunnleggende ferdighet som skal trenes i alle fag. Skriftlige prøver, med og uten hjelpemidler, bør derfor også inngå i vurderingsgrunnlaget.[12] Videre sier forskriften at det er elevenes samlede kompetanse som skal vurderes ved fastsetting av standpunktkarakter, der også kompetanse de har vist underveis i opplæringen, inngår i sluttvurderingen. Det betyr at ikke bare prestasjonene på slutten av vg3, men også det elevene har prestert i arbeid med kompetansemål som er avsluttet tidligere i skoleåret, inngår i en totalvurdering. Dette bør poengteres for elevene, slik at de forstår betydningen av å jobbe kontinuerlig med faget.

På muntlig eksamen er det fra og med dette skoleåret ikke lenger obligatorisk at elevene skal holde en innledende presentasjon. Elever kan nå velge om de vil gjøre det. Reglene for muntlig eksamen understreker videre at elevene skal få vist kompetanse i så stor del av faget som mulig ut fra eksamensformen, og at eksamensoppgavene må være såpass åpne at elevene kan gjøre valg av innhold og form.[13] For at elevene skal få vist dybdekompetanse i historie, bør eksamenstemaer og eksaminasjon ikke bare knyttes til realhistorie, men også åpne for at elevene kan bringe inn perspektiver fra andre kjerneelementer. Og for at de skal få vist forståelse av sammenhenger, er det høyst naturlig at man lager eksamenstemaer som bygger på kompetansemål fra både vg2 og vg3.

Et vesentlig allmennfag

Alt i alt er det mange aspekter ved den nye læreplanen som gjør faget relevant, åpner for en aktiv og utforskende elevrolle og fremmer dybdelæring og kritisk tenkning. Historie er fortsatt et opplevelsesfag som tar elevene med på en spennende reise tilbake til en fortid som var annerledes. Samtidig er det et vesentlig allmennfag for å kunne forstå seg selv og samfunnet i en historisk kontekst, og for å kunne ta stilling til mange av nåtidens utfordringer. Riktignok har elevene lært om historie i grunnskolen, men den store forståelsen av sammenhenger oppstår nok først når de møter historie som et helt fag på videregående. Det er denne viktige allmennballasten som svekkes hvis det fornyede historiefaget skulle forsvinne som obligatorisk fellesfag for elever på studieforberedende utdanningsprogrammer.

NOTER

1 Utdanningsdirektoratet, 2018. retningslinjer for utforming av læreplaner, Utdanningsdirektoratet, 2020. Kompetansebegrepet, Opplæringsloven paragraf 1-1.
2 Utdanningsdirektoratet, 2019. Dybdelæring.
3 Utdanningsdirektoratet, 2019. Hva er kjerneelementer?
4 Om kjerneelementet Historiebevissthet i ny læreplan.
5 Lund, 2016: 61.
6 Lund, 2016: 18–19.
7 Kjeldstadli, 2000: 39.
8 Utdanningsdirektoratet, 2020. Læreplan i historie.
9 Utdanningsdirektoratet, 2020. Læreplan i historie.
10 Forskrift til opplæringsloven, kap. 3-15 etter endring juni 2020.
11 Se også Heum, 2019, s. 36–41.
12 Se også Heum, 2017, s. 49–53.
13 Utdanningsdirektoratet, 2020. Regler for muntlig eksamen og muntlig-praktisk eksamen.

LITTERATUR

HEUM, T. (2019). Vurdering for læring i historie – til nytte eller besvær? *Bedre Skole nr. 2.*

HEUM, T. (2017). Vurdering i historiefaget. *Bedre Skole nr. 3.*

KJELDSTADLI, K. (2000). *Fortida er ikke hva den en gang var.* Oslo: Universitetsforlaget.

LUND, E. (2016). *Historiedidaktikk.* Oslo: Universitetsforlaget.

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2020). Kompetansebegrepet. Lastet ned 12.09.2020 fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-kompetansebegrepet/

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2020). Regler for muntlig eksamen og muntlig-praktisk eksamen. Lastet ned 24.03.2021 fra https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/muntlig-eksamen/

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2020). Læreplan i historie. Lastet ned 12.09.2020 fra https://www.udir.no/lk20/his01-03

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2019). Dybdelæring. Lastet ned 12.09.2020 fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2019). Hva er kjerneelementer? Lastet ned 12.09.2020 fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/

UTDANNINGSDIREKTORATET (2018). Retningslinjer for utforming av nye læreplaner. Lastet ned 12.09.2020 fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Lareplangrupper/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-/

Trond Heum er lektor og fagutvikler i historie og samfunnsfag ved Sandefjord videregående skole. Han har også forelest i historie på lærerutdanningen ved OsloMet. Heum er også lærebokforfatter i historie, og han har skrevet flere fagartikler om historie og historiedidaktikk.

Historisk empati

– ei viktig øving i perspektivtaking

››› Av Helga Bjørke Harnes

Historisk empati er eit nytt omgrep i læreplanane i samfunnsfag og historie, men det er ganske ukjent i Noreg. Når lærarar no skal fremje dette, er det viktig at vi først finn ut kva det skal tyde, og korleis lærarane kan nytte det i undervisninga si.

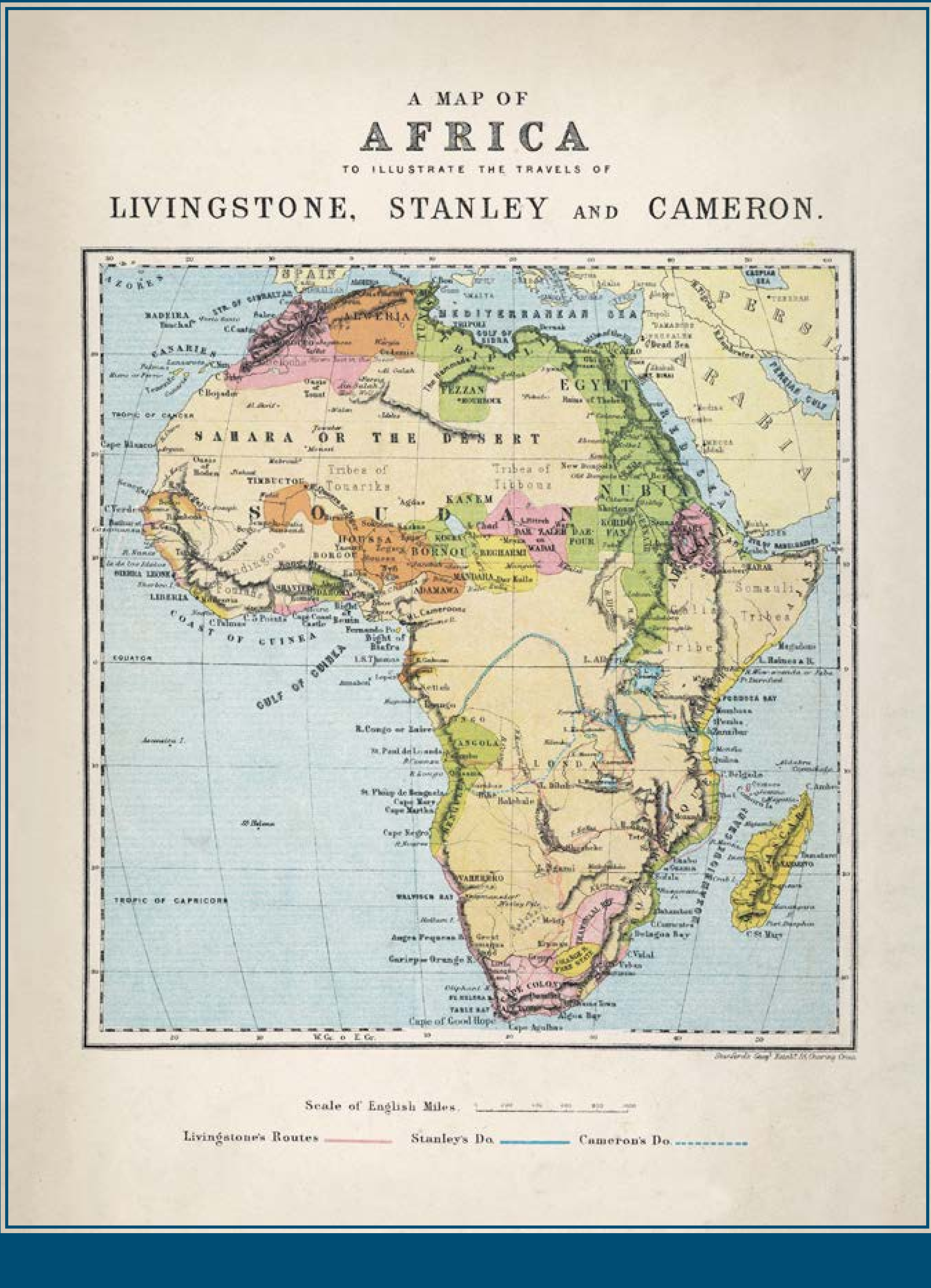
Kunnskapsløftet 2020 introduserer omgrepet *historisk empati* i norsk skule. I historie i vidaregåande er det eitt av fire kjerneelement, og i samfunnsfag i grunnskulen står det under kjerneelementet *samfunnskritisk tenking og samanhengar* (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2021). Læreplanane gjer det likevel ikkje klart kva historisk empati tyder, og i denne artikkelen vil eg presentere omgrepet slik eg har vidareutvikla det til norsk kontekst. Eg vil òg drøfte utfordringar og moglegheiter ved å fremje historisk empati i samfunnsfag- og historieundervisning. Eg vil for det meste bruke tidlegare internasjonal forsking, men òg gje nokre døme frå mitt pågåande doktorgradsarbeid. I dette arbeidet undersøker eg omgrepet kritisk ved å sjå på undervisning om kolonihistoria i Afrika slik ho vart praktisert i fire 9.-klassar.

Perspektivtaking: kontekstualisering og innleving

Historisk empati inneber enkelt sagt å forstå fortida frå ein historisk aktør sitt perspektiv; å sjå kva samfunn ho levde i, og i lys av dette vurdere hennar liv, mogelegheiter og val.[1] Eit døme frå mitt prosjekt er å forstå kvifor ei engelsk kvinne i 1912 ville vere misjonær i Uganda, eller kvifor ho let barna bli igjen i England. Andre døme kan sjølvsagt finnast i alle historiske tema. Eit bilete som vert brukt i forskingslitteraturen, er å gå i andre sine sko.

Historisk empati og perspektivtaking i historie inneber fleire ferdigheiter. I mi utvikling av omgrepet er det to føresetnadar: Elevane må forstå at notid og fortid er ulike, og dei må gjerast medvitne sine notidige forståingar. Og det er to ferdigheiter: kontekstualisering og innleving.[2] Elevane må meistre å analysere historiske kjelder og bygge ein historisk kontekst. I tillegg til denne kognitive dimensjonen, som legg vekt på å forstå gjennom analyse, er det også ein emosjonell dimensjon som legg vekt på å forstå gjennom innleving. Innleving inneber at elevane brukar sine eigne erfaringar og følelsar til å leve seg inn i kva reaksjonar og synspunkt dei historiske aktørane *kunne* ha i ulike situasjonar (Endacott og Brooks, 2013).

Historielærarar vil truleg her ha konkludert med at dette ikkje er nye perspektiv i historieundervisninga, og sjølv om omgrepet historisk empati er relativt nytt, bygger det på



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

ein lang fagleg tradisjon. Likevel kan ein argumentere for at historisk empati tydeleggjer to viktige aspekt. Det er for det første ei eksplisitt samankopling av kognitive og emosjonelle perspektiv i historielæring. For det andre er det ei eksplisitt samanstilling av to ulike mål for historiefaget: *disiplin- og innhaldslæring*, å analysere kjelder og veve ein kontekst, og *livslæring*, å kunne ta ein annan sitt perspektiv (Endacott & Brooks, 2018). Øving i ei slik perspektivtaking er viktig i samtida for å unngå «ekkokammer», der ein berre lyttar til og snakkar med dei ein er einige med, og for å fremje evna til å tole kompleksitet i eit mangfaldig samfunn. Det å ta andre sitt perspektiv, å innsjå at eins eige perspektiv er feilbarleg, og å kunne handtere usemje er mål for opplæringa slik det vert skildra i overordna del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

La oss sjå nærare på ferdigheitene som ligg i kontekstualisering og innleving.

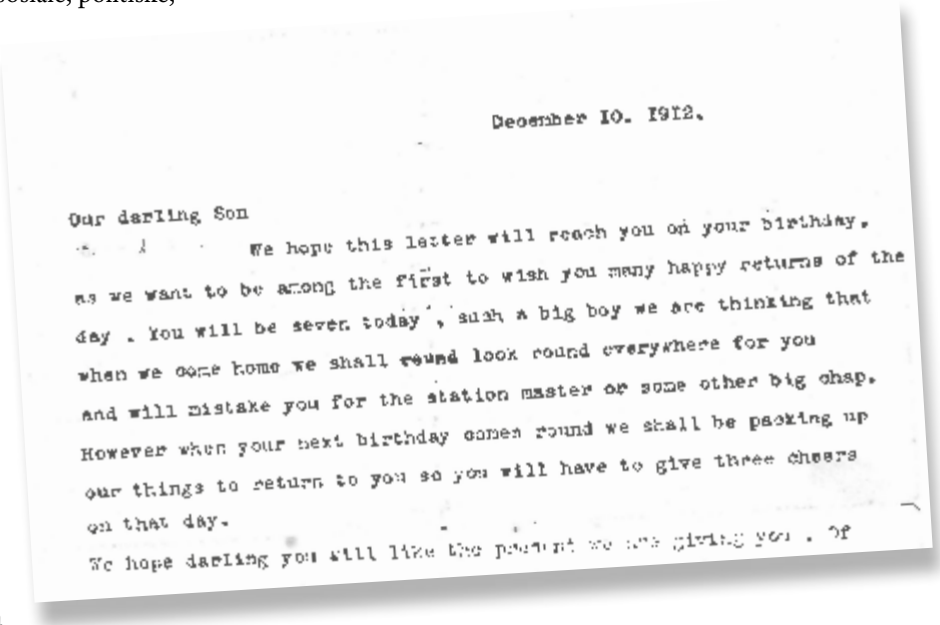
Kontekstualisering

Kontekstualisering inneber å veve ulike forhold ved fortida saman til eit heile som ville gje meining i fortida og gjev oss forståing for fortida. Ein treng altså å skaffe seg ei forståing av samfunnet ein skal lære om, til dømes gjennom økonomiske, sosiale, politiske, religiøse og kulturelle forhold. Endacott og Brooks (2013) hevdar at for å klare dette må elevane ha kunnskap om og erfaring med analyse og samanstilling av historiske kjelder, altså i nokon grad meistre historisk metode. Auka vekt på metode er eit uttala mål i den nye læreplanen i samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2018). For å legge til rette for arbeid med kjelder må ein lærar kjenne godt til kjeldematerialet og velje ein historisk person eller ei historisk hending der det finst gode nok kjelder til at elevane kan bygge ein kontekst frå enkeltmenneska til samfunnsstrukturen. I mitt prosjekt brukte vi mellom anna brev og bilete frå Ruth Fisher, ei kvinne frå England som var misjonær i Uganda på starten av 1900-talet.

Samstundes viser forsking på historisk empati frå Finland og Sverige at elevar ikkje meistrar kritisk analyse av historiske kjelder og historisk kontekstualisering (Rantala, Manninnen & van den Berg, 2016). Dei finske forskarane meiner dette kan forklarast med vektlegginga av historisk medvit (historiebevissthet) og lærebøker sine forteljingar på makronivå (ibid. s. 327). I sum har historisk innhald, ikkje historisk metode, vore sentralt i historieundervisninga. Denne skildringa kan òg delvis passe på historieundervisning slik ho har vore praktisert i den norske skulen.

Ei anna utfordring ved kontekstualisering er at ein treng god bakgrunnskunnskap for å få det til. Kravet om å bygge samfunnskontekst på bakgrunn av kjelder, har såleis preg av ein sirkelprosess der ein treng kontekstkunnskap for å ta i bruk kjeldene ein skal bygge konteksten med. Kjelder om enkeltpersonar kan òg gje eit skeivt bilete av den historiske perioden.

I prosjektet mitt vart det tydeleg at det å knyte den historiske aktøren til den vidare konteksten var vanskeleg for elevane. Ein del elevar fokuserte berre på den historiske aktøren sitt liv, altså på mikronivået.



December 10. 1912.

Our darling Son

We hope this letter will reach you on your birthday, as we want to be among the first to wish you many happy returns of the day . You will be seven today , such a big boy we are thinking that when we come home we shall ~~round~~ look round everywhere for you and will mistake you for the station master or some other big chap. However when your next birthday comes round we shall be packing up our things to return to you so you will have to give three cheers on that day.

We hope darling you will like the present we are giving you . Of

Illustrasjon 2. Brev frå Ruth til sonen. Ligg i *The Special Collections and Archives of the University of Birmingham.*

På bilete ser du eit brev frå Ruth til sonen, Stanley, på sjuårsdagen hans. Ho skriv mellom anna at ho håpar han likar gåva han skal få. Når ein elev stiller spørsmål om kva Ruth gav i gåve til sonen, er det eit døme på dette mikronivået.

Andre fokuserte berre på makronivået, og spurde til dømes om kvifor så mange land ville ha delar av Afrika. Berre eit fåtal klarte å knyte dei to nivåa saman. Det er tydeleg at det å gå frå kjelder til kontekst er utfordrande. Dette er argument for at læraren må ha ei sentral rolle i å setje kjeldene inn i kontekst.

Innleving

Innleving kan vere ein inngang for å skape engasjement og motivasjon hos elevar i historieundervisning. Valet om å drøfte omgrepet historisk empati i doktorgraden min vart gjort etter samtalar med lærardeltakarane om nettopp innlevinga sin plass i undervisninga:

> *Lærar:* hvis vi skal klare å få de inn i den der konteksten på en eller annen måte, så må det være personifisert, det må ha med mennesker å gjøre [...] et eller annet som skjærer de i hjertet, for da skjønner de at selv om dette var lenge siden og på et annet kontinent, så var det, denne gutten hadde sikkert de samme følelsene som meg. (Møte 28.05.19)

Historie, med levd liv, gleder, sorger, konfliktar, død og ekteskap og så bortetter, aktiverer ikkje berre det kognitive hos elevane, men også følelsar, anten ein har det som mål for opplæringa eller ikkje. Ein elev skreiv dette som respons på nokre av kjeldene ho arbeidde med, mellom anna eit bilete (sjå ill. 3) henta frå læreboka Kosmos: «Jeg får en vond klump i magen når jeg ser disse bildene og leser om hva som har skjedd» (jente, skriftleg oppgåve).

Så følelsar må ein ta på alvor i historieundervisning, både fordi dei er med på å gjere historia levande og kan skape engasjement, men også fordi historie aktiverer følelsar i elevane. I tillegg har hjernen vår lettare for å hugse informasjon når følelsar er i sving (Hatlen, 2020, s. 154). Hillman (2015), som har forska på historisk empati og holocaust, konkluderer med at følelsar i møte med videoar av overlevande er positivt og kan føre til auka historisk forståing.

Samstundes viser forskinga på historisk empati til fleire utfordringar ved innleving. Nokre elevar klarar ikkje å sjå utover sin eigen ståstad, og forståinga deira vert i høg grad presentistisk, dei forstår fortida gjennom samtida og sine eigne personlege briller. Andre vil identifisere seg med ein

Illustrasjon 3. Frå Kongo. Desse fekk hendene kappa av fordi dei ikkje produserte nok råvarer for kolonimakta (*Kosmos*, 2007, s. 120).

aktør i så høg grad at følelsane kan ta overhand og læring blir vanskeleg. Vidare kan innleving bikke over i rein fantasi. Sjølv om innleving oppmodar til å ta i bruk elevane sine eigne erfaringar og følelsar i læreprosessen, må det skje i tospann med kontekstualisering og kjeldegransking.

Ei interessant utfordring er korleis ein skal tenke om fortida moralsk sett. Det ligg eit potensial for relativisme her; vi skal forstå fortida på fortida sine eigne premissar, men er dermed alt like bra? Relativisme er likevel ikkje ein nødvendig konsekvens. Det er mogleg å setje seg inn i ei handling frå den fortidige aktøren sitt synspunkt utan å vere einig med han. Til dømes kan ein forstå ønsket om kolonisering med utgangspunkt i behov for tilgang til råvarer, utan å seie at vald og utnytting var greitt.

I forskingslitteraturen om historisk empati er faktisk historisk fordøming eit større problem. Det er ofte brukt tema som skal skape engasjement hos elevane, til dømes bombinga av Pearl Harbor eller, som i mitt prosjekt, imperialisme i Afrika. Men eit sterkt engasjement rundt eit

kontroversielt eller emosjonelt tema kan føre til historisk fordøming heller enn historisk forståing (sjå til dømes Nygren, 2016). Ein ser på fortida med avsky og forklarar handlingar med at folk mangla kunnskap eller etiske rettesnorer.

Endacott og Brooks (2013, s. 45) ser delvis positivt på ein slik moralsk respons og hevdar at det kan føre til at eleven vil hindre urett og fremje rettferd i notida. Eg meiner likevel at ein dømande ryggmergsrefleks kan vere problematisk. Det kan føre til unyansert historisk forståing eller rett og slett motarbeide kravet om kontekstualisering, fordi elevane står i fare for å avskrive den historiske personen som rasjonell aktør i si samtid. Vi må kjenne til og drøfte våre notidige forståingar i møte med fortida for å unngå ein slik ryggmergsrefleks (Retz, 2015). Slik kan den historiske læringa også vere ein spegel mot vårt eige samfunn.

Ein omfattande læreprosess

Mi forståing av omgrepet historisk empati inneheld to føresetnadar: medvit om at notid og fortid er ulik og medvit om notidige forståingar, og to overordna dimensjonar: kontekstualisering og innleving. Kvar av desse dimensjonane er komplekse, med kvar sine moglegheiter og fallgruver; det er komplekst og utfordrande å ta andre sitt perspektiv.

Det er difor fornuftig at historisk empati er plassert under kjerneelement i læreplanane og ikkje som kompetansemål. Det er snakk om ein prosess der elevane lærer ulike ferdigheiter som saman øver opp historisk empati. Gjennom skuleløpet kan elevane lære seg å ta den fortidige aktøren sitt perspektiv, ved å balansere kritisk tilnærming til historiske kjelder og kontekst og innleving i møte med levd liv i fortida, heile tida medvitne om at fortida er ulik vår samtidige livsverd.

NOTER

1 Omgrepet «historisk empati» vart først brukt i Storbritannia på 1970-talet, og vart tatt inn i læreplanar der og internasjonalt i løpet av dei neste to tiåra (Rantala, 2011, s. 61).

2 Forståinga som er presentert, bygger på eit breitt tilfang av tidlegare forsking, og er særleg inspirert av og vidareutviklar ein modell frå Endacott & Brooks (2013).

UTVALD LITTERATUR

ENDACOTT, J. & BROOKS, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, *8* (1).

ENDACOTT, J. L., & BROOKS, S. (2018). Historical Empathy: Perspectives and Responding to the Past. I: S.A. Metzger & L.M.A. Harris (red.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. New York: Wiley Blackwell.

HATLEN, J.F. (2020). *Historikerens kode. Veien til historisk forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

HILLMAN, S. (2015). Grim Expectations: Video Testimony in the College Classroom. *The History Teacher, 48*(2).

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2018). *Fornyer innholdet i skolen* [pressemelding]. Henta 02.03.21 frå https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606028/

NOMEDAL, J.H. & BRÅTHEN, S. (2007). *Kosmos 9 Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Bergen: Fagbokforlaget.

NYGREN, T. (2016). Thinking and caring about indigenous peoples' human rights: Swedish students writing history beyond scholarly debate. *Journal of Peace Education*, *13*(2).

RANTALA, J. (2011). Assessing historical empathy through simulation: How do Finnish teacher students achieve contextual historical empathy? *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, *1*.

RANTALA, J., MANNINEN, M., & VAN DEN BERG, M. (2016). Stepping into other people's shoes proves to be a difficult task for high school students: assessing historical empathy through simulation exercise. *Journal of Curriculum Studies*, *48*(3).

RETZ, T. (2015). A Moderate Hermeneutical Approach to Empathy in History Education. *Educational Philosophy & Theory, 47*(3).

UTDANNINGSDIREKTORATET (2020a). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF04-01). Henta 26.03.21 frå https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nno

UTDANNINGSDIREKTORATET (2020b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Henta 02.03.21 frå https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/

UTDANNINGSDIREKTORATET (2021). *Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram* (HIS01-03). Henta 02.03.21 frå https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/HIS01-03.pdf?lang=nob

››› **Helga Bjørke Harnes** er tilsett i lærarutdanninga ved NLA Høgskolen og stipendiat i samfunnsfagdidaktikk ved Universitetet i Stavanger. Doktorgradsprosjektet er ei kritisk utforsking av korleis dei ulike sidene ved historisk empati spelar seg ut i samfunnsfagundervisning på ungdomsskulen. Hennar tidlegare forsking handlar om å undervise om verdiar gjennom metoden *Values and Knowledge Education*, og om interkulturelle perspektiv i samfunnsfag.

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Undersøkende og problem-orientert

En utfordring for historiefaget

Av Birger Andreas Marthinsen og Torfinn Rogne

Mange elever opplever det som vanskelig å lese fagtekster i historiefaget. I et aksjonsforskningsprosjekt har man arbeidet systematisk med fagskriving og kildevurdering, og lagt til rette for bruk både av multiple tekster og andre fagtekster.

Denne artikkelen springer ut fra erfaringer i et forsknings- og utviklingsarbeid i historiefaget ved Charlottenlund videregående skole i Trondheim i perioden 2017–2019. Charlottenlund videregående skole er en universitetsskole i samarbeid med Norges tekniske og naturvitenskaplige universitet (NTNU) i Trondheim, Lærerutdanningen. Forsknings- og utviklingsprosjekter hos oss er en del av dette samarbeidet.

Prosjektet er gjennomført som et aksjonsforskningsprosjekt, der lærere har forsket på egen praksis i samarbeid med en ekstern forsker. I ni klasser på vg2, med til sammen 234 elever, ble det gjennomført fordypningsemner i løpet av skoleåret. Elevene fikk i oppgave å skrive en fagtekst basert på utvalgte kilder, samtidig som de fikk instruksjoner i lesestrategier og skrivestøtte i form av modelltekster og skriverammer. Modelltekstene ble hentet fra studenter ved NTNU og fra tidlige elevers arbeid. Datamaterialet består av spørreundersøkelser og intervju med både elever og lærere, innleverte elevtekster og observasjoner i klasserommet. Påfølgende skoleår ble prosjektet videreført for de samme elevene, nå på vg3, med utgangspunkt i erfaringene fra året før. Elevene ble denne gang utfordret på å forsvare sin egen skriftlige besvarelse i en muntlig presentasjon.[1]

Fagområdene for vg2-prosjektet var ett sosialhistorisk emne, «Pest og pandemier», og ett kulturhistorisk emne, «Myndighetene møter folkekulturen – om trolldom og hekser i tidlig nytid». Prosjektet på vg3, våren 2019, dreide seg om emnet «Mellom krig og fred 1918–1945». Elevene fikk her velge fritt mellom flere ulike fagområder fra mellomkrigstiden og andre verdenskrig, som «Sykes-Picot-avtalen og delingen av Midtøsten», «Flukt, deportasjon og redning», «Motstand mot okkupasjonsmakt», «Den store depresjonen», «Tyskere og allierte i Sverige», «'Konspiranoia' i mellomkrigstiden: – *Sions Vises protokoller*», «Lebensborn» og «Tysker-jentene», for å nevne noen.

Kunnskapsorientert versus og problemorientert undervisning

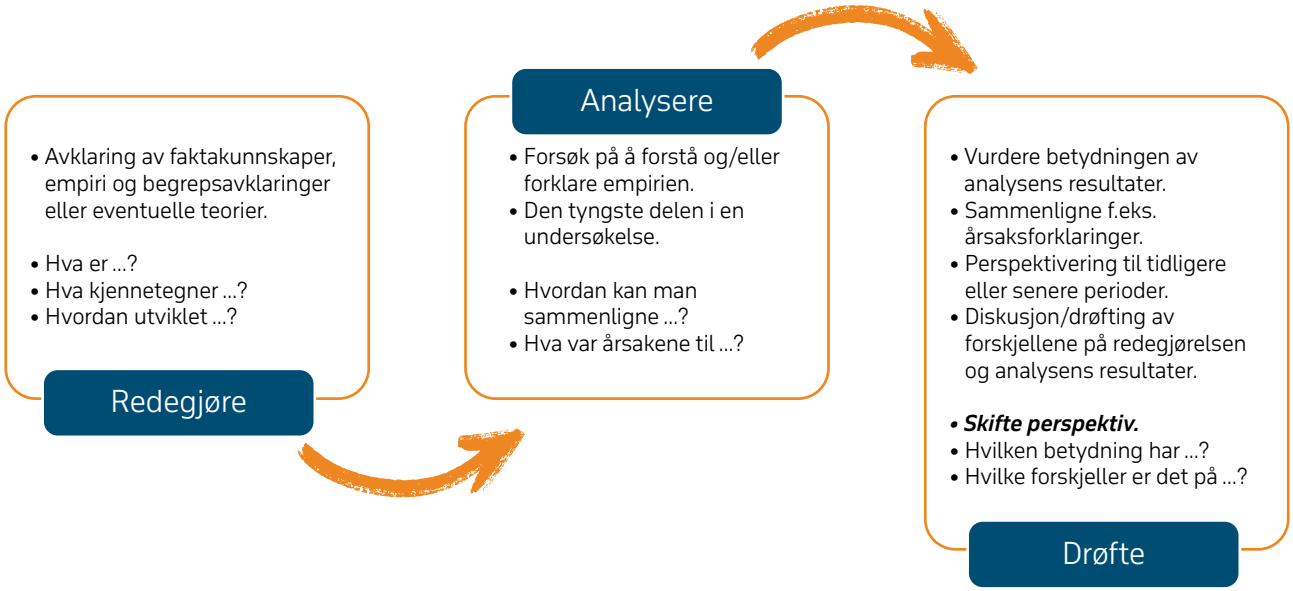
Trolig er det to hovedsyn på historieundervisningen i norsk skole. Det mest dominerende har vært et tradisjonelt kunnskapsorientert, historiedidaktisk fagsyn. Her har en vært opptatt av breddeundervisning med innslag av kanoniserende kunnskapssyn på historiske hendelser og historisk utvikling. I denne artikkelen argumenter vi for en undersøkende og problemorientert undervisning som aktiverer og motiverer elevene på en annen måte. Hensikten er å øke og kvalifisere elevenes styrker og kompetanser i faget.[2]

Lesing av kildetekstene var kanskje den største utfordringen for elevene. Vi valgte å ta opp i prosjektet ideene fra Sam Wineburg (1991, 2000) hvor det framkommer flere interessante funn fra flere studier blant både historikere og elever. Informantene er bedt om å tenke høyt mens de leser og vurdere motstridende og fragmenterte tekster om historiske hendelser og erfaringer. I disse studiene identifiseres tre viktige strategier som ekspertene på fagfeltet bruker, men som er ukjent for elevene i historiefaget. Det dreier seg om kritisk bruk av kilder, kontekstualisering og til slutt sammenligning av informasjon. Ekspertene vil gjerne sette tekstene inn i en kontekstuell sammenheng og stiller spørsmål til kildene om troverdighet og om det finnes andre versjoner av hendelsene og hvilken informasjon som er mest sannsynlig. Det vanlige er at ekspertene vil sammenligne informasjonen på tvers av tekstene, mens elevene vanligvis leser tekstene hver for seg som isolerte informasjonsenheter.

En studie viser at elever har utbytte av å lese multiple tekster (Nokes, Dole & Hacker, 2007). Effekten er blant annet bedre motivasjon for læring og økt engasjement hos elevene. Med multiple tekster menes her tekster som utvider og utdyper hverandre innenfor samme tema, samt tekster som motsier hverandre.

En dreining av historiefaget i en mer kompetanseorientert i stedet for kunnskapsorientert retning er ikke et nytt fenomen, men noe man har sett konturene av i en lengre periode, og i flere land. I Danmark har man allerede i flere år funnet dette forankret i skolens læreplaner. Historiedidaktikeren Jens Pietras peker i artikkelen «En undersøgende og problemorienteret historieundervisning» (2018) på det som på engelsk betegnes som *21st century learning skills*, det 21. århundrets nøkkelkompetanser: samarbeidsevne, problemløsning og innovasjon, konstruksjon av viten, selvevaluering og digital kompetanse.[3] Disse kompetansene vil i stor grad være viktige innenfor alle fag og disipliner i det moderne informasjonssamfunnet, og historiefagets oppgave vil da, i likhet med de andre skolefagene, være å bidra til å utvikle disse. Om hovedregelen fortsatt er at faget først og fremst skal handle om å lære seg et knippe historiske fakta og arbeide med enkle oppgaver og spørsmål knyttet til disse, vil bidraget være begrenset.

Pietras støtter seg på den norske didaktikeren Erik Lund, og hans tredelte inndeling av historiefagets kunnskapsområder, når han beskriver en mer hensiktsmessig måte å arbeide på: 1. utsagnskunnskap, 2. begrepskunnskap og 3. metodekunnskap.[4] For å lykkes med en problemorientert undersøkelse i historie er det nødvendig å aktivisere og nyttiggjøre seg begrepskunnskap og metodisk kunnskap



for å komme fram til det som til slutt kan presenteres for andre – en fortelling om fortida. Dette prosjektet er gjennomført i tråd med denne tenkte framgangsmåten.

En modell for skriveprosessen

Elevene skulle i fagteksten både gjøre rede for, analysere og drøfte. Figuren under ble brukt for å synliggjøre tekststrukturen, og vi viser her en taksonomi for skriveprosessen:

Elevene ble i tillegg presentert for modelltekster i form av tidligere elevtekster og besvarelser som studentene hadde med fra studiene. Her er det snakk om modelltekster som skulle støtte opp om tilnærmingene til akademisk skriving. Studenttekstene representerte i all hovedsak semesteroppgaver ved lektorutdanningen ved NTNU.

Hvorfor er det så vanskelig å være kritisk?

Målet er å kunne tilby en mindre instrumentell og mer funksjonell metodeundervisning. For å oppnå dette er sannsynligvis elevenes ferdigheter alene ikke nok. Derfor må det etableres en praksis som bygger på bevisst bruk av metode- og fagkunnskap. Da først kan elevene forstå at kildekritikk er nødvendig i arbeidet med historie. Det er derfor viktig å gi elevene rom for innsikt i kompleksiteten som ligger i kildekritikken, og i tillegg lede elevene til å være åpne for usikkerheten som kan oppstå i arbeidet med kildetekstene.[5]

Den amerikanske litteraturdidaktikeren Robert Scholes (1985) kaller dette «textual power» og mener med det en makt og en kunnskap som bygger på forståelsen av tekster og teksters bruk.[6] Marthe Blikstad-Balas ved UiO sier at ulik forskning peker på noen viktige sammenfallende, generelle tendenser når det gjelder elevers kildevurdering og kritiske tenkning.[7] På NOLES-konferansen i København tok hun til orde for at elevene sjelden vurderer troverdighet. De er mer opptatt av at innholdet de finner, skal handle om «det riktige temaet» og inneholde mest mulig informasjon de kan bruke selv – de «jakter på svaret». De er lite opptatt av avsender og legger stor vekt på tall og informasjon som framstilles som fakta. Mange syns i tillegg det er vanskelig å gjenkjenne og vurdere argumentasjon. Hun spør om elevene faktisk blir bedt om å lese kritisk i klasserommet? Svarene fra flere studier tyder på at elevene sjelden blir bedt om å tolke sakprosa eller ta stilling til den. Ofte skal innhold gjengis med såkalt egne ord, og målet er at elevene skal vise at de har skjønt noe de har lest.

Hva elevene og lærerne sier

Resultatene av prosjektet ble forsøkt kartlagt gjennom både kvantitative og kvalitative undersøkelser. Da det totale antallet deltakere, både på elev- og lærersida, tross alt er relativt begrenset, kan det være mest hensiktsmessig å vektlegge noen av utsagnene fra gruppeintervjuene, de individuelle intervjuene og de åpne spørsmålene i undersøkelsene. Likevel er dette materialet nokså omfattende, og rammene i denne artikkelen åpner kun for å presentere et lite utvalg. Det kan nevnes, som et grunnlag, at vel 60

prosent av elevene i en klasse svarte at arbeid med kilder er nyttig, og omkring 40 prosent svarte at det er noe de har bruk for i flere fag. Drøyt halvparten svarte at det blir enklere å skrive fagtekster om man undersøker flere ulike kilder, og 34,6 prosent var av den oppfatning at de lærer mer av å jobbe på denne måten. Disse svarene er i tråd med funnene i Nokes, Dole & Hacker (2007).

Noen interessante utsagn er:

> Jeg synes det er lærerikt å skrive fagtekster, da vi må sette oss dypt inn i et tema. Samtidig er det utfordrende å finne gode kilder å bruke i oppgaven, og drøfte om temaet.

og

> Jeg synes det har vært interessant å sette seg godt [inn] i enkelte tema, og har likt det spesielt godt når vi har fått muligheten til å kunne vinkle oppgaven selv og velge vår egen problemstilling.

Disse utsagnene viser en utbredt og rimelig positiv holdning blant elevene til denne måten å jobbe på. I motsetning til elevene i den amerikanske studien[8] ble ikke våre elever kunnskapstestet i etterkant av prosjektet, og det er heller ingen kontrollgruppe. En i utgangspunktet positiv elev skriver:

> [...] Det som er negativt, er at det blir mindre kunnskap om andre ting, blant annet det mest sentrale og viktigste.

Dette er selvsagt mulig, men strider mot funnene til de amerikanske forskerne.

Lærerne som har deltatt i prosjektet, er enda mer entydig positive i sine svar. Drøyt 30 prosent svarte at de drev mye opplæring i å skrive fagtekster i historie før prosjektet, mens om lag halvparten svarte at de drev *noe* opplæring. Alle svarte at det var *viktig* eller *svært viktig* å gi elevene opplæring i kildebruk og kildebevissthet, og drøyt 70 prosent hevdet å ha noe kompetanse på feltet, samtidig som de uttrykte et ønske om mer. I etterkant svarte et klart flertall at gjennomføringa av prosjektet hadde styrket samarbeidet innad i fagseksjonen, og med det utviklet faget, at det hadde ført til mer refleksjon omkring egen praksis, og at det hadde bidratt til å gjøre elevene mer studieforberedte.

Veien til dybdelæring

Et av målene med FoU-prosjektet i historiefaget er at elevene over tid skal prøve å få «automatisert» de mest relevante kildekritiske spørsmålene. Da må elevene få anledning til å lese og tenke høyt om kildetekstens fortellinger – både om opphavssituasjon, tekst og kontekst. I tillegg må de få innsikt i både det å forklare, fortolke og forstå.

Et annet mål er prøve å minske gapet mellom den historiske virkeligheten og tekstens fortellinger. For å oppnå dette må trolig elevene få møte disse utfordringene også tidlig i utdanningsløpet. God kildekritikk og kildevurdering krever mye øvelse og ikke minst kunnskap om det temaet som står på dagsordenen. En av flere måter å forholde seg til *kritisk literacy* på er å belyse historiefortellingene fra flere sider. Trolig er *komparasjon* som metode en vei å gå når elever skal utforske relevante problemstillinger i historiske undersøkelser. Det gjelder både i skriftlige og i muntlige relasjoner. Dette kan være en krevende og utfordrende øvelse, men også spennende og lærerik.

Denne studien viser at *kildebruk* og *kildevurdering* kan ha flere positive effekter. Elevene opplever både faglig læring og overføringsverdi til andre fag. Men likevel sier halvparten av dem at det er vanskelig å lese fagtekster i historiefaget. Det er derfor nødvendig å arbeide systematisk med fagskriving og kildevurdering og å legge til rette for bruk både av multiple tekster og andre fagtekster. Elevene må lære å bruke *lesestrategier* i møte med krevende fagtekster, herunder sakprosa med vitenskapelig signatur. I tillegg må bruk av kvalitative og kvantitative metoder oppøves i alle samfunnsfag.

Fagfornyelsen (LK20) i skolen legger stor vekt på dybdelæring, språklige ferdigheter og forståelse på tvers av kunnskapsområder. I artikkelen har vi diskutert i hvilken grad arbeidsmåter av denne typen kan være et middel til å oppnå disse målsettingene. Dette kan i sum trolig være med å legge til rette for *dybdelæring* hvor *samspillet* mellom historiefaget, norskfaget og samfunnsfagene blir tydeliggjort. Trolig fører det også til en forbedring av elevenes *kompetanse* – der både kunnskap og ferdigheter kan utvikles over tid.

NOTER

1 Erfaringer fra vg2-prosjektet er tidligere blitt presentert i Nordisk aksjonsforskning i Tromsø – mai 2018 (UIT), FOU i praksis: (NTNU) i Trondheim – oktober 2018 og «Literacy i opplæringa»: (NOLES-konferansen) i København – mars 2019. I tillegg på HIFO-konferansen i Trondheim, i mars 2020.
2 Pietras, 2018
3 Pietras, 2018
4 Lund 2016; her i Pietras 2018
5 Låg 2016
6 Scholes, 1985 (i Smidt, 2018, s.93)
7 Blikstad-Balas, 2019
8 Nokes et al. 2007

LITTERATUR

BLIKSTAD-BALAS, M. (2016). *Literacy i skolen.* Universitetsforlaget.

BLIKSTAD-BALAS, M. (2019). *Literacy i opplæringa.* NOLES forskningskonferanse, Schæffergården 11.–13. mars 2019.

KJELDSTADLI, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var: en innføring i historiefaget.* Oslo: Universitetsforlaget.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2018). Kjerneelementer i fag. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf

KVANDE, L. & NAASTAD, N. (2013). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis.* Universitetsforlaget.

LUND, E. (2016). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*, Universitetsforlaget.

LÅG, T. (2016). *«Ikke vær så kritisk 'a!».* Psykologisk.no. Hentet fra https://psykologisk.no/2016/03/ikke-vaer-sa-kritisk-a/

MELVE, R. & RYYMIN, T. (2018). *Historikerens arbeidsmåter.* Universitetsforlaget.

NOKES, J.D., DOLE, J.A. & HACKER, D.J. (2007). Teaching High School Students to use Heuristics While Reading Historical Texts, *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 492–504.

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*: Hentet fra https://www.regjeringen.no

PIETRAS, J. (2018). *En undersøgende og problemorienteret historieundervisning.* Hentet fra. https://historielab.dk/undersoegende-problemorienteret-historieundervisning

SCHOLES, R. (1985). *Textual power.* New Haven: Yale University Press.

SMIDT, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet*. Fagbokforlaget.

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2009). Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS1-02). Hentet fra https://www.udir.no/klo6/HIS1-02/Hele/Grunnleggende_ferdigheter

WINEBURG, S. (1991). Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes in Evaluation of Documentary an Practical Evidence, *Journal of Educational Psychology, 83*(1), 73–87.

Birger Andreas Marthinsen er lektor og fagutvikler i historie ved Charlottenlund videregående skole i Trondheim, med mastergrad i historie fra NTNU i 2010. Han underviser i historie, samfunnsfag og norsk. Han har mange års erfaring fra arbeid i videregående skole og barne- og ungdomsskole.

Torfinn Rogne er lektor og fagutvikler i historie ved Charlottenlund videregående skole i Trondheim, og har mastergrad i historie fra NTNU i 2015. Han underviser i historie og norsk. Han har flere års erfaring fra arbeid i videregående skole.

ANNONSE

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Profesjonalisering, tillit og styring

Av Øyvind Sørreime

Det er ikke nødvendigvis noen motsetning mellom profesjonalisering ovenfra og profesjonalisering innenfra. Også profesjonalisering innenfra krever rammer og tilrettelegging fra skoleeier.

Skoleledere ns viktigste oppgave er å lede skolens profesjonalisering innenfra. Dette profesjonaliseringsarbeidet er kilden til all felles didaktisk og pedagogisk aktivitet, enten det angår elevenes eller profesjonsfellesskapets læring.

Et regjeringsoppnevnt ekspertutvalg la i sin rapport *Om lærerrollen* (Dahl et al., 2016) fram et bredt kunnskapsgrunnlag om lærerrollen, der profesjonsfellesskap, her forstått som lærerne og skolelederne på en skole, og forholdet mellom lærernes profesjonalisering ovenfra og profesjonalisering innenfra sto sentralt. Det er forholdet mellom profesjonalisering ovenfra og profesjonaliseringen innenfra denne artikkelen handler om.

Profesjonalisering ovenfra er en styringsfaktor, men er ikke nødvendigvis synonymt med en ovenfra-og-ned-styring. Den kan bedre forklares som myndighetenes rammeverk for kvalitetsutvikling i skolen, der virkemidler brukes for å støtte og veilede skoleledere og læreres arbeid i bestemte retninger. Økonomiske midler som er knyttet til myndighetenes definerte utviklingsområder, forventninger og forutsetninger om samarbeid, egeninnsats og rapportering, er eksempler på virkemidler som følger med profesjonalisering ovenfra. Andre virkemidler er direkte utviklingsorienterte, som Utdanningsdirektoratets kompetansepakke ved innføring av nytt læreplanverk, det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet,

modellen for desentralisert kompetanseutvikling og de nasjonale satsingene *Vurdering for læring* og *Ungdomstrinn i utvikling*.

Ekspertutvalget beskriver denne formen for profesjonalisering ovenfra som hjelp til selvhjelp, som betyr at de siste års profesjonalisering av læreryrket ovenfra har hatt til hensikt å få på plass noen grunnleggende institusjonelle, utdannings- og kunnskapsmessige forutsetninger for en videre profesjonalisering av læreryrket innenfra (Dahl et al., 2016). Enkelt sagt er tanken at profesjonalisering ovenfra fører til profesjonalisering innenfra.

I sin oppsummering trakk ekspertutvalget fram både at lærernes profesjonalisering ovenfra og profesjonalisering innenfra måtte balanseres, at det var avgjørende viktig å finne fram til de virkemidlene som faktisk bidro til profesjonaliseringen, og at det i stor grad var opp til lærerprofesjonen selv å profesjonalisere skolen innenfra. (Dahl et al., 2016). Det siste ble også understreket av daværende kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen, som i et svar på spørsmål fra stortingsrepresentant Martin Henriksen (A) om styring i skolen uttrykte at «[...] profesjonalisering innenfra er det per definisjon lærerprofesjonen selv som må ta tak i»[1]. Og det skal jeg, sett fra en skoleleders ståsted, ta tak i i denne artikkelen.

Profesjonalisering innenfra

Roger André Federici og Cay Gjerustad gir en kortversjon av hva de forstår med profesjonalisering innenfra. De mener at det er den profesjonsutviklingen som genereres hos den enkelte lærer og i lærerkollegiet (Federici & Gjerustad, 2018). Min utvidete versjon er at det er en individuell og kollektiv kompetanseheving som skjer gjennom profesjonsfellesskapets systematiske refleksjon. Evaluering og praksisendring baseres på de anstrengelsene som gjøres for å lykkes med de mål for, og forventninger om, elevenes læringsutbytte som er nedfelt i lover og forskrifter (Sørreime, 2020).

Profesjonalisering innenfra skjer både ved bruk av intern kompetanse, for eksempel ved bruk av lærerspesialister, gjennom de erfaringer som gjøres ved bruk av podkaster som *Rekk opp hånda!*[2], gjennom reell elevmedvirkning og skolebaserte utviklingsprosjekter, gjennom skolelederes mentorrolle, gjennom etter- og videreutdanning av personalet og gjennom systematisk samarbeid med kompetansemiljøer på andre skoler og i universitets- og høyskolesektoren. Profesjonalisering innenfra bygger på myndigheters tillit til at skolelederne og lærerne tenker og handler med grunnlag i sin tilegnede erfarings- og forskningsbaserte praksis. Det forutsetter at det settes av nok tid. Det er min oppfatning at profesjonalisering innenfra langt på vei er det samme som å forske på egen praksis.

Både skolemyndigheters, skolelederes og læreres erfaringer med profesjonalisering ovenfra har vært blandede, noe som også erkjennes i Kunnskapsdepartementets stortingsmelding *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Der står det at

> Tiltakene [virkemidlene i profesjonaliseringen ovenfra, min anmerkning] kan ha vært godt planlagt, godt mottatt og ha ført til positiv utvikling, men de har ikke vært kraftige eller omfattende nok til å skape reell og varig endring i den måten kommuner, skoler og lærere jobber på (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Profesjonaliseringstiltak fra myndighetsnivå må fra nå av derfor kjennetegnes ved at profesjonalisering ovenfra balanseres med en profesjonalisering innenfra som fører til «[...] reell og varig endring i den måten kommuner, skoler og lærere jobber på». Modellen for den desentraliserte kompetanseutviklingen og kompetansepakken ved innføringen av fagfornyelsen blir de viktigste prøvesteiner på om det skjer. Det blir interessant å følge evalueringene av disse prøvesteinene i dette perspektivet.

Tilbakemeldinger fra fagfeltet

Jeg gjorde en henvendelse til fire rektorer, en skoleeierrepresentant, KS, Utdanningsforbundet, Skolelederforbundet, to fagansatte i UH-sektoren samt tre forskere for å høre deres forventninger til om desentralisert kompetanseutvikling og innføringen av fagfornyelsen ville føre til økt profesjonalisering innenfra. Oppsummeringen tyder på at forventningene er forsiktig positive, men samtidig avventende. Innholdet i uttalelsene sprer seg fra

> «[...] dersom me ønskjer å utvikle profesjonen innanfrå på ein måte som har verdi, ligg det gode verkty i kompetansepakkar og desentralisert kompetanseutvikling.»

via

> «Desentralisert kompetanseutvikling og fagfornyelsen åpner nye muligheter for reell og varig endring dersom lærere og skoleledere griper de mulighetene som åpner seg.»

til

«De [desentralisert kompetanseutvikling og innføringen av nytt læreplanverk, min anmerkning] kan skape økt profesjonalisering innenfra, men hvis det skjer, har det trolig andre årsaker enn at de representerer en kraftig profesjonalisering ovenfra.»

Translatørkompetanse

Utdanningsdirektoratet har gitt henholdsvis Universitetet i Oslo og OsloMet – storbyuniversitetet i oppdrag å evaluere innføringen av fagfornyelsen[3] og modellen for desentralisert kompetanseutvikling i skolen[4]. De kommende evalueringene vil kunne gi svar på om profesjonaliseringen ovenfra har ført til økt profesjonalisering innenfra, og i hvilken grad virkemidlene i modellen for kompetanseutvikling i skolen og innføringen av nytt læreplanverk er kraftfulle og omfattende nok til at de fører til reell og varig ønsket praksisendring.

Men ingenting skjer bare ved å introdusere modeller og kompetansepakker. De må bearbeides i profesjonsfellesskapet på hver skole. Det er da behovet for å få til en balanse mellom profesjonalisering ovenfra og innenfra oppstår. Kjell Arne Røvik beskriver denne bearbeidingen som en oversettelse, en translasjon. I vår sammenheng betyr det at skoleledere og lærere bearbeider kunnskapsgrunnlaget i desentralisert kompetanseutvikling og fagfornyelsen slik at det passer inn i skolens egne forutsetninger[5] og egen erfarings- og forskningsbaserte praksis.

Ferdigheten i å gjøre en slik bearbeiding kaller Røvik *translatørkompetanse*. En translatørkompetanse handler om å kunne vurdere hvilke oversettelsesmønstre som best vil egne seg på egen skole. Røvik løfter fram tre ulike oversettelsesmønstre i sin translasjonsteori – kopiering, addering og omvandling. Kopiering betyr i vår sammenheng at en reformidé (her forstått som desentralisert kompetanseutvikling og fagfornyelsen, min anmerkning) oppfattes som en oppskrift som skal gjenskapes så nøyaktig som mulig i egen organisasjon. Addering betyr at reformideen oppfattes som en mal, men at man legger til og trekker fra elementer for å tilpasse den til egen virksomhet. Omvandling betyr å bruke reformideen som en inspirasjonskilde når man utvikler egne løsninger (Røvik, 2014).

Skolelederes og læreres handlingsrom for faglig skjønnsutøvelse er en forutsetning for profesjonalisering innenfra, og er nært knyttet til Røviks adderings- og omvandlingsmønstre. Myndighetenes hjelp-til-selvhjelp-perspektiv i profesjonalisering ovenfra kan knyttes til de samme oversettelsesmønstrene. Muligheten til å opprette en balanse mellom profesjonalisering ovenfra og innenfra ligger der, men det avhenger av at så ulike hensyn som rammebetingelser, dynamikken i læringskulturen, profesjonsetikk, tillit og styring er på plass. I det videre skal vi se nærmere på hvilken betydning tillit og styring har på profesjonaliseringsarbeidet.

Tillit som grunnlag

Begrepet tillit brukes ulikt av aktørene i utdanningsfeltet, og det finnes mange ulike definisjoner av det. Forskeres definisjoner av tillit knyttes ofte til hvilken kontekst begrepet brukes i, skriver Harald Skulberg i temaheftet *Om sammenhengen mellom utdanning og tillit* (2017). Harald Grimens tilnærming er at tillit grunnleggende dreier seg om at noen stoler på noen med henblikk på noe. Det fremste kjennetegnet på en slik tillit er å handle uten forholdsregler. Slike handlinger vil alltid ha både et element av makt og et element av risiko i seg (Grimen, 2009). Bård Kuvaas beskriver tillit som å stole på at ledere og medarbeiderne (her i forståelsen skoleledere og lærere, min anmerkning) har tilstrekkelig kompetanse og motivasjon til å gjøre en god jobb (Kuvaas, 2016).

Jeg mener at tillit, slik Grimen og Kuvaas uttrykker den, er en forutsetning for at profesjonalisering ovenfra skal føre til profesjonalisering innenfra. Tilliten må altså være på plass for å oppnå en reell og varig ønsket praksisendring på skoleeier- og skolenivå.

Ideelt sett må skoleeier i dette tillitsperspektivet velge å stole på og agere ut fra at skoleledere og lærere har en faglig integritet som er god nok i arbeidet med desentralisert kompetanseutvikling og innføring av fagfornyelsen. I virkeligheten kan skoleeier likevel ikke bare gjøre dette. Opplæringsloven krever nemlig i paragraf 13-10 at skoleeier «[...] skal ha eit forsvarlig system for vurdering av om krava i opplæringslova og forskriftene til lova blir oppfylte». Tilliten påvirkes derfor av informasjonen i det systemet som skoleeier velger å bruke for å vurdere «om krava i opplæringslova og forskriftene til lova blir oppfylte». Valg av styringssystem i dette tillitsperspektiv skal drøftes lenger nede i avsnittet om styring.

En viktig forutsetning for profesjonalisering innenfra er at skoleledere og lærere har tilstrekkelig handlingsrom for sin faglige skjønnsutøvelse. En annen er at skoleeier har tillit til at skoleledere og lærere har den faglige integriteten som er nødvendig for å gjøre en god jobb. Den tredje forutsetningen er at skoleledere og lærere har tillit til sin egen erfarings- og forskningsbaserte kompetanse. Erfarings- og forskningsbasert kompetanse forstås her som skolelederes og læreres kunnskaper om relevant forskning oversatt til en lokal skolekontekst.

Denne tilliten formes i utdanningen, og finslipes gjennom skolelederes og læreres møter med kollegaer, elever og foreldre. Bandura kaller tilliten til egen kompetanse for mestringsforventning (*self-efficacy*). Mestringsforventning defineres som den egenvurderingen en person gjør av hvor godt han eller hun er i stand til å planlegge og utføre handlinger som skal til for å mestre bestemte oppgaver. Tilliten til egen kompetanse, mestringsforventningen, er viktig fordi den påvirker egen atferd, tankemønster og motivasjon i arbeidet. Den har derfor stor betydning for de valg av oppgaver som en skole, skoleleder eller lærer gjør, og den er avgjørende for mobilisering av den innsatsen og utholdenheten som kreves for å lykkes med oppgaver når de blir krevende (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Erfaringer som baseres på tilbakemeldinger, selvvurdering og refleksjon over egen praksis er den beste måten å styrke mestringsforventninger på. Bandura kaller slike erfaringer for «autentiske mestringserfaringer». Stortingsmeldingen *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* oppfordrer nettopp skoleeiere, skoleledere og lærere til å gjøre slike mestringserfaringer. Der understrekes det nemlig at

> For at barn og unge skal ha lyst til å lære, være motiverte og oppleve mestring må alle som har en rolle i utdanningssystemet være preget av lærelyst. Alle, fra den enkelte lærer til departementet og politikerne må ønske å lære noe nytt, ønske å lære av hverandre og ha rom og mulighet til å prøve, feile og få til noe. (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Eli Tronsmo kopler det å gjøre autentiske mestringserfaringer direkte til skolelederes og læreres arbeid med innføringen av fagfornyelsen. Hun understreker at læreplanene i fagfornyelsen er uferdige rammer som skal videreutvikles, konkretiseres og tilpasses lokale forhold ved hjelp av lærernes faglige skjønn. Læreplanarbeidet blir da et faglig omdreiningspunkt for læreres arbeid med elevenes læring, fag, metodikk, undervisningspraksiser og vurderingsformer – og utgjør dermed et rikt miljø for profesjonelt samarbeid og utvikling, påpeker hun (Tronsmo, 2020).

Thomas Dahl har et tilsvarende poeng når det gjelder virkningen av desentralisert kompetanseutvikling. Han hevder at dersom man skal lykkes med en kompetanseutvikling, det vil si at den kommer elevene til gode, må de som skal utvikle sin praksis, lærerne, være med på å finne ut hva man skal jobbe med, og hvordan (Dahl, 2018).

Å satse på skolelederes og læreres mestringsforventninger, enten det gjelder innenfor kompetanseutvikling, læreplanarbeid eller andre felt, er trolig helt avgjørende for at det skal føre til varige praksisendringer. Hvor mye ressurser som trengs, hvilke kompetanser skolene har behov for i læreplanarbeidet, og hvilket handlingsrom skolelederne og lærerne faktisk trenger, er sentrale områder å avklare. Valg av styringsformer får betydning for svarene på disse spørsmålene.

Styringssystemet

Skoleeiers plikt til å ha et forsvarlig system som sikrer at «[...] krava i opplæringslova og forskriftene til lova blir oppfylte», har resultert i et ganske finmasket styringssystem – det mål- og resultatbaserte kvalitetsvurderingssystemet. Sammen med lokale tilpasninger brukes kvalitetsvurderingssystemet landet over som styringsgrunnlag.

Innføringen av et nytt målstyrings- og forvaltningssystem var en sentral del av, og en forutsetning for, læreplanreformen Kunnskapsløftet (LK06). NIFU[6] og ILS[7] ved Universitetet i Oslo evaluerte LK06 som styringsreform. Hovedformålet med studien var å finne ut om det nye målstyrings- og forvaltningssystemet fungerte i tråd med intensjonene. Sluttrapporten fra denne studien, *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen* oppsummerte at «[...] implementeringen av Kunnskapsløftet (har) resultert i økt spenning mellom sentralisert og desentralisert styring og forvaltning, og mellom politisk styring og profesjonell styring» (Aasen et al., 2012).

De ulike erfaringene som skoleledere og lærere har gjort med styringssystemet, har ført til at det tas til orde for at dette styringssystemet alene ikke er tilstrekkelig som styringsgrunnlag for kvalitetsutvikling i skolen. Dels fordi kunnskapsgrunnlaget kun dekker et lite område av skolens brede samfunnsoppdrag[8], dels fordi systemet i for liten grad er tilpasset skoleledernes og lærernes vesentlig endrede kontekst, og dels fordi systemet fremmer en annen organisasjonsidentitet enn det skoleledere og lærere har (Sørreime, 2020). Å endre kvalitetsvurderingssystemet står derfor høyt, kanskje høyest, på skolelederes og læreres ønskeliste over varige praksisendringer som bør gjøres på skoleeiernivået og nivåene over.

Noen mener at et mål- og resultatbasert og et tillitsbasert styringssystem er to sider av samme sak.[9] Det finnes likheter der, for eksempel at begge systemene er forskningsbaserte. Den vesentligste forskjellen er etter mitt syn de to styringssystemenes helt ulike kunnskapsgrunnlag. Kunnskapsgrunnlaget i kvalitetsvurderingssystemet knyttes i vesentlig grad til tallmateriale fra undersøkelser, tester og prøver. Kunnskapsgrunnlaget i et tillitsbasert

styringssystem forankres i resultater og tilbakemeldinger, men i tillegg utgjør skoleledere og læreres egenevaluering og refleksjon over egen praksis en vesentlig del av kunnskapsgrunnlaget (Sørreime, 2020).

Det nærmeste alternativet til kvalitetsvurderingssystemet ser ut til å være et tillitsbasert styringssystem, som i tillegg til å være forskningsbasert, baserer kunnskapsgrunnlaget på skolens egenevaluering av profesjonaliseringsarbeidet. Egenevalueringen forutsetter en presis formidling av hvordan skoleledere og lærere bruker sine didaktiske og pedagogiske ferdigheter og praksiserfaring for å øke elevenes læringsutbytte. Pålitelige styringsdata utgjør også en del av kunnskapsgrunnlaget, men for å unngå feilaktig bruk (det skjer gjentatte ganger) må det alltid presiseres hvilken kontekst de skal tolkes i.[10] Valg av et slikt styringssystem styrker muligheten for å lykkes med å balansere profesjonalisering ovenfra med profesjonalisering innenfra.

Ta utfordringen – bygg profesjonen innenfra!

Den sterkeste anbefalingen i rapporten *Om lærerrollen* er at læreryrket i større grad enn før må profesjonaliseres innenfra. Det betyr, slik jeg ser det, at skolelederne og lærerne sørger for at kollektiv refleksjon og evaluering av skolens didaktiske og pedagogiske arbeid med innføringen av fagfornyelsen fører til ønskede og varige praksisendringer. Da er det opp til skolelederne og lærerne å gripe utfordringen med å bygge profesjonen innenfra, til å utvikle sterke profesjonsfellesskap og å ha en læringskultur som tillater at det gjøres feil. For det er feilene man lærer av. En læringskultur som tillater kritiske ytringer, og der styrker og svakheter blir åpent formidlet, vil skjerpe profesjonaliteten og skape tillit.

Til gjengjeld må skoleeier vedta rammebetingelser som gir tilstrekkelig frihet og vise tydelig at man har tillit til at skoleledere og lærere kan balansere styringsdata med profesjonell skjønnsutøvelse. Da har vi et godt grunnlag å gjøre ønskede praksisendringer på skoleeier- og skolenivå varige.

Øyvind Sørreime har jobbet drøyt 20 år som rektor i Stavangerskolen. Han driver nå enkeltpersonforetaket Ledelse og læring, og er forfatter av boka *Tillit og styring i skolen*.

NOTER

1 https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Sporsmal/Skriftlige-sporsmal-og-svar/Skriftlig-sporsmal/?qid=70378
2 https://open.spotify.com/show/1WZE4SdfjFJvM2558arf6o
3 https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/
4 https://www.oslomet.no/forskning/forskningsprosjekter/evaluering-av-ny-kompetansemodell
5 Eksempelvis skolens rammebetingelser, skoleledernes og lærernes kompetanser, læringskultur, elevmedvirkning og foreldresamarbeid
6 Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
7 Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
8 Nedfelt i opplæringsloven og tilhørende forskrifter, inkl. fagfornyelsen
9 For eksempel leder av DFØ, Hilde Singsaas og leder i Civita, Kristin Clemet
10 Utdanningsdirektoratet har f.eks. måttet presisere at resultater fra kartleggingsprøver ikke kan brukes til å vurdere kvalitet i skolen.

LITTERATUR

DAHL, T., ASKLING, B., HEGGEN, K., KULBRANDSTAD, L.I., LAUVDAL, T., QVORTRUP, L., ... MAUSETHAGEN, S. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnla*g. Ekspertgruppens rapport. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/cce6902a2e3646a09de2f132c681af0e/rapport-om-laererrollen-1.pdf

DAHL, T. (2018). Mye snakk – men ellers alt som før? Kommunal Rapport. Hentet fra https://www.kommunal-rapport.no/kronikk/mye-snakk-men-ellers-alt-som-for/111425!/

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21 (2016–2017)). Hentet fra https://www.regjeringen.no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/

KUVAAS, B. (2016). Tar du sjansen på tillit. BI business review. Hentet fra https://www.bi.no/forskning/business-review/articles/2016/07/tar-du-sjansen-pa-tillit/

KUVAAS, B. (2017). Styring og kontroll – eller tillit? *Barnehageforum*. Hentet fra https://barnehageforum.no/artikkel.asp?artikkelid=5908

OPPLÆRINGSLOVA. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven

RØVIK, K.A., EILERTSEN, T.V. & FURU, E.M. (red.). (2014). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse, implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

SKULBERG, H. (2017). *Om sammenhengen mellom utdanning og tillit*. Temanotat 4/2017. Oslo: Utdanningsforbundet. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2017/om-sammenhengen-mellom-utdanning-og-tillit/

SKAALVIK, E.M. & SKAALVIK, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

SØRREIME, Ø. (2020). *Tillit og styring i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

TRONSMO, E. (2020). Læreplanen og profesjonsfellesskapet. *Bedre Skole*. Hentet fra https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelsen-laereplanverk/laereplanen-og-profesjonsfellesskapet/246128

UTDANNINGSFORBUNDET. (u.å.). Lærerprofesjonens etiske plattform. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/

AASEN, P., MØLLER, J., RYE, E., OTTESEN, E., PRØITZ, T.S. & HERTZBERG, F. (2012). Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen. Rapport 20/2012. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/fire_slutt.pdf

Praksis er praksis, og skole er skole, tenker jeg

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock - montasje melkeveien.no

En studie viser at lærerstudentene ikke anser teori som en viktig del av praksissamtalen. Hvis praktisk og teoretisk kunnskap derimot får møtes i praksissamtalen, kan samtalen fungere som et «tredje rom» i opplæringen.

Av May Britt Revheim Brekke og Marianne Leikvoll Eide

I lærerutdanningen foregår opplæringen både på campus og i praksisskoler. Når opplæringen er fysisk atskilt på denne måten, kan sammenhengen mellom de to kontekstene fremstå som uklar. For lærerstudentene kan det å transformere kunnskap mellom campus og skole by på læringsutfordringer (Fosse, 2016; Brekke & Eide, 2019). Undersøkelser peker på at lærerstudenter tradisjonelt ser på det «å være i praksis» som mer verdifullt og nyttig for den fremtidige lærergjerningen enn den teoretiske opplæringen (Skagen, 2009; Eide, Brekke & Holthe, 2017).

Her er et utsagn som tydelig illustrerer studentenes forståelse av opplæringen som to atskilte områder:

> Praksis er praksis, og skole er skole, tenker jeg [...] Altså, det [teori og praksis, vår anmerkning] blir lagt opp til hverandre, men [høg]skolen tar det faglige, og praksislæreren tar det i praksis.

I dette sitatet uttrykkes en forståelse av at den praktiske opplæringen og den akademiske delen av lærerutdanningen i liten grad er koblet til hverandre.

Det er behov for møtepunkter som kan bidra til å binde sammen lærerprofesjonens opplæring til en helhet. Universitets- og høgskolerådet i Norge (2011) peker på at praksisutbyttet styrkes når teori og praksis integreres. I lærerutdanningen brukes begrepet og metaforen «det tredje rommet» om treffpunkter der lærerstudenter, i samhandling med lærerutdannere, møter kunnskap fra praksis og fra forskning (Lillejord & Børte, 2014; Lejonberg, Elstad & Hunskaar, 2017). I et slikt fellesrom kan det dannes et grunnlag for kunnskapsutvikling og forståelse av lærerarbeid hos lærerstudentene.

I denne teksten skal vi rette oppmerksomheten mot studenters opplevelse og forståelse av praksissamtalen, og hvilken plass teori bør ha i denne samtalen. Med dette ønsker vi å reflektere over funnene i undersøkelsen vi refererer til, og drøfte betydningen av samspillet mellom kunnskapsformene som læreryrket er tuftet på.

En studie om teoriens plass

Vi gjennomførte en kvalitativ undersøkelse, basert på fokusgruppeintervju av lærerstudenter i to praksisgrupper på 2. året i grunnskolelærerutdanningen. I løpet av studentenes praksisperiode møtes en gruppe lærerstudenter, deres praksislærer og deres faglærer fra høgskolen til en praksissamtale. Meningen med disse samtalene er å samle studentgruppen og lærerutdannerne til drøfting etter en gjennomført og observert undervisningsøkt. En slik praksissamtale var bakgrunnen for intervjuene vi gjennomførte.

I det empiriske materialet er det noen funn som stikker seg frem. Det mest fremtredende funnet dreier seg om at teori i liten grad trekkes inn i praksissamtalen. Studentene uttrykker også at teorien ikke hører naturlig hjemme i denne type samtaler. Det kommer videre frem at faglige og teoretiske spørsmål kan skape utrygghet og oppleves som negative for samtalens klima. Disse forholdene kan ha

betydning for studentenes deltakelse og involvering i samtalen. Vi vil med utgangspunkt i noen av studentsitatene fra undersøkelsen gå nærmere inn på hovedfunnene.

Studentenes forståelse av praksissamtalen

Studien viste at praksisperioden ble forstått av studentene som en periode løsrevet fra teori. Dette understrekes i følgende utsagn:

> [...] men vi har jo ikke mye teori her i praksis.

Vi fant også at studentene i liten grad var bevisst teoriens rolle i praksissamtalen, slik en av studentenes ytringer impliserer:

> Den ligger på en måte litt i bakhodet [...]

Praktisk erfaring ble løftet frem. En student pekte på hvordan samtalen åpner for at erfaring får spille hovedrollen:

> [...] her kan vi liksom erfare litt i forbindelse med teori uten at vi trenger å sitte og ha en veldig faglig diskusjon om teori da.

Ifølge denne ytringen trenger ikke samtalen verken å være faglig eller teoretisk. Målet med samtalen er den konkrete undervisningsøkten:

> Det man *egentlig* skal snakke om, er jo undervisningen.

Teori kunne komme i veien for selve hensikten med samtalen, slik en student peker på her:

> Hvis det blir for mye teori, så kan man fort glemme at det er praksis som skal være i fokus.

Samlet tyder disse ytringene på at studentene mente at de praktiske erfaringene kan forstås i lys av seg selv, og at teori står i et motsetningsforhold til praksis.

Funnene viser at studentene foretrakk den induktive tilnærmingen til læring. Sitatene nedenfor kan underbygge dette:

> Jeg tenker at vi her får erfaringer, sånn at når vi kommer i en forelesning, så kan vi lettere forstå teorien der fordi vi kan knytte det til noe vi har opplevd.

> Jeg synes ikke det skal være mer teori i praksis. Jeg synes heller det burde være mer praksis i skolen.

Studentene ga i undersøkelsen uttrykk for at teoretiske innspill kunne oppleves som truende for samtalens klima. Når det kom spørsmål av faglig/teoretisk karakter, kunne studentene oppleve det som om det ble satt opp feller for dem, som om hensikten var å avsløre manglende kunnskap, slik følgende to utsagn illustrerer:

> «Det burde jo ikke være sånn at man skal grue seg til en trepartssamtale ...»

> [...] å stille de vanskeligste spørsmålene, sånn at studentene skal sitte fast, da, men heller hjelpe hverandre

Disse sitatene tyder på at studentene opplevde at faglige og teoretiske spørsmål kunne skape uro og utrygghet i samtalen. Studentenes ytringer viste at de foretrakk «topartssamtalen» mellom praksislærer og studentgruppe, og de uttrykte stor tillit til praksislærers kunnskap. En av studentene uttrykker det slik:

> «Hun vil forbedre oss, gjøre oss til gode lærere.»

Oppsummert er hovedinntrykket at studentene i undersøkelsen forsto praksisperioden og praksissamtalen som løsrevet fra teori. Funnene indikerer at studentene oppfattet praktisk undervisningserfaring som det fremste formålet med praksisopplæringen, og at teorien fungerte som forstyrrende element både for samtalens innhold og klima. Vi fant at studentene foreslo praksiserfaring som en viktig tilnærming til teori på campus (induktiv tilnærming), men teori ble ikke foreslått som inngang til forståelse av praksis (deduktiv tilnærming). Studentene i denne studien etterlyste ikke et rom for samspill mellom teori og praksis i praksissamtalen.

Teoretisk bakgrunn, refleksjon og drøfting

Kunnskapsformer

Lærerstudentenes kunnskap skal bygge på ulike kunnskapsformer. Disse kunnskapsformene kan forenklet beskrives som teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap, men forholdet mellom dem må ikke oppleves som atskilt og motsetningsfylt. Teori og praksis er et begrepspar som gjensidig gir mening i forhold til hverandre.

Når lærerstudenter står i klasserommet, kan de kjenne et sterkt behov for kunnskap som kan hjelpe dem med å løse utfordringene de står midt oppi der og da. Studentene ser seg om etter metodisk kunnskap som kan hjelpe dem til å mestre lærerrollen (Eraut, 1985). Men selv om praktikere, ifølge Eraut, har bruk for såkalt «know-how-kunnskap», er det ikke nødvendigvis en motsetning mellom «utøverkunnskap» og boklig, abstrakt kunnskap. Ifølge Kvernbekk (2001) kan teoretisk kunnskap ha ulike funksjoner. Når den brukes som briller til å *se* med, kan man gjennom disse brillene få øye på og oppfatte mer av det som skjer i den enkelte praktiske situasjon. Slik skapes en distanse som gjør det mulig å forstå enkelterfaringen i

etterkant. Ifølge Dewey (2010) er det nødvendig å bevege seg fra enkelterfaringens detaljer til et mer sammenhengende, universelt perspektiv. Det må settes en pendelbevegelse i sving, frem og tilbake, mellom det induktive og det deduktive, for å kunne utvikle selvrefleksiv tenkning.

Læreren må i sitt arbeid kunne begrunne sine valg. For å kunne kommunisere om pedagogikk er det nødvendig å utvikle et pedagogisk språk der praksis tilføres et teoretisk perspektiv (von Oettingen, 2012). Slik kan den pedagogiske praksis holdes åpen for ulike forståelser. Ifølge Lillejord og Børte (2014, s. 11) handler profesjonsutøvelse om

> [...] at kunnskap om god praksis fra forskning og fra erfaring integreres i yrkesutøvelsen. Profesjonelle undersøker praksis i lys av ny kunnskap. Ny kunnskap kommer fra forskning og fra kritiske undersøkelser av praksis.

Lærerstudenter har derfor bruk for trening på faglig kommunikasjon, for eksempel i praksissamtaler som både er praksisnære og teoriorienterte.

Ifølge Korthagen m.fl. (2006) kjennetegnes gode lærerutdanninger av at de gir studentene en praksis hvor de kan få utviklet et profesjonelt skjønn. I Finland blir studentene veiledet i praksis, samtidig som de leser pedagogisk forskningslitteratur (Lillejord & Bjørte, 2014). Målet er å legge vekt på det å undersøke, utvikle og evaluere pedagogisk praksis.

Å utvikle tenkning

Lærerarbeid er en tenkende praksis, og fordrer at tenkning trenes og utvikles i utdanningen. Refleksiv tenkning innebærer blant annet betydningen av å utforske sin egen tenkning og forforståelse (Dewey, 2010). Slik tenkning vil ha betydning for den fremtidige lærer, som med tiden må forholde seg til skiftende lærerplaner, og til ny kunnskap som utvikles. Men tenkning om nåtid og fremtid må ha rot i grunnleggende ideer og pedagogisk kunnskap. Intensjonen om å igangsette læring er, ifølge von Oettingen (2012), et eksempel på et sentralt handlingsproblem i pedagogikken. Dette handlingsproblemet inngår i rekken av permanente problemstillinger som ikke kan besvares en gang for alle.

Når teori kobles til situasjoner i klasserommet, er det mulig for studentene å fange opp problemstillinger som er universelle og uavhengige av den aktuelle konteksten. Hverdagskunnskap kan betraktes som ferskvare, stadig under utvikling, men får ikke uten videre overføringsverdi med mindre den løsrives og omgjøres til mer generalisert kunnskap. Det er først når en slik løsriving skjer, at det er mulig å forstå sammenhenger mellom problemstillinger som ligner hverandre i ulike klasserom. Dette kan for eksempel dreie seg om utfordringer med å forstå elevene ut fra deres perspektiv, legge til rette for gode undervisningssituasjoner eller skape arbeidsro i klassen, for å nevne noe.

Ifølge Mezirow (1990) dreier læring seg ikke bare om å *gjøre*, men like mye om å *forstå, finne mening* og *skape sammenhenger*. Under praktisk problemløsning søker man kunnskap om hvordan noe skal gjøres eller utformes. Dette er ifølge Mezirow (1990) instrumentell læring, der hensikten er å forbedre praktiske handlinger. Ikke all læring dreier seg om å *gjøre* noe, sier Mezirow. I kommunikativ læring er det av større betydning å forstå meningen og å få grep om sammenhengerenn å få kontroll over årsak og virkning.

Samtalen som møte mellom meningsperspektiver

Vi har alle med oss verdier, holdninger, følelser, teorier m.m. som er utviklet og etablert over tid. Med slike etablerte meningsperspektiver søker vi å skape mening av nye erfaringer (Mezirow, 1990). Vanemessige forventninger bringes med i møtet med det nye og ukjente. Under påvirkning av våre meningsperspektiver bearbeider eller forsterker vi allerede etablerte referanserammer når vi møter nye erfaringer. For lærerstudenter (og lærerutdannere) vil dette bety at tidligere erfaringer og meningsperspektiver knyttet til livet i klasserommet danner fortolkningsgrunnlaget for nye erfaringer, som igjen danner bakgrunn både for handlingsbeslutninger og forståelser av situasjoner.

Når studentene i undersøkelsen vår fokuserer på betydningen av å gjøre erfaringer i klasserommet og utvikle undervisningsferdigheter, kan dette forklares med at studentene har med seg etablerte forventninger og forståelsesmønstre knyttet til lærerrollen. En forforståelse kan innebære et idealbilde av samspill i klasserommet. Dette kan føre til at studentene får det travelt med å bli gode lærere før de har lært så mye om bakgrunnen for – og forståelse av – hva som kan karakterisere kloke pedagogiske handlinger.

I praksissamtalen møtes tre parter med ulike roller, forståelser og forventninger til samtalen. Vi som lærerutdannere, som praksislærere og faglærere fra høyskole, kan ha ulike tilnærminger og forventninger til opplæringen i praksis. Dette kan dreie seg om ulike syn på hvordan studentene kan lære av de konkrete erfaringene med utgangspunkt i ulike veiledningstradisjoner, for eksempel i hvilken grad studentene skal gis direkte råd i samtalen, eller om studentene heller

bør oppfordres til å finne egne svar.

llejord og Bjørte (2014) spør seg om teori–praksis-problemet først og fremst handler om at lærerutdannere fra campus og praksisskoler ikke har en felles oppfatning av hva som er en god utdanningspraksis. Alle disse momentene kan være med på å skape en form for konflikt mellom ulike meningsperspektiver, og hindre at samtalen blir en god arena for kobling av ulike kunnskapsformer.

Avsluttende refleksjoner

I undersøkelsen vår viser studentene at de oppfatter at teori i liten grad hører hjemme i praksisopplæringen i lærerutdanningen. Her har vi tvert imot argumentert for at teori kan åpne dører til pedagogisk forståelse i praksis, og at studentene må få trening i å omforme erfaring i klasserommet til en profesjonell forståelse.

Praksissamtalen, som et «tredje rom», kan gi god øving i å uttrykke og forklare ulike pedagogiske valg, dersom søkelyset rettes mot studentenes læring i praksis. Vårt ansvar som lærerutdannere er å tydeliggjøre og sette ord på hvilken funksjon og rolle teorien kan ha i utdanningen, noe som kanskje i for liten grad er blitt artikulert. En annen utfordring er at de ulike partene i samtalen kan ha ulike forståelser og forventninger til det som er mål og hensikt med praksisopplæring og praksissamtale.

Lærerstudenter i Norge kommer ut i praksis allerede det første studiesemesteret. Det kan være grunn til å spørre om det er for tidlig å prøve seg som lærere når de ennå ikke har fått etablert en god kunnskapsbase innenfor pedagogikk og skolefag. Den tidlige praksisperioden kan videre bidra til at studentene føler et press om å prestere som lærere, og det kan oppleves som frustrerende å stå i klasserommet uten tilstrekkelig kunnskap. Dersom studentene først og fremst har fokus på å være *lærere*, kan det være utfordrende å delta i samtaler som *lærende*. En følge vil her kunne være at studentene legger vekt på å utvikle praktiske ferdigheter som hjelper dem her og nå. Man kan også spørre seg om studentene i deres praksisperioder trenger å gå inn og overta *alle* lærerens oppgaver i klasserommet, eller om det heller bør gis rom for eksperimentering og utprøving av noen utvalgte tema eller pedagogiske problemstillinger. Det er slik man praktiserer det i den finske utdanningsmodellen.

LITTERATUR

BREKKE, M.-B. R. & EIDE, M.L. (2019). Praksisfortelling, refleksjon og transformativ læring. *Acta Didactica Norge, 13*(3). Hentet fra https://doi.org/10.5617/adno.6910

DEWEY, J. (1910). *How We Think*. Project Gutenberg.

EIDE, M.L., BREKKE, M.-B.R. & HOLTHE, A. (2017). Teoriens manglende plass i praksissamtalen. *Acta Didactica Norge*, *11*(1), Art. 9. Hentet fra https://doi.org/10.5617/adno.3985

ERAUT, M. (1985). Knowledge creation and knowledge use in professional contexts. *Studies in Higher Education*, *10*(2), 117–133. Hentet 14.05.2016 fra http://dx.doi.org/10.1080/03075078512331378549

FOSSE, B.O. (2016). Transformering av kunnskap mellom campus og skole i lærerutdanningen. *Acta Didactica Norge, 10*(2), 235–251.

GLOPPEN, B.H. (2013). Trepartssamtalen – en arena for å styrke samspillet mellom høgskolens undervisning og praksis? Eksempler fra lærerutdanningen. *Uniped, 2*(1), 88–101.

LEJONBERG, E., ELSTAD, E. & SEINESS HUNSKAAR, T. (2017). Behov for å utvikle «det tredje rom» i relasjonen mellom universitet og praksisskoler. *Uniped (Lillehammer), 40*, 68–85.

KVERNBEKK, T. (2001). Erfaring, praksis og teori. I: T. Kvernbekk (red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 146–163). Oslo: Gyldendal Akademisk.

LILLEJORD, S. & BØRTE, K. (2014): *Partnerskap i lærerutdanningen – en forskningskartlegging – KSU 3/2014*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. Hentet 14.05.19 fra www.kunnskapssenter.no

LILLEJORD, S. & BØRTE, K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning – Forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag.* Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning. Hentet 14.05.19 fra www.kunnskapssenter.no

MEZIROW, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. I: J. Mezirow (red.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning* (s. 1–21). San Francisco: Jossey-Bass.

SKAGEN, K. (2009). Veiledning i praksis. Om praksisopplæring i norsk allmennlærerutdannelse. *Acta Didactica Norge, 3*(1), Art. 8. Hentet 20.05.2015 fra https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1036

VON OETTINGEN, A. (2012). *Almen Pædagogikk. Pædagogikkens grundlæggende spørgsmål.* København: Gyldendal A/S.

May-Britt Revheim Brekke er høyskolelektor i pedagogikk ved Høgskolen på Vestlandet. Hennes forskningsinteresser er knyttet til allmenne pedagogiske problemstillinger, med særlig vekt på teori og praksis, refleksjon og transformativ læring.

Marianne Leikvoll Eide er høgskolelektor i pedagogikk ved Høgskolen på Vestlandet. Hennes forskningsinteresser har utgangspunkt i allmennpedagogikk i lærerutdanningen, med særlig vekt på samspill mellom det teoretiske og praktiske kunnskapsgrunnlaget for profesjonsutøvelse og transformative læringsprosesser.

Uklart om selvevaluering:

Konklusjon basert på feil grunnlag

Av Trygve Wasa, pensjonert lærer/rektor

Når barn skal evaluere seg selv

I Bedre Skole nr. 1/2021 er det en artikkel av S. Grumløse, L. Kaas og M. Berg om selvevaluering. De refererer til klasseobservasjoner, og konkluderer med at når elever hele tiden skal ta stilling til seg selv, kan det «være mer til skade enn gagn for en del av barna». Dette er en konklusjon som blir gjort uten at forfatterne har tatt stilling til de grunnleggende rammene rundt sine observasjoner.

Faglig selvevaluering skal bidra til å øke læringsutbyttet. En grunnleggende betingelse for dette er at undervisningen er tilpasset, og at den faglige evalueringen derved gjøres opp mot tilpassede mål. Dette er det fullt mulig for en lærer å gjøre i en klasse Men da må det være et trygt miljø i gruppa. Det må være gjensidig aksept for elevenes faglige forskjeller, og i tillegg må det trenes på teknikken rundt selvevaluering. Målet, økt læringsutbytte for hver enkelt, må være klargjort. Dette innebærer også at vanlig klasseromsundervisning ikke blir aktuelt. Lærer må omorganisere klasserommet, læringsmidlene og egen undervisning (for eksempel omvendt undervisning).

Selv om disse forutsetningene er til stede, må også selve selvevalueringen være tilpasset. Elevene er her på forskjellig nivå. Noen elever klarer evalueringen uten hjelp, andre må ha hjelp til å trene på dette, både for å komme i gang og over lengre perioder.

I forfatternes observasjoner er det i den første «tre små mål» gitt av læreren til hele klassen og i den andre generelt «læringsmålene». Faglig vurdering opp mot felles læringsmål er dømt til å føre til ekskludering og rangering, uavhengig om det er eleven eller læreren som gjør det. Da blir forfatternes konklusjon riktig, men ikke på grunn av elevenes selvevaluering. Årsaken er at selvevaluering blir gjort under feil rammer. Men rammene har ikke forfatterne sett på i det hele tatt. Det er en svakhet ved artikkelen.

Profesjonell oppvåkning

Simen Spurkland
Notatet
Fra flau til profesjonell lærer
Fagbokforlaget 2020
172 sider

AV ANNE RITA FEET
LEKTOR

Mange kjenner Simen Spurkland fra kurs, foredrag, avisinnlegg og blogg. I boka *Notatet. Fra flau til profesjonell lærer* beskriver han sin utvikling fra å være fersk lærer til erfaren lektor tjue år senere. I boka henvender han seg til lærerstudenter og nyutdannede med ønske om å bidra til at de kan utvikle sin egen profesjonalitet. Med utgangspunkt i et personlig notat deler Spurkland egne tanker, praktiske erfaringer og teoretiske referanser innenfor temaet praksisfellesskap, profesjoner og profesjonalitet i læreryrket.

Flau lærer

Spurkland var ferdig utdannet lærer fra musikklinja på Høgskolen i Bergen i 2000. På bakgrunn av de erfaringene han gjorde det første året som lærer, skrev han i 2001 et personlig notat bestående av 23 punkter. Notatet var tenkt som grunnlag for et foredrag han hadde lyst til å holde for lærerstudenter, og skulle romme «alt jeg skulle ønske noen hadde fortalt meg da jeg var lærerstudent». Selve notatet blir presentert tidlig i boka og blir et omdreiningspunkt for de atten kapitlene. Til hvert hovedpunkt i notatet har Spurkland notert korte refleksjoner slik som disse eksemplene viser: «Karakterer er skikkelig vanskelig. Si nei til du er helt sikker på at du kan si ja. Skaff deg gode vaner så fort det lar seg gjøre.» Han forteller blant annet om egne «overlevelsesstrategier» som å «undervise fra side til side i læreboka» og lettelsen når han forsto det som kom på neste side. Leserne får også ta del i hvor overveldende det er å være nyutdannet lærer i en krevende og kompleks skolehverdag, og forfatteren skriver blant annet at «jeg hadde ingen anelse om hva som skulle møte meg». Kanskje ikke så rart at følgende formulering er ett av de 23 punktene i notatet: «Dere kommer til å bli slitne. Skikkelig slitne!»

Profesjonell yrkesutøver

Etter et drøyt tiår, mens han tok videreutdanning i matematikk, opplevde Spurkland det han kaller «starten på sin profesjonelle oppvåkning». Videreutdanningen bød på både forskningsteori og faglige diskusjoner, og kombinert med forfatterens praktiske erfaringer, førte dette til en slags «åpenbaring» (s. 30). Spurkland utdyper forholdet mellom teori og praktisk lærerarbeid ved å gjøre noen sprang bort fra sitt eget notat; blant annet trekker han inn Stortingsmelding 31 *Kvalitet i skolen* (2007), læringsteoretikeren Etienne Wenger og KOM-rapportens beskrivelse av lærerkompetanser. På bakgrunn av dette peker Spurkland på at lærere i liten grad har vektlagt og nyttiggjort seg resultater fra pedagogisk forskning (s. 29). Dessuten presenterer han kjennetegn på en profesjon og hvilke grunnleggende kompetanser en lærer må ha. Spurkland hevder at kombinasjonen av erfaring og teori er det viktigste i et profesjonelt fundament. Han understreker også at læreres «faglige halveringstid» (s. 51) nå er på rundt fem år; vi er aldri utlært, og en profesjonell lærer må alltid arbeide for utvikling og faglig fornyelse.

«Her må noe gjøres!»

Simens Spurklands profesjonelle oppvåkning førte til at han gjennomførte flere forandringer i klasserommet, og i *Notatet* deler han små og store endringsgrep med leserne. Han tar blant annet for seg bruk og «misbruk» av lærebøker, viser hvordan man kan bruke baklengs planlegging, og presenterer konkrete undervisningsopplegg. Dessuten drøfter Spurkland hvordan samarbeid med elever, foresatte og kolleger bør foregå, og han har til og med fått plass til en liten sving innom den evige diskusjonen om kaps og tyggis. Forfatteren trekker også frem overordnet del og sentrale prinsipper i fagfornyelsen, og peker på hvordan planens vektlegging av kritisk tenkning, kreativitet, samarbeid og kommunikasjon gir rom for undring, utforskning og engasjement i undervisning.

I *Notatet. Fra flau til profesjonell lærer* får vi lesere følge Simen Spurkland på hans lærerreise fra nybegynner til profesjonell yrkesutøver. Han formidler egne refleksjoner og erfaringer med varme og en god porsjon selvironi. Med nær og personlig stil skriver han til deg og meg; til studenter, nyutdannede og dem som jobber for å bli en bedre lærerutgave av seg selv. Han stiller spørsmål ved gamle sannheter og setter søkelys på sentrale sider ved lærerprofesjonalitet. Hele boka er preget av engasjement og begeistring, noe dette stjernepunktet i Simen Spurklands gamle notat understreker: «Det er kult å være lærer!»

En hemmelig oppskrift fra psykologens sofa

›››› Line Marie Warholm
Kule kids og foreldre som strever med å slippe taket
Aschehoug
206 sider

AV ANNE BERIT NYSTAD
LEKTOR

Line Marie Warholm er kjent for mange som en innsiktsfull skribent fra Aftenpostens spalte Foreldreliv. Hennes nye bok utdyper samme tema og har en fengende tittel: *Kule kids og foreldre som strever med å slippe taket*. Hovedbudskapet i boken er at det ikke er bra å prøve å være en perfekt forelder, man bør heller gire ned og kjenne seg fri til være seg selv i en presset hverdag. En grunntone i boken er at livet er vanskelig, likevel bør foreldre slappe mer av og være trygge på at ungdommer bare har godt av å klare mer selv. For ungdommer er det viktig selv å kunne håndtere livets utfordringer. Dette budskapet er ikke nytt, men kan være en nyttig påminnelse for dagens pedagogiske foreldregenerasjon. Psykologspesialisten skriver med innsikt om ungdom og setter i gang tanker hos leseren om hvordan man selv forholder seg til tenåringer.

Gjennom psykologiske råd skal denne boken hjelpe foreldre til å lade batteriene. Lesningen er en oppdagelsesreise for alle som har med ungdom å gjøre i det daglige. Mange slites mellom å ta vare på seg selv og det å ha et aktivt familieliv, mellom å stå i fulltidsjobb og å delta på sosiale aktiviteter i nærmiljøet på fritiden. Selvhjelpsboken har etter hvert kapittel et sammendrag av innholdet i form av noen råd til foreldre. Tipsene er skrevet med innsikt, og det er mange gode innspill. Riktignok blir det vel mange råd, 44 i alt, men tipsene viser hvordan du kan ta kontroll over egen tidsbruk og bruke det som appellerer mest til deg selv.

Eksempelhistorier

Psykologen tegner opp en vei bort fra stress: Det er ikke bra for ungdommen din at du prøver å være en perfekt forelder. Det uperfekte i en nær relasjon gir rom for vekst og utvikling for både foreldre og ungdom. Man bør slutte å måle seg mot andre. Du er god nok som du er.

Forfatteren Warholm forteller gode eksempelhistorier basert på sin erfaringsbakgrunn i privatpraksis og krydrer det med egne historier. Hvert kapittel er pedagogisk oppbygd: Et tema introduseres, som for eksempel «Grenseløs kjærlighet». Det belyses med personlige historier med tydelige ytringer: Mange vil «ikke være autoritære voksne, men vennlige, pedagogiske og ha glade og harmoniske barn». Psykologen problematiserer blant annet følgende spørsmål: Hvordan skal ungdommer gå gjennom sin naturlige løsrivelsesfase når foreldreskap blir til vennskap? For om en mamma blir en nær venninne, kan det bli vanskeligere for en datter å løsrive seg, siden det er ikke lett å bli sint på den man nylig har hatt en fortrolig samtale med.

Unngå et sykeliggjørende språk

Psykologen Line Marie Warholm ønsker å sette en parentes rundt diagnoser og oppfordrer ungdom til ikke å bruke et sykeliggjørende språk: «Tenåringen bør ikke snakke om sosial angst, når det kanskje dreier seg om å grue seg til en prøve». Hun ønsker ingen unødvendig sykeliggjøring av ungdom, fordi det kan bli et filter som skjuler ungdommers opplevelse av stress og press.

Tilstrekkelig å være god nok

For en pedagogisk leser gir boken verdifull forståelse for den komplekse virkeligheten ungdom vokser opp i, ettersom den er smekkfull av kulturelle referanser. Det er NOVA-undersøkelsen, dokumentarer og TV-serier om ungdom som skisserer forandringer i ungdomskulturen. Flere av de omtalte dokumentarene egner seg som læringsressurser i klasserommet, og en lærer kan enkelt lage et arbeidsark til elevene.

Denne håndboken er ingen fasit på hvordan man skal oppdra barn og ungdom, siden alle er forskjellige og lever forskjellige liv, men gjennom lesningen fikk jeg et glimt av noe større: å være en god nok mor. Og i dette åpner det seg også et pedagogisk univers, en ny måte å involvere ungdommer på i klasserommet, gjennom å skape *gode nok* samtaler med ungdommene.

KLIMANØYTRAL DISTRIBUSJON
Levert av Posten
NORGE P. P.
posten

Returadresse:
BEDRE SKOLE
Postboks 9191 Grønland
N-0134 OSLO

«Uten mat og drikke ...»

Krigen kom til Norge, og spesielt i de store byene ble det etter hvert knapphet på fødevarer. De nye herrer forsynte seg grådig av landets matvareproduksjon. Det lille som ble eslet befolkningen, skapte knapphet. Både i Sverige og Danmark var det private og halvoffentlige miljøer som merket seg dette og aksjonerte. Mellom 1942 og 1945 ble *svenskesuppa* et viktig tilskudd for mange unger. Det var mest effektivt å dele ut mat på skolene. Barna ble servert havresuppe, ertesuppe og betasuppe. 65 tusen tonn mat som etter dagens kroneverdi ville ha kostet over halvannen milliard, kom over grensen. Det ble daglig laget 115 000 porsjoner. Danskehjelpen hadde suppestasjoner i 18 norske byer med 375 000 utdelte porsjoner per måned. Bare i Oslo ble det delt ut mat på 23 skoler.

Båtene, fra det krigsrammede Danmark, hadde i tillegg med såkalte gavepakker. De var på 5 kg og inneholdt som standard: smør, bacon, hermetikk og buljongterninger. 400 000 av disse ble delt ut. Alt dette hadde en stor og positiv innvirkning på folkehelsen i krigsårene. Det var viktig at nazistene godtok denne hjelpen. Derfor var kirken sterkt involvert i mataksjonene. Presten, senere biskop, Dagfinn Hauge var hovedtillitsmann for danskehjelpen.

Etter krigen ble det laget takkebøker fra norske barn til våre venner i syd. I Haugesamlingen finnes flere bøker som er utgitt om Norgeshjelpen (som den ble kalt i Danmark). Likevel, flere steder mente man at ungene fortsatt trengte å få mat på skolen. Sanitetsforeningen og Menighetspleien i Hamar sørget for eksempel for at det i en lang periode ble levert store suppespann til folkeskolen. En eske full av kvitteringer for mottatt suppe fra *Hamar Slagteri* vitner om dette. Det var melkesuppe, ertesuppe, betasuppe og havresuppe.

Bedre Skole har i denne serien gitt leder for Haugesamlingen ved Høgskolen i Innlandet, Knut Ståle Hauge, i oppdrag å trekke fram interessante læremidler og konkretiseringsobjekter fra norsk skolehistorie (nyehaugeforlag.no).