

Bedre Skole

Nr. 4

2021 Tidsskrift for lærere og skoleledere

Kunstig
intelligens

/s. 17

Kritisk
tenkning /s. 36

Skissen som
arbeidsform /s. 28

Helsesykepleieren
/s. 51



Det ufullendte

Skissen er en tegning som ikke nødvendigvis har verdi for andre enn den som tegner, og kanskje ikke engang for tegneren selv. En skisse kan kastes – og man lager en ny skisse. Samtidig kan skissen spille en viktig rolle for å raskt kunne formidle en idé, gi en oversikt, eller bidra til å huske et inntrykk eller en opplevelse.

Så hvilken plass vil skissen kunne ha i skolen? I alle estetiske eller praktiske fag har skissen en naturlig plass som forberedelse til annet arbeid. Men en skisse er ikke bare en forberedelse til noe annet, den er også en utforskning i seg selv. Å tegne et objekt, tenkt eller virkelig, om igjen og om igjen på ulike måter, kan bringe deg langt dypere i læringsprosessen enn det å legge timer i å perfeksjonere en enkelttegning.

Mange elever blir så opptatt av å finne ut hva læreren tenker, at de sliter med å tenke selv. Fordelen med skissen er at den er så uformell, så lite viktig, at den ikke forveksles med det endelige produktet. Et utkast til tekst kan lett bli vurdert som en dårlig tekst, en tekst man ikke ønsker å vise fram. Men en skisse er ikke en dårlig tegning, den må bare være god nok til at mottakeren forstår ideen man prøver å formidle, et verktøy for prosess, ikke et produkt.

Videre vil skissen kunne bidra til å formidle mer effektivt enn ord, den er nyttig i prosjektarbeid og utvikling av tanker. Alf Howlid har en artikkel i denne utgaven der han beskriver hvordan brannfolkene i Paris brukte skisser for raskt å kommunisere strategier for å slukke den store brannen i Notre-Dame. Man mener disse skissene bidro til å redde katedralen fra å brenne helt ned.

Birgit Cold sier i et intervju at skissen for henne er en måte å huske opplevelser og inntrykk på. Et vesentlig moment er at skissen tvinger henne til å velge hva som skal med, og hva som ikke skal med. Det er snodig hvordan disse raske og lite forseggjorte strekene er det som skal til for å feste noe varig i hukommelsen, alt det som kan være vanskelig å formidle med ord.

Tore Brøyn

Bedre Skole

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



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

Abonnement:
abonnement@utdanningsnytt.no

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

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

Ikke medlem, men ønsker abonnement?
Send e-post til:
abonnement@utdanningsnytt.no

Bedre Skole kommer ut fire ganger i året. Godkjent opplagstall pr. 2. halvår 2019 og 1. halvår 2020: 120 963.
Årsabonnement 2020: kr 400 for vanlig abonnement. Gratis for medlemmer av Utdanningsforbundet. Løssalg kr 98.

Bedre Skole er medlem av Fagpressen og redigeres etter Redaktørplakatens og Vær Varsom-plakatens regler for god presseskikk. Den som likevel føler seg urettmessig rammet, oppfordres til å ta kontakt med redaktøren. Pressens Faglige Utvalg, PFU, behandler klager mot pressen.

Layout: Melkeveien Designkontor
Trykk: Ålgård Offset AS
ISSN 0802-183X

Fotomontasje forside:
Adobe Stock og
Melkeveien Designkontor

Fagpressen 

 UTDANNINGS
FORBUNDET

 TRYKT I
NORGE
NO - 4660

- 4 **Forgrunn**
- 13 **Lærebokoppgavene er ikke (fag)fornyhet**
Av Emilia Andersson-Bakken og Jonas Bakken
- 17 **Kunstig intelligens og læringsanalyse for læring og vurdering**
Av Øystein Gilje
- 23 **Muligheter og begrensninger ved bruk av digital diktering i skolen**
Av Gitte N. Gjersdal, Marianne Engen Matre, Anne Helene Strand-Andersen og David Lansing Cameron
- 28 **Skissen – tegning som billednotat**
Av Alf Howlid
- 34 **Kunsten å velge bort**
Av Tore Brøyn
- 36 **Kritisk tenkning gjennom muntlig praksis**
Av Beate Børresen
- 40 **Tenkeskole – en vei til kritisk tenkning**
Av Lisbeth Årnes og William E. Windsor
- 46 **Inkluderende praksis i møte med utfordrende atferd**
Av Kristian Øen
- 51 **Effekt og betydning av helsesykepleier i skolen**
Av Roger Andre Federici, Unni Vere Midthassel og Arnfinn Helleve
- 56 **Tverretattlig satsing ble parallelle sololøp**
Av Tore Brøyn
- 60 **Utforskende tilnærming til inkludering og ekskludering i arbeidslivet**
Av Malgorzata Wild og Adam Wild
- 65 **Helt Ærlig! Demokrati- og medborgerskapsundervisningens muligheter og utfordringer**
Av Evy Jøsok, Ida Tolgensbakk og Kaja Wold
- 70 **Hvordan bidra til et mer nyansert syn på høflighet i engelskfaget**
Av Anders Myrset og Milica Savić
- 76 **Bokomtaler**



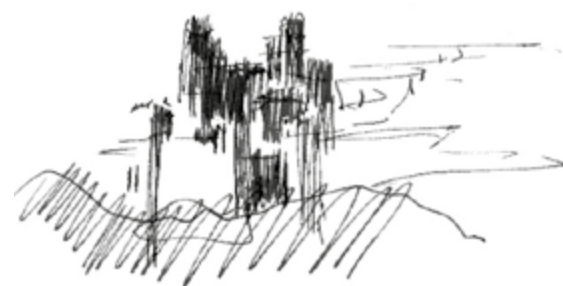
13

Oppgavene i lærebøkene etter fagfornyelsen er ikke fornyet.



17

Hvordan kunstig intelligens kan være til hjelp i skolen.



28

Å tegne er noe langt mer enn å lage fine bilder.

70

Høflighet er en del av læreplanen i engelskfaget.



Taper elever

– må betale «kompensasjon»

En firedel av svenske kommuner har de to siste årene måttet betale flere millioner kroner i «kompensasjon» til private friskoler, melder Skolvärlden, organ for Lärarnas Riksförbund.

Det litt merkelige poenget ved dette ligger i konstruksjonen av den svenske friskoleordningen. Den sier at hvis en kommunal skole mister elever som velger å begynne ved en privat friskole i kommunen, blir det billigere å drive den kommunale skolen, og da skal mellomlegget mellom «før» og «nå» for den kommunale skolens del tilfalle den lokale friskolen. At det blir billigere å drive den kommunale skolen, bestrides selvsagt av kommunene, som peker på at tre eller fire færre elever ikke betyr færre lærere og lavere lønnsutgifter.

Kommuner betaler millioner til friskoler

For eksempel: I 2020 måtte Hässleholm kommune i Skåne betale ca. 4,5 millioner [svenske] kroner til friskoler som følge av denne regelen. Skolvärlden spurte nylig Sveriges 290 kommuner om kostnader knyttet til denne ordningen. Blant de 245 som svarte, meldte 62 at de i løpet av de siste to årene hadde betalt fra tusenlapper til millionbeløp i «kompensasjon» til lokale friskoler.

Friskoleordningen ble innført av Carl Bildts [Moderaterna, tilsv. Høyre] regjering på begynnelsen av 1990-talet. Friskolene

skulle da få 85 prosent av de kommunale skolenes gjennomsnittskostnader per elev i tilskudd. I 1997 endret Göran Perssons [Socialdemokraterna] regjering dette til 100 prosent. Og dermed eksploderte veksten i antallet private friskoler og store konserner ble etablert. □



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Socialdemokraterna vil forby utbytteuttak

Socialdemokraterna, Arbeiderpartiets søsterparti, vil fremme forslag om å forby utbytteuttak fra de private friskolene på partikongressen i november.

Det er läraren.se, nettstedet til Lärarförbundet, som melder dette. I tillegg til å ville forby utbytteuttak vil de også fremme et forslag om å vurdere i hvilken grad det skal være tillatt å etablere friskoler, altså privatskoler. Nettstedet har

snakket med utdanningsminister Anna Ekström, som bekrefter at det dreier seg om et ønske om forbud.

VIL STRAMME INN PÅ FRISKOLER

Når det gjelder retten til å etablere nye friskoler, ønsker Socialdemokraterna å stramme inn. Ifølge Ekström kan det at en friskole vil etablere seg i en kommune, føre til at kommunens egen skoleplanlegging raseres. Partiet vil også gå videre med planer om forbud mot religiøse

friskoler. Her er et grunnlag lagt gjennom et forslag om forbud mot nyetablering av slike friskoler. Forslaget ligger inne i den såkalte januaravtalen fra i år mellom Socialdemokraterna, Liberalerna og Centern.

Nyheten om hva som kan komme på kongressen i november, førte til at aksjene til friskolekonsernet Academia raste med nær 15 prosent på Stockholmsbørsen i slutten av september.

Vil hjelpe elever fra «hjem uten klaver»

Den danske utdanningsministeren vil innføre en karakter i orden, eller «flid» som det heter på dansk. Formålet er å belønne innsats, ikke bare resultat.

Ifølge Weekendavisen er det nærmest allmenn enighet i Danmark om at målet er færre, ikke flere, karakterer i skolen, av hensyn til elevenes beste. Socialistisk Folkeparti og Radikale Venstre, de hardeste kritikerne av utdanningsminister Pernille Rosenkrantz-Theil [Socialdemokraterne], fyrte derfor raskt løs, og statsråden måtte hurtig innrømme at også hun «egentlig» vil ha færre karakterer. Men hensikten med forslaget om en ordenskarakter var fra hennes side å

hjelpe elever fra «hjem uten klaver» – på norsk ville vi kanskje sagt fra «umøblerte hjem»? Hensikten er med andre ord å belønne innsats heller enn faglige resultater ved hjelp av ordenskarakteren.

TROR KARAKTERER KAN REDUSERE ULIKHET

Weekendavisens kommentator viser til svensk forskning som antyder at karakterer på kort sikt kan demotivere svake elever, men at de samme elevene ser ut

til å vise vilje til å gjennomføre et yrkesfaglig løp – og at på sikt kan karakterer derfor se ut til å redusere ulikhet. Kommentatoren tar ikke avstand fra karakterer, men har mer tro på eksterne, «distanserte» vurderinger enn de subjektive vurderingene til elevenes egne lærere.

Uansett: I skrivende stund – og kanskje også i lesende – er ikke ordenskarakterens skjebne avgjort. □

Digital læring kan enkelt gjøres bedre

Noen enkle grep kan gjøre digitale læringsmøteplasser mer effektive og gi mer samhold mellom elevene, mener forskere ved NTNU og UiO.

Førsteamanuensis Gunhild Marie Roald, førsteamanuensis Patric Wallin og universitetslektor Kristin Landrø, alle ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet [NTNU] i Trondheim, og karriereveileder Camilla Hellesøy Krogstie ved Karrieresenteret ved Universitetet i Oslo [UiO] har sett på det de kaller *relasjonsbygging i digitale klasserom*, der studenter og lesere bruker digitale plattformer i undervisningen.

Går glipp av sosiale relasjoner

– Byggingen av sosiale relasjoner kan gå tapt når undervisningen skjer digitalt,

det vil si den nettverksbyggingen som normalt skjer i kaffepauser, felles lunsj og i køen ved kaffemaskinen og toalettet, sier Roald.

Forskerne har søkt å bøte på denne mangelen ved hjelp av de digitale plattformene *Blackboard Collaborate Ultra* og *Kumospace*. Førstnevnte begrenser antallet ansikter på skjermen samtidig, noe som gjør den mer oversiktlig, mens Kumospace muliggjør en form for sosial mingling, noe som før var umulig. Deltakere kan møtes to og to i et «digitalt hjørne» for å prate.

Mye hviler i det hele tatt på bruk av mindre grupper: – Vår undervisning i karriereveiledning baserer seg i stor grad

på at studentene skal øve ferdigheter i veiledning av hverandre i grupper på tre i digitale møterom, sier Landrø, som overfor forskning.no karakteriserer resultatet som godt. Hun framhever også viktigheten av hyppige pauser, med tid til både uformelle læringssysler og private gjøremål. □



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Kvinner får dårligere uttelling

Kvinner dominerer som studenter ved universitetene, men tjener dårligere enn mennene når de kommer ut i jobb, ifølge Times Higher Education.

Det er heldigvis for lengst slutt på den tiden da intelligente kvinner ble utestengt fra høyere utdanning, mens midelmådige menn med største selvfølge fikk adgang. Men diskrimineringen henger igjen, ifølge nettstedet Times Higher Education (THE), som viser til tall fra OECD. Nå til dags utgjør kvinnene ved fylte 25 år 57 prosent av studentpopulasjonen ved høyere læresteder i OECD-området.

Diskrimineringsaspektet kommer tydeligst til syne idet kvinner og menn med eksamenspapirene i hånden skal finne sine plasser i arbeidslivet. Da oppnår kvinnene i gjennomsnitt et lønnsnivå som tilsvarer 76 prosent av mennenes, ifølge THE og OECD. (Her kan bemerkes at tall gjengitt i Dagsavisen viser at kvinnenes lønnsnivå her til lands utgjør 85 prosent av mennenes.)

Uklart hvorfor kvinner tjener dårligere

Ifølge THE strides ekspertene om årsaken til denne forskjellen. Noen mener den skyldes at kvinner og menn velger ulike typer fag, mens andre mener årsaken er at arbeidsplassene, altså bedrifter, institusjoner og så videre, sedvanemessig praktiserer lønnsdiskriminering ut fra kjønn.

2018-tall fra OECD, og også norske tall, viser at kvinner oftere enn menn finner sine arbeidsplasser i offentlig sektor, og at de oftere har perioder hvor de står utenfor arbeidslivet. □

Hjemmeskole gir dårligere opplæring

Pandemien har ført til utstrakt bruk av hjemmeskole, ofte med dårligere læringsresultat for elevene som følge, sier UiO-professor Marte Blikstad-Balas.

Den digitale hjemmeundervisningen har lidd under store kvalitative variasjoner fra skole til skole, og det er foruroligende, mener Marte Blikstad-Balas ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo, ifølge forskning.no.

Blikstad-Balas og forskerkollegene hennes har gjennomført en spørreundersøkelse der de har innhentet svar fra 4600 foreldre over hele landet. Målet var å få svar på hva som foregikk i løpet av en vanlig hjemmeskoledag. Funnene karakteriseres som nedslående.

Noen elever gjør det riktignok bedre i hjemmeskolen, men de fleste gjør det dårligere. Elevene fikk flere oppgaver enn før, men mye mindre «live-undervisning». Mange foreldre bruker mye tid på å følge opp barna sine, men mange gjør det ikke.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Og kanskje verst, slik Blikstad-Balas ser det: De yngste får minst foreldreoppfølging.

Må avklare hva en god hjemmeskole er

Hun mener vi bør unngå mer hjemmeskole, men skulle det skje, må skolene avklare med lærerne hva en god hjemmeskole er, og hva som kan være kjennetegn ved en god hjemmeskoledag. Hva er forventet

oppmøte, hva er rimelig oppgavemengde, hvordan er forholdet til læreplanen, og hva er forholdet til fysisk aktivitet?

Blikstad-Balas peker på at en rekke land innførte nasjonale politiske føringer for hjemmeskolen, blant annet senket de forventningene til læringsresultatene. Det gjorde ikke Norge. Norske elever skulle tilfredsstille de samme læringskravene som i normalskoledagen, og det var ingen god løsning, mener Blikstad-Balas. □



René Goscinny og Albert Uderzo

Bokbål i Canada

I Canada har Asterix, Tintin, Lucky Luke og andre literære helter blitt dømt til bålet. Årsaken er heltenes ofte negative framstilling av de amerikanske urbefolkningene.

Ikke bare tegneseriealbum, men også romaner og oppslagsverk med «uegnet» innhold har falt i unåde hos canadiske aktivister som mener verkene tegner et feilaktig og skadelig bilde av urbefolkningen, og derfor må de ut av skolebibliotekene og – helst – opp på bålet.

Vil korrigere historien

Over 4700 verker av forskjellige slag har falt i unåde hos en organisasjon som representerer 30 franskspråklige skoler i provinsen Ontario, melder den danske Weekendavisen. Organisasjonens rådgiver og talsperson Suzy Kies sier at «vi forsøker ikke å slette historien, vi prøver bare å korrigere den», fordi historier som for eksempel *Tintin i Amerika* eller *Asterix og indianerne* framstiller urbefolkningsrepresentantene som «løgnaktige, dovne, fordrukne og dumme». Videre, sier Kies, er barn avhengige av at vi voksne kan fortelle dem hva som er riktig og hva som er galt».

Et lite bål

Nå sloknet Kies' bokbålkampanje etter kun 30 brente bøker, og skoleorganisasjonen i Ontario slapp å bli slått i hartkorn med nazistenes bokbål i 1933. Årsaken er at Suzy Kies, som har framstilt seg selv som en ætling av urbefolkningen, ble pinlig avslørt: Hennes mor er fransk og far fra Luxembourg. Dermed gikk lufta ut av ballongen for henne. Men selv om bokbålene sloknet, har skoler i Ontario og i naboprovinsen Quebec likevel valgt å gjemme bort antatt kontroversielle bøker – altså å gjøre fortellingene om Lucky Luke, med flere, utilgjengelige for elevene. □

Finansierer studier gjennom sexarbeid

Kanskje så mange som 100 000 studenter i Storbritannia arbeider i sexindustrien for å finansiere studiene, melder nettstedet Times Higher Education (THE).

Ifølge THE utgjør de sexarbeidende studentene, de fleste kvinner, rundt 5 prosent av studentmassen. De fleste er ikke prostituerte, men deltar i *the adult entertainment industry* som for eksempel strippere. Dosent Jessica Simpson ved University of Greenwich forsøkte som doktorgradsstudent ved City, University of London, å forske på leve- og livsvilkårene til disse studentene for å finne fram til eventuelle hjelpetiltak, men det arbeidet viste seg vanskelig.

Universiteter uinteressert i forskning

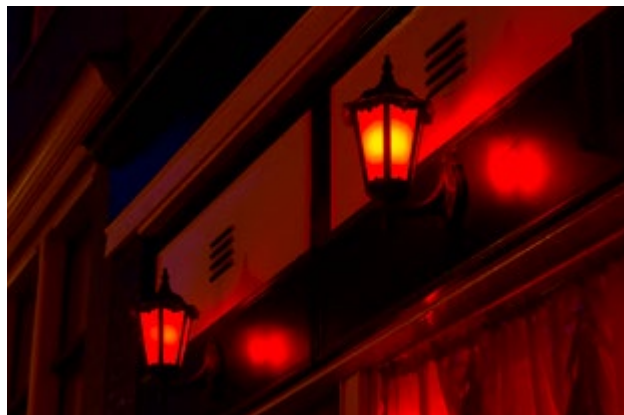
Verken lærestedene eller studentorganisasjonene var nemlig ikke det spor interessert i Simpsons forskning ifølge THE, tvert om ble hun motarbeidet på alle hold. THE refererer forskerrøster som snakker om en «horefrykt»

ved lærestedene – «whorephobia» – som effektivt stenger for finansiering av forskning av den typen Simpson engasjerer seg i.

Noen universiteter påsto at ingen studenter hos dem var sexarbeidere. Andre fant temaet for ømtålig. Studentorganisasjonene fant at Simpsons forskning ville henge ut medlemmene deres.

Hun fant likevel til slutt fram til 37 respondenter, for det meste kvinner som bodde i sexarbeiderkollektiver. Hun publiserte til slutt artikkelen «Whorephobia in higher education» om motstanden forskningen hennes møtte, i tidsskriftet *Higher Education*.

Men, som THE kommenterer, foreløpig viser løssalgspresen langt mer interesse for studenter i sexindustrien enn det akademia gjør. □



Illustrasjonsfoto © Adobe Stock



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Vær fysisk aktiv – bli flinkere i matematikk

En fysisk aktiv elev blir flinkere i matematikk og norsk og andre fag enn en fysisk inaktiv elev, viser en studie av ungdomsskoleelever ved Norges idrettshøgskole (NIH).

I forbindelse med studien fikk et utvalg ungdomsskoleelever to timer mer fysisk aktivitet og kroppsøving per uke, og det viste seg at dette ga elevene bedre resultater i en rekke fag.

Bak studien står stipendiat Rune Barstad Solberg ved Institutt for idrettsmedisinske fag ved NIH. Studien ble gjennomført i skoleåret 2017–2018 og utgjør grunnlaget for Solbergs doktorgradsarbeid.

Feil å kutte i kroppsøvingsfaget

Ett særlig interessant poeng ved Solbergs funn er at de står i skarp kontrast til påstander fra kunnskapsminister Guri Melby [V] i avisa VG i mars i år. I VG kunngjorde Melby at hun ville kutte i kroppsøvingsfaget for å gi mer tid til annen læring, melder forskning.no.

Elevene i studien kommer fra 30 tilfeldig utvalgte ungdomsskoler, og ingen spesialskoler. Elevene ble testet før og etter studieperioden. Testingen stod skolemyndighetene selv for gjennom nasjonale prøver.

– Elevene forbedret resultatene sine med to poeng i gjennomsnitt, sammenlignet med kontrollgruppen. Når en vet at en totalskår på nasjonale prøver i gjennomsnitt er 50 poeng, er to ekstra poeng i løpet av et skoleår med ekstra fysisk aktivitet en god endring, sier Solberg. □

Nytt prosjekt skal gi mer kunnskap om digitalisering i skolen

Et nytt forskningsprosjekt skal gi lærere, skoleeiere og beslutningstakere svar på hvor vi står, og hva som er veien videre i digitalisering i den norske grunnopplæringen.

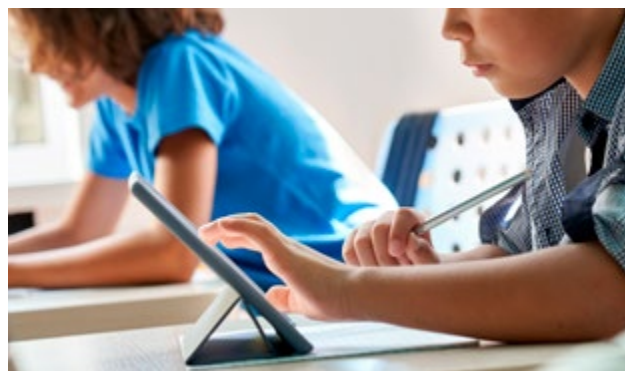
Et nytt forskningsprosjekt, «Digitalisering i grunnopplæring: kunnskaper, trender og framtidig forskningsbehov», skal se på utvikling og trender rundt digitaliseringen. Målet er å gi utdanningssektoren et bredere kunnskapsgrunnlag for digitalisering i skolen. Det vil si at en både skal samle inn og analysere forskning på området, hente inn erfaringer og vurderinger fra skoleverket og gi innspill til hva vi må finne ut mer om.

– Kunnskapsgrunnlaget vil ha betydning for skoler, skoleeiere, de som arbeider i støttesystemer og politikkutviklere på feltet, sier Elaine Munthe, senterleder ved Kunnskapssenter for utdanning (KSU) ved Universitetet i Stavanger.

Det er KSU som leder prosjektet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet og i samarbeid med forskere fra Universitetet i Oslo og Høgskulen i Volda. Prosjektet skal samle og analysere sentral politikk og forskning om digitalisering i grunnopplæringen, som blant annet bruk av digitale læringsressurser og digital kompetanse. I tillegg skal forskergruppen innhente erfaringer som skoleeiere, ledere og lærere har gjort seg rundt digitalisering i skolen, og hva de mener utfordringene er.

Resultatene skal være klare allerede i slutten av 2022. Formidling fra prosjektet vil skje kontinuerlig fra og med januar 2021 gjennom blant annet konferanser, podkaster, nettsider, webinarer og fagartikler.

Forskergruppen bak prosjektet er: Elaine Munthe (prosjektleder), Ola Erstad (med-prosjektleder), Øystein Gilje, Synnøve Amdam, Synnøve Moltudal, Sanna Forsström og Morten Njå.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Ansvar for egen læring gir dårligere læring

Når elevene får ansvar for egen læring, lærer de dårligere, ifølge Aino Saarinens doktorgradsavhandling. Årsaken er redusert lærerinvolvering, melder læraren.fi.



Illustrasjon: © Adobe Stock

Dosent Aino Saarinen ved Universitetet i Helsinki har nylig avlevert sin doktorgradsavhandling i pedagogikk med tittelen *Equality in cognitive learning outcomes: the roles of educational practices*, melder læraren.fi, nettstedet til det finsk-svenske Lärarförbundet. Hun har tatt for seg PISA-resultatene til 5000 elever i årene 2012–2015. Saarinens resultater er blant annet disse:

- Lærerledet undervisning gir bedre undervisningsresultater.
- Selvstendig og individuell læring, men også digitale læremiljøer, gir dårligere læringsresultater.

Bakgrunnen for Saarinens avhandling er den finske læreplanen fra 2016, som vektlegger selvstendig og individuell læring. Elevene

skal formulere sine egne mål, planlegge sin egen studieprogresjon og definere sine egne tidsrammer. Saarinen mener læreplanen er til ugunst for de svakere elevene, og at den bidrar til å øke kløftene mellom de ressurssterke og de mindre ressurssterke. Hun mener videre at elevene ikke er modne nok for denne typen læringsarbeid før ved ca. 20 års alder (hun har også doktorgrad i psykologi, ifølge læraren.fi).

Hun mener en følge av læreplanen er at skolens rutiner faller sammen. Elevene kan få en rekke oppgaver på mandag, og de skal innleveres på fredag. Imellom er ingenting planlagt. Resultatet blir ofte at alt blir gjort på torsdag. Hjelpen elevene kan få fra foreldrene varierer betydelig. Ikke alle foreldre har utdanning som gjør dem i stand til å hjelpe, og noen jobber skift og har ikke tid.

Da Saarinen disputerte via Zoom tidligere i høst, satte hun finsk seerrekord. Men selvsagt har hun også fått motbør. PISA-forskeren Juhani Rautapuro mener forskningen hennes er mangelfull, og psykologiprofessor Kirsti Lonka karakteriserer Saarinens konklusjoner som «ganske ville». □

Lærere tar mest pappaperm



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Mannlige lærere i alle kategorier tar i snitt ut mer enn 60 dager foreldrepermisjon, mens gjennomsnittet for alle fedre er 56 dager, ifølge tall fra SSB.

En studie utført av Statistisk sentralbyrå (SSB) for tidsrommet 2009–2017 viser at mannlige barnehage- og grunnskolelærere i gjennomsnitt tok ut 61 dager foreldrepermisjon. Lektorer og lærere i videregående skole og høyere utdanning tok i snitt ut 68 dager.

Menn i lederyrker hadde det gjennomsnittlig mer travelt med å komme seg tilbake på jobb, uten at det spesifiseres om de arbeidet i skoleverket eller ikke: I snitt nøyde de seg med 53 dagers permisjon.

Det kan være stor forskjell yrkes- og utdanningsmessige kategorier imellom: 90 prosent av fedre med akademisk bakgrunn tok permisjon, mens bare halvparten av fedre i eksempelvis renholdsyrker gjorde det, viser SSBs tall [NTB/forskning.no]. □

ANNONSE

HØVELBENK
spesialisten

Høvelbenker med kvalitetsfølelse av rang!

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

Overvekt hos barn kan bekjempes

Nær hvert sjette norske barn i alderen 6–12 år er overvektig, viser 2018-tall fra forskningsprosjektet *The Health Oriented Pedagogical Project* (HOPP).

Overvekt og fedme hos barn er et verdensomspennende problem. Disse barna rammes ofte av diabetes, høyt blodtrykk og hjerte-karsykdommer senere i livet. Men dette er et problem som kan bekjempes, for eksempel ved

hjelp av 45 minutters daglig fysisk aktivitet i kombinasjon med riktig og sunt kosthold, viser HOPP-prosjektet i regi av Høgskolen Kristiania i samarbeid med Horten kommune.

HOPP er blitt gjennomført over seks år fram til 2020 ved

ni barneskoler med 917 fjerdeklassinger i østlandsområdet. Prosjektleder har vært professor Per Morten Fredriksen ved Avdeling for helsevitenskap ved høgskolen.

45 minutter aktivitet daglig

– Studien viser at daglig fysisk aktivitet i 45 minutter kombinert med gode ernæringsvaner som regelmessig

inntak av fullkornbrød, frukt, grønt og bær reduserer både kroppsmål, kroppsfett og vekt hos barn med overvekt, samtidig med at muskel- og beinmasse øker, sier Fredriksen.

HOPP-resultatene er klare på at fysisk aktivitet alene ikke er nok, og riktig kosthold alene er heller ikke nok. Det er kombinasjonen som teller. □

Kan ikke skille mellom fakta og meninger

Vår digitale hverdag svekker elevenes evne til å skille mellom fakta på den ene siden og meninger og påstander på den andre, ifølge en ny PISA-rapport.



Illustrasjonstato: © Adobe Stock

Ifølge rapporten *Developing Literacy Skills in a Digital World*, som bygger på prøvesvar 15-åringer ga i 2018, klarer bare 47 prosent av elevene i OECD-land å skille fakta fra meninger og påstander i digitale tekster.

Svenske Lärarförbundet nettsted läraren.se har sett på rapporten, og melder at svenske elever ligger litt bedre an enn gjennomsnittet, idet drøyt 50 prosent klarer å skille mellom fakta og påstander/meninger. Finske elever ligger på samme

nivå. 15-åringer i USA ligger på topp idet de klarer å skille i 70 prosent av tilfellene. 15-åringer i Singapore ligger også svært godt an, sammen med britiske, canadiske, nederlandske, belgiske, tyrkiske med flere.

Norske elever under OECD-snittet

Norske 15-åringer ligger godt under OECD-gjennomsnittet ifølge rapporten, idet ca. 38 prosent klarer å skille fakta fra meninger/påstander. Norske elever ligger på nivå med for eksempel franske og mexicanske.

– Dette innebærer at mange elever er veldig dårlig rustet for den undervisningen med digitale hjelpemidler som har dominert under pandemien, uttalte OECDs utdanningssjef Andreas Schleicher på en nettpresentasjon av rapporten tidligere i høst.

– Dette gjør meg svært utrolig, fortsatte han. – Stadig flere elever har tilgang til fantastiske apparater som mobiltelefoner og datamaskiner, men de mangler kompetansen til å bruke dem! De risikerer å bli sittende fast i en verden av «fake news» og ekkokamre.

Rapporten viser, neppe overraskende, at undervisning i kildekritikk og studier av nettsteders pålitelighet er avgjørende for elevenes kritiske leseferdigheter.

Og forfatteren av disse linjer kan selvfølgelig ikke dy seg: Rapporten viser også at elever som leser tradisjonelle bøker, også blir bedre lesere enn skjermleserne! □

Den Store Skolekinodagen

Tirsdag 8. Februar 2022



På den store skolekinodagen tilrettelegger kinoene spesielt for skolebesøk og tilbyr de beste barne- og ungdomsfilmene. Alle filmene tilbys med pedagogiske opplegg og det vil være stor variasjon av film for alle fag, nye filmer og klassikere.

Kontakt din kino for pedagogisk opplegg til filmene som vises.

Les om filmstudie-ark på www.skolekino.no

Film&Kino er initiativtager til Den Store Skolekinodagen

*film er best
- på KINO*

FILM  KINO

Ni
F Norsk filminstitutt

n genetiske koden

Hvilke egenskaper og funksjoner har DNA?

Hva betyr det at DNA-et i alle celler er det samme, men at forskjellige celletyper bruker ulike deler av DNA-et?

c Hva er forskjellen på prokaryote og eukaryote celler?

2 a Hvilken type cellekjerne har dyre- og planteceller?

b Hva skiller bakterier fra dyre- og planteceller?

3 a Hva skjer i mitosen?

b Hvordan skiller meiosen seg fra mitosen?

4 a Hvilken base binder seg til guanin?

b Hvilken forkortelse bruker vi for deoksyribonukleinsyre?

c Hvor stor del av arvestoffet vårt er gener?

d Hvor i cellen finner du arvestoffet DNA i prokaryote og eukaryote celler?

e Hvorfor er basen A komplementær med T og G komplementær med C?

Lag en skisse av DNA-molekylet.

Lærebokoppgavene er ikke (fag)fornyset

Oppgavene i nye lærebøker har i liten grad endret seg etter fagfornyelsen. Sjangernormer og fagenes tause kunnskap kan være årsaken til den stadig større avstanden mellom fagsynet i læreplanene og de oppgavene elevene møter i bøkene.

»»» Av Emilia Andersson-Bakken og Jonas Bakken

De oppgavene elevene gjør i et skolefag, har stor betydning både for *hva* de lærer, og for *hvordan* de lærer i faget. For det første retter oppgaven elevenes oppmerksomhet mot en avgrenset bit av faget, for eksempel en faktaopplysning, et teoretisk prinsipp eller en ferdighet. For det andre forteller oppgaven elevene hva de skal gjøre med denne biten av faget, for eksempel å huske den, bruke den på en bestemt måte, kritisere den eller reflektere over den (Doyle, 1983).

Fordi oppgaver er så viktige for elevers læring i fagene, har vi i en serie forskningsarbeider undersøkt hvilke oppgaver elevene møter i lærebøkene i naturfag og norsk på vg1 i studieforberedende programmer (Bakken & Andersson-Bakken, 2016; Andersson-Bakken, Jegstad & Bakken, 2020; Bakken & Andersson-Bakken, 2021). Vi har undersøkt norsk- og naturfaglærebøkene både før og etter fagfornyelsen i 2020 fra de tre store lærebokforlagene Aschehoug (*Grip teksten*, *Nexus/Naturfag*), Cappelen Damm (*Moment*, *Kosmos*) og Gyldendal (*Panorama/Appell*, *Senit*). I både

naturfag og norsk fant vi en sterk kultur for hvordan oppgaver formuleres. Denne kulturen virker mer eller mindre uberørt av de seneste læreplanreformene, og det gir grunn til å spørre om elevene egentlig lærer det læreplanene sier at de skal, når de arbeider med oppgavene i lærebøkene.

Naturfag i Kunnskapsløftet

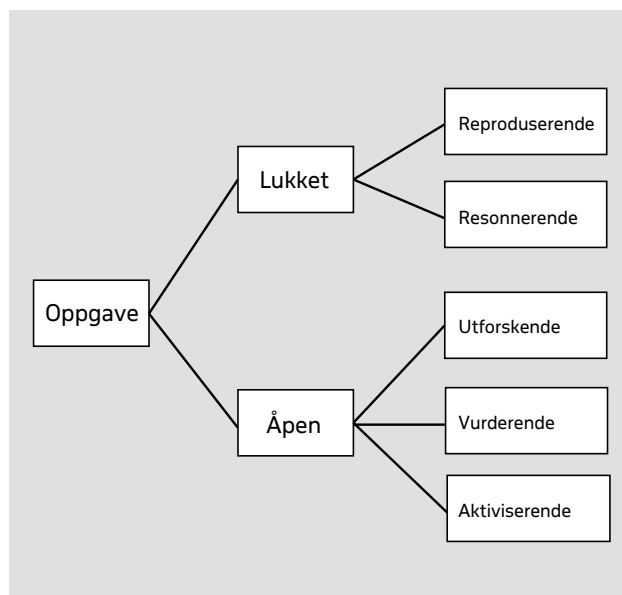
De siste tiårene har det skjedd en tydelig dreining i synet på hva slags fag naturfag skal være. Dette kommer til uttrykk både i læreplaner i Norge og internasjonalt og i naturfagdidaktisk litteratur. Mens naturfag tidligere har blitt oppfattet og undervist i som en samling fakta og lovmessigheter som elevene skal lære seg, legges det i dag stadig større vekt på at elevene skal forstå naturvitenskapens egenart (Osborne, 2010). I læreplanen i naturfag fra 2013 er «forskerspiren» løftet fram som et hovedområde, og det understrekes at elevene skal lære naturfag ikke gjennom pugging, men gjennom å bruke naturvitenskapelige metoder. De skal

lære om «hvordan naturvitenskapelig kunnskap bygges og etableres», blant annet gjennom «utvikling av hypoteser, eksperimentering, systematiske observasjoner, diskusjoner, kritisk vurdering, argumentasjon, begrunnelser for konklusjoner og formidling» (Utdanningsdirektoratet, 2013a).

Oppgavene i lærebøkene fra 2013 gir imidlertid inntrykk av at naturfag er et puggefag. Av de totalt 2927 oppgavene vi analyserte, var 77,4 % *lukkede oppgaver*, det vil si oppgaver med ett fasitsvar. Et typisk eksempel er: «Hva er ioniserende stråling?» (van Marion mfl., 2013, s. 163). Av disse lukkede oppgavene var 54,5 % *reproduserende oppgaver*, altså oppgaver der eleven blir bedt om å gjenfortelle en faktaopplysning eller en definisjon som de har lest i læreboka eller en annen informasjonskilde, som i eksemplet over. 22,9 % var *resonnerende oppgaver*, det vil si oppgaver der elevene kan finne fram til fasitsvaret gjennom å følge en bestemt prosedyre eller utregningsmetode, for eksempel en kjemisk reaksjonsligning.

Bare 22,6 % av oppgavene var *åpne oppgaver*, det vil si oppgaver der det fins flere mulige svar. Et eksempel er: «Planlegg og gjennomfør et forsøk hvor du undersøker om du kan finne variasjoner i bakgrunnsstrålingen på forskjellige steder og tidspunkter på skolen din» (van Marion mfl., 2013, s. 169). De åpne oppgavene kan deles inn i tre underkategorier: *Utforskende oppgaver*, altså oppgaver der elevene selv skal utforske et tema gjennom litteratursøk eller empiriske undersøkelser, utgjorde bare 3 % av oppgavene i lærebøkene, til tross for at utforskende arbeid er så sentralt i læreplanen. 8 % av oppgavene var *vurderende*, det vil si oppgaver der elevene skal ta stilling til en problemstilling, si sin mening eller vurdere noe. I tillegg var 11 % av oppgavene *aktiviserende*. Dette er oppgaver der elevene øver på en ferdighet, slik som å presentere fagstoff muntlig eller skriftlig eller å øve på praktiske ferdigheter, for eksempel i laboratorieøvelser.

Alle lærebøkene i naturfag vi har analysert, har et innledningskapittel om naturvitenskapelig metode. I dette innledende kapittelet er det langt mer varierte og flere åpne oppgaver enn i de resterende kapitlene, noe som kan indikere at det ligger en hensikt i å prøve å gi elevene en forståelse av naturfag som et variert og undersøkende fag. Slik er det imidlertid ikke i de resterende kapitlene, der elevene møter selve innholdet i faget. Disse oppgavene gir elevene en forståelse av faget som lukket og reproduserende. Dette oppmuntret til memorering av lærebokteksten eller andre fakta, og det kan stå i veien for en forståelse av naturvitenskapens egenart (Andersson-Bakken, Jegstad & Bakken, 2020).



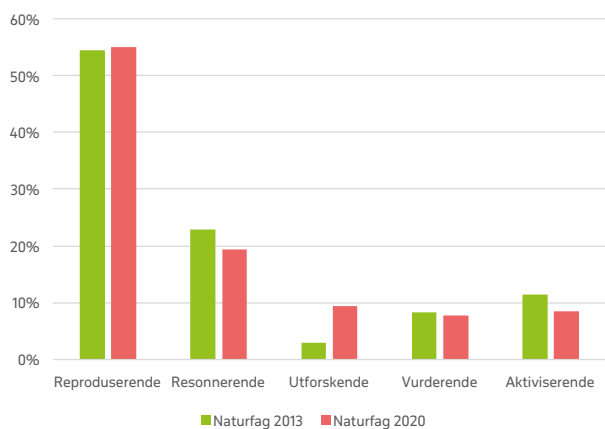
Figur 1. Kategorier av lærebokoppgaver

Naturfag i fagfornyelsen

Med fagfornyelsen ble de utforskende arbeidsformene i naturfag enda sterkere framhevet:

Elevene skal oppleve naturfag som et praktisk og utforskende fag. Elevene skal gjennom opplevelse, undring, utforsking og erfaring forstå verden omkring seg i et naturvitenskapelig perspektiv. Ved å arbeide praktisk og ved å lage egne modeller for å løse faglige utfordringer, kan elevene utvikle skaperglede, evne til nytenking og forståelse av naturfaglig teori. (Utdanningsdirektoratet, 2019a)

Man skulle da forvente at oppgavene i lærebøkene hadde tatt en annen form enn det vi så i bøkene etter 2013-læreplanen. Det var imidlertid ikke tilfelle. Som det kommer tydelig fram i figur 2, er fordelingen av oppgavetyper mer eller mindre den samme som før. Det er riktignok en liten økning i andelen utforskende oppgaver, men denne skjer ikke i kapitlene om de rene faglige temaene, altså kjemi, fysikk og biologi. Økningen i utforskende oppgavene finner vi i kapitler om sosiovitenskapelige temaer som bærekraftig utvikling, ernæring og bioteknologi. Det rent naturvitenskapelige stoffet skal fortsatt primært læres gjennom å memorere fakta, definisjoner og regler.



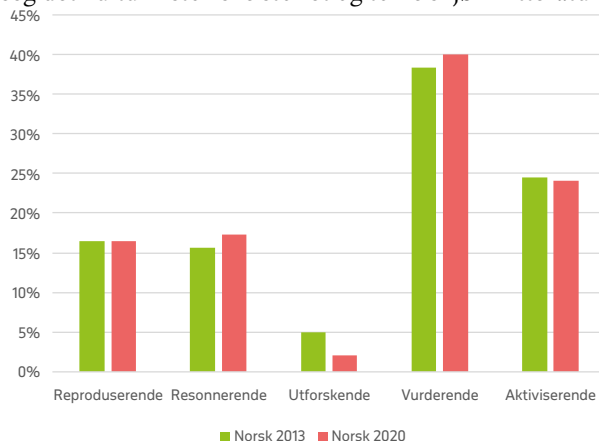
Figur 2. Frekvens på oppgavetyper i lærebøker i naturfag etter 2013- og 2020-læreplanen

Norsk i Kunnskapsløftet

Med Kunnskapsløftet ble norsk omdannet fra et kulturhistorisk dannelsesfag til et moderne literacy-fag. Muntlige og skriftlige ferdigheter ble sterkere vektlagt, og for første gang i fagets historie ble sakprosa og skjønnlitteratur sidestilt tekstformer. Analysen av lærebøkene etter 2013-læreplanen viste imidlertid at det tradisjonelle faget i stor grad levde videre gjennom oppgavene. Lærebøkene består av tre deler, en hovedtekst som presenterer fagstoffet, en antologi med skjønnlitteratur og en antologi med sakprosa. Det var tydelige forskjeller mellom oppgavene i disse tre delene. I de skjønnlitterære antologiene dominerte åpne oppgaver der elevene skal uttrykke sine opplevelser og tolkninger av teksten. Et typisk eksempel er: «Hvordan tolker du den første linjen i diktet?» (Dahl mfl., 2013, s. 354). I sakprosaantologiene var det derimot en større andel lukrede oppgaver, der elevene skal avdekke tekstens mening gjennom å følge bestemte fremgangsmåter. Typisk er oppgaver der elevene skal gjenfortelle sakprosaetekstens hovedbudskap og argumenter. Et eksempel på dette er: «Hva er Stoltenbergs viktigste budskap til tilhørerne?» (Dahl mfl., 2013, s. 435). I selve lærebokteksten – som jo også er en sakprosaetekst – er det mange lukkede oppgaver der elevene skal gjengi informasjon som er eksplisitt uttrykt i lærebokteksten. Et eksempel er: «Forklar begrepene strofe og verselinje» (Dahl mfl., 2013, s. 138). Gjennom å arbeide med lærebøkens oppgaver kan elevene utvikle en forståelse av at skjønnlitteratur er åpen for tolkning, mens sakprosa er enkel og entydig med klare svar. Videre kan de også få en forståelse av at læreboken er en sakprosasjanger som du ikke trenger å analysere kritisk (Bakken & Andersson-Bakken, 2016).

Norsk i fagfornyelsen

LK20 viderefører langt på vei det literacy-faget norsk som ble utformet med Kunnskapsløftet, men den nye læreplanen understreker enda tydeligere at skjønnlitteratur og sakprosa skal sidestilles. Elevene skal «utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa», og det sies eksplisitt at sakprosa ikke bare skal analyseres, men også tolkes, på linje med skjønnlitteratur. I tillegg er utforskende arbeidsformer løftet tydelig fram. Ordet «utforske» nevnes hele 40 ganger i den nye norsklæreplanen. Man kunne da forvente at de nye lærebøkene i norsk ville ha flere utforskende oppgaver enn sine forgjengere, og at vurderende oppgaver – der elever skal tolke, vurdere og gjøre seg opp en mening – ville være mer utbredt i de nye sakprosaantologiene. Slik er det imidlertid ikke. Tvert imot går andelen utforskende oppgaver ned fra 4,9 % til 2,1 %, og andelen vurderende oppgaver i sakprosaantologien er så å si uendret. De endringene som er skjedd i norskfaget etter Kunnskapsløftet, og som er forsterket av fagfornyelsen, ser vi altså få spor av i lærebokoppgavene. Norsk framstår her fremdeles som et fag der elevene først og fremst skal lære seg det kulturhistoriske stoffet og tolke skjønnlitteratur.



Figur 3. Frekvens av oppgavetyper i lærebøker i norsk etter 2013- og 2020-læreplanen

Årsaker og løsninger

Konklusjonen på våre studier er at lærebokoppgavene formidler en forståelse av fagene som avviker både fra læreplanene og fra nyere innsikter i fagdidaktisk teori. Oppgavene har også vist seg å være svært motstandsdyktige mot forandring, og de er langt på vei de samme i dag som de var før fagfornyelsen. Vi har riktignok kun sett på to fag på ett klassetrinn, naturfag og norsk på vg1, men tidligere lærebokforskning antyder at dette er et svært utbredt fenomen. At lærebokoppgaver ikke er i tråd med læreplan

og fagdidaktikk, har blitt beskrevet i studier i en lang rekke fag, på ulike klassetrinn, i land over hele verden helt tilbake til 1970-tallet.

Viktige spørsmål blir da hvorfor lærebokoppgavene er slik, og hva som skal til for å forandre det. I vår seneste studie (Bakken & Anderson-Bakken, 2021) lanserer vi en teori om a. utformingen av lærebokoppgaver er styrt av sjangernormer i den enkelte fagkulturen, og at disse normene utgjør en del av fagets tause kunnskap. Som lærer, lærebokforfatter og lærebokredaktør sosialiseres man inn i fagets etablerte måte å utforme oppgaver på, og det er lett gjort å videreføre denne uten å reflektere så mye over hva disse oppgavene formidler til elevene. Over tid kan oppgavene da bli liggende stadig lenger unna det fagsynet som uttrykkes i læreplanen.

Det er ikke lett å si hva som skal til for å endre lærebokoppgavene. Ett sjeldent eksempel på en statlig styrt reform av oppgaver finner vi i Tyrkia. Her ble den nasjonale læreplanen utstyrt med retningslinjer for og eksempler på oppgaver i de ulike fagene, og alle lærebøker gikk gjennom en streng godkjenningsordning før de ble godkjent for salg. En påfølgende lærebokstudie viste en markant endring i oppgavene i tyrkiske lærebøker og et samsvar med læreplanen som er unikt i verdenssammenheng (Bayazit, 2013). Med tanke på det utdanningspolitiske klimaet i Norge, der det lenge har vært en bevegelse bort fra statlig detaljstyring og en økt tiltro til lærernes profesjonelle autonomi, er det lite trolig at noe liknende vil skje her til lands.

Mer oppmerksomhet om oppgaver

Løsningen ligger nok heller hos lærerne. Vi trenger en større bevissthet både på lærerutdanning og i den skolepolitiske debatten om oppgavens betydning for læring – både oppgavene i og utenfor lærebøkene. Lærere må være oppmerksomme på oppgavene som finnes i lærebøkene, hvordan disse uttrykker bestemte faglige forståelser, og hvorvidt de er i tråd med den gjeldende læreplanen. Vi kan se en tendens til å legge mer vekt på oppgavens betydning i Kunnskapsdepartementets og Utdanningsdirektoratets pågående arbeid med reformering av eksamen og de nasjonale prøvene. Diskusjonen om hvordan ulike typer oppgaver kan utvikle og avdekke elevers læring, må imidlertid ikke stoppe på eksamensnivå, men må gjøres relevant for den daglige undervisningspraksisen i skolen. Hvordan lærebokoppgavene til syvende og sist påvirker elevenes læring, avhenger av hvordan lærerne tolker og tar i bruk lærebøkene i klasserommene (Deng, 2015).

LITTERATUR

- Andersson-Bakken, E., Jegstad, K.M., & Bakken, J. (2020). Textbook tasks in the norwegian school subject natural sciences: What views of science do they mediate? *International Journal of Science Education*, 42(8), 1320–1338. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1756516>
- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur [understanding fiction and non-fiction in the task culture of school subject norwegian language arts]. *Sakprosa*, 8(3), 1–36. <https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021) The textbook task as a genre. *Journal of Curriculum Studies*, <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1929499>
- Bayazit, I. (2013). Quality of the tasks in the new Turkish elementary mathematics textbooks: The case of proportional reasoning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(3), 651–682. <https://doi.org/10.1007/s10763-012-9358-8>
- Dahl, B.H., Engelstad, A., Engelstad, I., Hellne-Halvorsen, E.B., Jemterud, I. & Torp, A. (2013). *Grip teksten. Norsk Vg1. Studieforberedende utdanningsprogram*. 4. utgave. Aschehoug.
- Deng, Z. (2015). Revisiting curriculum potential. *Curriculum Inquiry*, 41(5), 538–559. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2011.00563.x>
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53(2), 159–199. <https://doi.org/10.3102/00346543053002159>
- Osborne, J. (2010). Science for citizenship. I: J. Osborne & J. Dillon (Red.), *Good practice in science teaching. What research has to say*, 2nd ed. (s. 46–67). Open University Press.
- Van Marion, P., Stølevik, E., Svendsen, B., Thyraug, T., Hov, H., & Trongmo, Ø. (2013). *Senit SF – Naturfag vg1*, 3. utgave. Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). Læreplan i naturfag (NAT1-03). <https://www.udir.no/klo6/nat1-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). Læreplan i norsk (NOR1-05). <https://www.udir.no/klo6/nor1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). Læreplan i naturfag (NAT01-04). <https://www.udir.no/lk20/nat01-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). Læreplan i norsk (NOR01-06). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>



»»» Emilia Andersson-Bakken

er førsteamanuensis i pedagogikk ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet. Hun har en doktorgrad i pedagogikk med vekt på klasseromsforskning og læreres bruk av spørsmål og responser i helklasse-

undervisning. Andersson-Bakken har undervist i pedagogikk i lærerutdanningen siden 2012 og veileder på både master- og ph.d.-nivå. Hun har utgitt flere artikler og bøkene *Metoder i klasseromsforskning* [2021, sammen med Cecilie Dalland] og *Hva vet vi om spørsmål og interaksjon i klasserommet* [2017].



»»» Jonas Bakken

er førsteamanuensis i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Han er faglig leder av Lektorprogrammet ved UiO og har lang erfaring som forsker, underviser og veileder på både master- og ph.d.-nivå.

Bakken har en doktorgrad i retorikk og har blant annet utgitt bøkene *Retorikk i skolen* [3. utgave, 2020] og *Åpne dører mot verden* [2017, sammen med Elisabeth Oxfeldt].



Kunstig intelligens og læringsanalyse for læring og vurdering

»»» Av Øystein Gilje

Med en personlig skjerm er tilbakemelding et klikk unna for alle elever. Men er programvare som bruker kunstig intelligens, til hjelp for elevens læring og lærerens vurdering?

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Vi kan slå det fast først som sist. Elevenes digitale enheter, enten de heter PC, iPad eller Chromebook, inneholder en rekke programmer som i stadig større grad registrerer og systematiserer hva eleven gjør, fortolker hvordan de tenker,

analyserer hva de sier, og ikke minst hjelper til med å organisere hvilke filer og dokumenter de arbeider med. Derfor kan de brukes til å gi forslag som er tilpasset eleven. Gi litt hjelp, nesten på samme måte som en god lærer ville gjort.

Fenomenet er ikke nytt. For drøye fem år siden startet debatten om adaptiv læring.¹ Adaptivitet (adaptiv læring) går ut på å tilpasse oppgaver til hver enkelt elev. Dette kan gjøres gjennom å bruke svar fra mange elever anonymt slik at programmet over tid lærer hva som er den beste veien gjennom lærestoffet for den enkelte.

Kunstig intelligens er ikke mer magisk enn at dette er programmer som løser vanskelige oppgaver, som for eksempel å tilrettelegge studentoppgaver eller skreddersy tilbakemeldinger (Goodwin, 2020). I motsetning til tradisjonelle dataprogrammer, som er møysommelig programmert av utviklere til å følge faste samhandlingsmønstre, så har disse programmene tilsynelatende en intelligent oppførsel basert på at man har fått disse programmene til å «trene» seg selv i å løse oppgaver. Dette har vist seg å være en svært effektiv måte å utvikle dataprogrammer på.² Ved inngangen til 2020 har vi utviklet maskinlæring og kunstig intelligens på en slik måte at også elevens tale og skrift blir forstått og brukt i en rekke dataprogrammer.³ Norsk forskning og utdanning blir derfor i stadig større grad preget av debatten rundt og utviklingen av kunstig intelligens.⁴

I denne artikkelen skal vi se på tre ulike områder der kunstig intelligens blir brukt i ulike programmer og læremidler som allerede er i bruk i skolen.⁵ De tre områdene er programmer for matematikk, språkfag og læringsanalyse generelt. For hvert av de tre områdene spør vi: Hva bygger teknologien på? Hva slags relevans har den for tilbakemeldinger og vurdering for læring? Og ikke minst, i hvilken grad er den realisert i dag? Til slutt vurderes noen ulemper og farer ved kunstig intelligens og læringsanalyse til bruk for læring og vurdering. Hensikten med artikkelen er å gi en oversikt over måter å bruke kunstig intelligens på slik at vi bedre kan forstå hvordan vi kan la digital teknologi møte menneskelig kognisjon på en god måte for vurdering og læring. Ikke fordi du kan bli overflødig som lærer, men fordi du ved riktig bruk av slike dataprogrammer kan bruke mer tid på det arbeidet som betyr mest for elevenes læring, og få hjelp til å vurdere elevenes kompetanse.⁶

Øve smart for å få stjerner i boka

Ethvert fag har sine muligheter, men også utfordringer, i møte med ny digital teknologi. For å kunne arbeide med et spesifikt fagområde må teknologien ha tilgang til informasjon og prosedyrer innenfor hvert enkelt område. Matematikk skiller seg ut fra en del andre fag fordi elevene blant annet må tilegne seg grunnleggende ferdigheter i regning gjennom mengdetrening. I hovedsak kan det være enklere å programmere et dataprogram for tilbakemelding på matematikkstykker enn å gi gode tilbakemeldinger på en elevtekst. Årsaken til dette er at matematikk kan beskrives i algoritmer forstått som en prosedural prosess, mens den konseptuelle er mer utfordrende å programmere. I matematikk regnes konseptuell kunnskap som elevenes forståelse av matematiske begreper og evne til å se sammenhenger, mens det prosedurale er knyttet til elevenes regneferdigheter. Et dataprogram kan både gi oppgaver og tilpasse disse til elevens arbeidstempo og nivå, og da særlig knyttet til de prosedurale prosessene i faget.

Helt siden 2013 har Gyldendal ved hjelp av det amerikanske firmaet Knewton utviklet et program (Multi Smart Øving) som gir tilbakemelding tilpasset hver enkelt elev i matematikk.⁷ Gjennom å analysere og finne elevenes kunnskapshuller kan programmet tilrettelegge slik at elevene arbeider med det de ikke mestrer. SLATE (The Centre for the Science of Learning & Technology) ved Universitetet i Bergen har evaluert hvordan lærere og elever opplever Multi Smart Øving i undervisningen. Den viste at mange lærere opplever at de bruker mindre tid både på planlegging og på retting. Samtidig opplever åtte av ti lærere at elevene blir motivert av belønningen programmet gir, selv om dette avtar noe med alderen til eleven og bruk. Lærerne legger også vekt på at programmet ikke kan erstatte samtaler og refleksjon om matematiske utregninger. Evalueringen viser at programmet bidrar lite til elevens konseptuelle forståelse, kun til prosedural øving tilpasset elevens nivå.⁸ Behovet for å skape undervisningssituasjoner med samtaler og refleksjon rundt forståelsen av matematikkens begreper og prosedyrer er på ingen måte blitt mindre med slike programmer (Kynigos, 2019).



Skreddersydde tilbakemeldinger på tekst

Språkfagene har i alle år vært preget av at eleven må lære mye grammatikk, og i engelsk som andrespråk og de ulike fremmedspråkene (tysk, fransk, spansk mfl.) har innlæring av glosser og setningskonstruksjoner vært mye av grunnlaget for at elevene skulle kunne klare å ta språket i bruk. Ulike oversettelsesteknologier, stemmegjenkjenning og ikke minst programvare som gir deg forslag til å fullføre ord og setninger, kan skape nye premisser for denne undervisningen.

I over 15 år har flere forskere ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet (UiO) testet ut dataprogrammet EssayCritic som gjør bruk av kunstig intelligens og maskinlæring for arbeid i engelskfaget (Mørch, m.fl. 2017). Kort fortalt er dette et dataprogram som du mater med det flere lærere anser som gode korte essay til en gitt oppgave, og det er basert på en «tagging» av oppgavene for å markere meningsfylte avsnitt og setninger blir programmet i stand til å etterlyse disse elementene i nye tekster som elevene legger inn i programmet. Slik blir programmet i stand til å gi tilbakemelding på en spesifikk tekst i en definert sjanger innenfor et bestemt skolefag. Tidligere studier har vist at elever med gode kunnskaper i engelsk gir like gode tilbakemeldinger til sine medelever som dette programmet (Mørch & Engeness, 2015), mens utprøving i klasser med elever som trolig hadde lavere faglige kunnskaper i engelsk, viste at programmet ga bedre tilbakemeldinger enn medelevene.⁹

1. november 2021 startet et helt nytt forskningsprosjekt som videreutvikler teknologien som ble brukt i EssayCritic. Prosjektet AI4AfL¹⁰ skal videreutvikle og prøve ut programmer som kan gi tilbakemeldinger tilpasset hver enkelt elev. Man legger vekt på at tilbakemeldingene skal være i tråd med prinsippene som brukes for vurdering for læring. Hensikten med prosjektet er å bidra til at elever utvikler sine tekster gjennom prosessorientert skriving. Felles for både EssayCritic, Multi Smart Øving og AI4AfL er imidlertid at programmene bygger på oppgaver som må programmeres manuelt, såkalte veiledede datasett, og metoden er både arbeidskrevende og dyr.¹¹

Skole, A.I. og læring

Apple, Google og Microsoft har gjort en enorm jobb med å tilrettelegge hverdagens teknologi ved hjelp av kunstig intelligens slik at de mest brukte programmene i skolen, som tekstbehandling og presentasjonsprogrammer, både gir forslag ved ordfeil og kan fullføre setninger. Det siste året har forskere fra UiO, skoleeier og lærere i Asker kommune arbeidet fram et forprosjekt som spør hvordan disse og andre programmer kan brukes for å både hjelpe elevene i deres organisering av skolehverdagen og øke deres motivasjon i arbeidet med ulike oppgaver. Prosjektets tittel er *S.A.I.L., Skole, A.I. og læring*.¹² Gjennom møter, seminarer og presentasjon på NKUL-konferansen i mai i 2021 har lærere i Askerskolen sett på de mest brukte dataprogrammene i 1:1-klasserommet.¹³ Lærere som deltar i prosjektet, har blant annet ønsket å undersøke en bedre kobling av kalenderfunksjonen i Google opp mot elevens ukeplan og oppgaver som skal bli gjort, og tekstoppgaver og problemløsning i matematikk der temaene i oppgaven er valgt ut fra elevenes interesser. Et slikt perspektiv skiller seg fra prosjekter som har som formål å utvikle ny teknologi.

Et annet prosjekt som også tar utgangspunkt i de programmene elevene bruker mest, er *Speech Technology for Improved Literacy (STIL)*. I dette prosjektet har forskere ved Universitetet i Agder de to siste årene sett på ungdomsskoleelevers talestyrte skriving i skriveoppgaver over 10 uker.¹⁴ Vi står trolig overfor store endringer basert på at datamaskiner og program som Google Docs, Word og Teams har innebygget en tale-til-tekst-funksjon som fungerer på nærmere 200 ulike språk i verden.¹⁵

STIL-prosjektet bygger som S.A.I.L. på allerede eksisterende digital teknologi som elevene har tilgang til i sine digitale enheter. Tale-til-tekst bygger på et stadig mer omfattende arbeid med veiledede datasett, eller strukturerte treningsdata, med norsk tekst. Dette har vært svært kostnadskrevende å utvikle på norsk, men mye av de ressursene som det er behov for i det videre utviklingsarbeidet, er nå samlet av Nasjonalbiblioteket i en egen språkbank.¹⁶ En slik språkbank gir utviklere mulighet til å lage nye dataprogrammer og trene dem på norsk språk med prinsipper som bygger på maskinlæring.¹⁷



Læremidler, digitale verktøy og læringsanalyse

Læringsanalyse innebærer blant annet å samle inn resultatet av interaksjonen mellom elev/student og programvare i det vi kan kalle digitale spor. Disse blir så analysert med den hensikt å få kunnskap om studentene eller å utføre intervensjoner i undervisningen. Læringsanalyse er bare mulig dersom elevene har lagt igjen slike digitale spor. Det kan være en tekst, et svar på en oppgave, et lydopptak eller data fra en pulsklokke. Alle aktører som er opptatt av å lage læremidler og digitale verktøy, arbeider med systemer for å ta vare på elevenes interaksjon med programvaren. Og det finnes i dag en rekke verktøy for lærere som vil kartlegge elevenes kompetanse i ulike fag og ikke minst de grunnleggende ferdighetene. Veldig forenklet kan vi si at det finnes tre aktører på dette området med litt ulike utgangspunkt. Forlagene og de tradisjonelle læremiddelprodusentene gir i økende grad elevene mulighet til å svare på oppgaver «inne i» selve læremiddelet. Ett eksempel på dette er det nevnte programmet Multi Smart Øving. Læreren, men også læremiddelprodusentene, får da tilgang til elevenes digitale spor, og disse kan (men vil ikke alltid) brukes til videreutvikling av programvaren. Et annet område er digitale verktøy som Teams, OneNote, Pages og Google Docs. Disse programmene har mulighet for å systematisere elevenes svar og gjøre disse tilgjengelige for lærerne på en systematisk måte. Denne teknologien er utviklet, men i liten grad tatt i bruk i skolen i dag.

En av utfordringene er at systemene i liten grad snakker sammen, og at det er private selskaper, med brukeravtaler og lisenser hos skoleeiere, som i realiteten har mulighet til å bruke dataene. Flere skoleeiere, blant annet Bærum og Oslo kommune, representerer en tredje aktør som ønsker å skape et system for innkjøp og bruk av læremidler med læringsanalyse. De er opptatt av å få på plass fellesløsninger og få alle læremiddeleverandører til å forholde seg til samme standard slik at lærerne selv kan få tilgang til elevenes læringsspor og se dem i en større sammenheng. Målet med prosjektet *Aktivitetsdata for vurdering og tilpassing (AVT)*¹⁸ er å analysere data som elever legger igjen (tekster, svar på oppgaver, lydfiler, videoer osv.) på tvers av ulike læremidler som er produsert av ulike forlag og IT-selskaper. Dataene

skal så brukes til å presentere resultater som kan fortelle hva enkeltelever eller klassen bør jobbe med og eventuelt hvilke tilgjengelige læremidler som anbefales.

For å få dette til må data standardiseres og kobles sammen. Det er da nødvendig å ha en standard både for format (xAPI er en internasjonal standard for læringsdata) og for hvordan data kobles til den norske læreplanen. Det siste gjøres gjennom et såkalt fagkart som er knyttet til de nye læreplanene på Udirs nettsider. Disse læreplanene legges inn i en nasjonal database for fag. Denne heter Grep og gjør det mulig at en læremiddelprodusent kan knytte kompetansemål i et fag til en bestemt tekst, et kapittel eller en oppgave i et digitalt læremiddel.¹⁹

Leverandører kan dermed gjennom såkalt tagging av oppgaver satt opp mot fagkart-koder gjøre det mulig å bruke digitale spor fra elevenes arbeid til å analysere og visualisere slik at læreren, og elevene selv, kan se hva de jobbe mer med. Med et slikt system blir det likevel i stor grad lærerens oppgave å fortolke elevens kompetanse. Kunstig intelligens kan med andre ord på sikt føre til at vi endrer vårt syn på hva lærerens vurderingskompetanse skal bestå av (Fjørtoft & Sandvik, 2016).

Det er en lang vei fra «adaptiv læring» og Smart Øving for fem år siden til et slikt helhetlig system som nå er under planlegging i AVT-prosjektet. Og ikke minst handler den nye utviklingen om å finne en betalingsmodell som både skoleeiere og leverandører kan bli enige om. Skal skolene kjøpe en lisens for ett år til en fast pris, eller skal de betale for faktisk bruk gjennom året? Og, kanskje mer prinsipielt viktig: Kan vi ivareta elevens personvern på en god måte med et slikt system som samler så mye data om elevenes aktiviteter? AVT-prosjektet har som mål å se på hvordan man best mulig ivaretar elevens personvern i slike systemer, og kan slik bidra til vi på sikt får et lovverk som er tilrettelagt for etisk god bruk av læringsanalyse og mer tilpasset undervisning med bidrag fra kunstig intelligens.²⁰

Så hva slags fremtid ønsker vi?

De siste to årene har en rekke forfattere tatt pulsen på de vanskelige og ubehagelige problemstillingene vi møter med

maskinlæring og kunstig intelligens (Lindgren, 2021). Vi blir advart mot en ny form for overvåkningskapitalisme (Zuboff, 2020), og mange argumenterer derfor for at vi mennesker må sitte i førersetet og ha makten (Hareide, 2020; Stenvik, 2020; Nagell, 2020). Det er to typer makt knyttet til fremtidsutopier, skriver Shoshana Zuboff når hun trekker fram George Orwells klassiker *1984* og Burrhus Fredric Skinners dystopiske roman *Walden two*.

Romanen *1984* viser fram en skruppelløs insistering på «totalt eierskap over hvert eneste menneskelige individ» (Zuboff, 2020, s. 419). *Walden Two* går lenger og beskriver et idealsamfunn som er bygget opp kun på behavioristiske prinsipper for læring og utvikling. Skinner, som vi jo kjenner godt for hans due- og rotteforsøk, beskrev gjennom hovedpersonen Burrus i boken et verdensomspennende samfunn i harmoni mellom organismer. I et slikt samfunn har mennesket gitt fra seg sin frie vilje til vitenskapen og teknologien. Og i Zuboff sin beskrivelse av overvåkningskapitalismen er det nettopp et slikt samfunn hun frykter at vi kan være på vei mot. Et samfunn der de behavioristiske prinsippene for læring og utvikling ligger til grunn for all menneskelig interaksjon og samhandling. I vårt samfunn er «den andre» i hovedsak fremdeles et menneske, men det har kommet en tredje aktør inn. Kunstig intelligens. Maskinenes evne til å tilpasse kommunikasjonen mellom oss, men også kommunikasjonen med oss.

I skolen har disse tre, eleven, læreren og datamaskinen, vært en viktig triade som er studert både gjennom video-data og observasjon innenfor blant annet forskningsfeltet *Computer Supported Collaborative Learning* (CSCL). Det er viktig å ha forskning som gjør oss i stand til å forstå den sosiale samhandlingen som ligger i tilbakemeldinger fra medelever og lærere. Datamaskiner og nettbrett kan nå i tillegg bli elevens lille hjelper som bidrar til bedre tilpasset opplæring, større lærelyst og mestring i tråd med fagfornyelsens prinsipper. Digital teknologi vil dessuten kunne overta en del av lærerens rettarbeid. Utfordringene er hva dette vil gjøre med oss som lærende individer. En overdrevet bruk av teknologi uten undring, refleksjon og dialog mellom mennesker kan på sikt skape en skole som riktignok gir oss mye data om hva elevene lærer, men

mindre forståelse av hvordan læring og identitetsutvikling hele tiden spiller sammen.

Vi har behov for en grundig refleksjon og debatt om hvordan vi ønsker å bruke digital teknologi med kunstig intelligens i skolen. Derfor blir det interessant å følge med på hva ekspertgruppen for bruk av læringsanalyse i grunnopplæringen, høyere yrkesutdanning og høyere utdanning kommer fram til.²¹ Deres mandat er blant annet å gi et bedre pedagogisk og etisk grunnlag for beslutninger om digital læringsanalyse og adaptive læremidler. Ekspertgruppen skal blant annet vurdere om og hvordan digital læringsanalyse påvirker lærernes profesjonelle rolle.²² Arbeidet til gruppen viser at det er behov for «regulering og innspill til politikkutvikling og tiltak fra Kunnskapsdepartementet og underliggende etater». Og det er på høy tid at det blir gjort!

REFERANSER

- EGELANDSDAL, K., SMITH, M., HANSEN, C.J.S., NESS, I.J. & WASSON, B. (2019). *Adaptiv læring i matematikk: empirisk rapport om Multi Smart Øving i grunnskolen*. SLATE Research Report 2019-4, Bergen, Norway: Centre for the Science of Learning & Technology (SLATE).
- FJØRTOFT, H. & SANDVIK, L.V. (RED.) (2016). *Vurderingskompetanse i skolen. Praksis, læring og utvikling*. Universitetsforlaget.
- GOODWIN, M. (2020). *AI – myten om maskinene*. Humanist forlag.
- HAREIDE, D. (2020). *Mennesket og teknomaktene – hva gjør de nye teknologiene med oss?* Aschehoug.
- KYNIGOS, C. (2019). *Adaptive Learning in Mathematics: Situating Multi Smart Øving in the Landscape of Digital Technologies for Mathematics Education*. SLATE Research Report 2019-3, Bergen: Centre for the Science of Learning & Technology (SLATE).
- LINDGREN, L. (2021). *Ekko – et essay om algoritmer og begjær*. Gyldendal.
- MØRCH, A. & ENGENESS, I. (2015). *Læremidler og arbeidsformer i prosessorientert skriving*. Delrapport no. 8, ARK & APP. Universitetet i Oslo.
- MØRCH, A.I., ENGENESS, I., CHENG, V.C., CHEUNG, W.K. & WONG, K.C. (2017). EssayCritic: Writing to Learn with a Knowledge-Based Design Critiquing System. *Educational Technology & Society*, 20 (2), 216–226.
- NAGELL, H. (2020). *Digital revolusjon – Hvordan ta makten og friheten tilbake*. Res Publica.
- ORWELL, G. (2017). *1984*. Gyldendal.
- SKINNER, B.F. (2018). *Walden to*. Arneberg forlag.
- STENVIK, B. (2020). *Det store spillet – Hvordan overleve i algoritmens tidsalder*. Cappelen Damm.
- ZUBOFF, S. (2020). *Overvåkningens tidsalder – kampen for en menneskelig framtid ved maktens frontlinje*. Spartacus.



NOTER

- 1 I 2015 presenterte Aftenposten en artikkel som rapporterte om revolusjonerende forskningsfunn ved bruk av adaptiv læring. Noen år etter kan vi vel konstatere at det ikke ble et paradigmeskifte i pedagogikken: <https://www.aftenposten.no/norge/i/qwVL/datasystemet-som-holder-elevene-i-flytsonen>.
- 2 Selv på Stortingets talerstol blir alt som sies, både på bokmål og nynorsk, fra og med denne høsten transkribert – av et dataprogram som bygger på kunstig intelligens. Etter planen skal ny tale-til-tekst-teknologi muliggjøre at stortingsrepresentanter blir transkribert på nynorsk i tillegg til bokmål som i dag: <https://framtida.no/2020/12/04/tale-til-nynorsk-robot-kjem-i-lopet-av-2021>
- 3 Regjeringen lanserte i begynnelsen av 2020 *Nasjonal strategi for kunstig intelligens*. Den berører i hovedsak høyere utdanning og i liten grad grunnopplæringen: <https://www.regjeringen.no/contentassets/1febbb2c4fd4b7d92c67ddd353b6ae8/no/pdfs/ki-strategi.pdf>
- 4 Se for eksempel satsingen Norwegian Artificial Intelligence Research Consortium: <https://www.nora.ai/>
- 5 Artikkelforfatteren ønsker å takke professor Morten Goodwin (UiA), professor Barbara Wasson (SLATE, UiB), førsteamanuensis Morten Bergsten Njå (UiS) og professor Lilja Øvrelid (UiO) for gode innspill og tilbakemeldinger på teksten. Alle fortolkninger av innspill og endelige formuleringer står for forfatterens regning alene.
- 6 Forskningsprosjektet Multimodale lærings- og vurderingsformer i skolen (MuLVu) belyser hvordan lærere allerede i dag bruker ulike former for tilbakemelding i andre uttryksformer enn skrift. For eksempel kan lærere gi muntlige kommentarer som lydfiler eller modellere og illustrere for eleven ved hjelp av korte videoer hvordan de skal løse en oppgave. Å avdekke og analysere denne vurderingskulturen legger grunnlaget for å utforske hvilke sider ved lærernes tilbakemelding som i større grad kan automatiseres, f.eks. i engelsk som andrespråk eller fremmedspråkene i ungdomsskolen og videregående skole.
- 7 Matematikkprogrammet ble lansert for over fem år siden og har blitt videreutviklet i forbindelse med innføringen av fagfornyelsen.
- 8 SLATE i Bergen har evaluert satsingen i prosjektet ALMAT (se konklusjon side 63ff): https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/21354/ALMAT_Egelandsdal%20et%20al_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- 9 EssayCritic er nå et avsluttet prosjekt ved Universitetet i Oslo: <https://www.uv.uio.no/iped/english/research/projects/essaycritic/index.html>
- 10 AI4AFL står for *Artificial Intelligence for Assessment for Learning to Improve Learning and Teaching in 21st Century*. Prosjektet er et samarbeidsprosjekt mellom Høgskolen i Østfold, Høgskolen i Volda, Halden kommune og den kommersielle aktøren Hypatia Learning. Du kan lese mer om prosjektet her: <https://www.hiof.no/lusp/om/aktuelt/aktuelle-saker/2021/millionstotte-til-prosjekt-om-lering-med-kunstig-i.html>
- 11 I nyere versjoner av Multi Smart Øving er det også lagt inn instruksjonsmateriale som tar utgangspunkt i programmets adaptivitet.
- 12 Prosjektet er finansiert av UV-fakultets stimuleringsmidler til utvikling av søknader og prosjekter rettet mot tverrfaglighet og/eller innovasjon og praksisnær forskning.
- 13 Innlegget ble holdt som et omvendt konferanseinnlegg. Det betyr at de som deltok på konferansen, fikk se presentasjonen først, og deretter presenterte lærere fra Asker enkelte caser og inviterte til dialog. Du finner selve konferanseinnlegget her: <https://www.youtube.com/watch?v=UXs3ZFONRGs>
- 14 Se egen artikkel om prosjektet i dette nummeret av Bedre Skole.
- 15 I tillegg finnes det en rekke norske programmer som Lingdys, IntoWords osv. som har lignende funksjoner, og disse programmene er særlig utviklet for elever med språkvansker.
- 16 Språkbanken ved Nasjonalbiblioteket tilbyr store datasett med tekst og tale. Disse ressursene ligger åpent tilgjengelig slik at virksomheter, språkforskere og studenter kan bruke det til produktutvikling og forskning.: <https://www.nb.no/sprakbanken/>
- 17 Et særlig interessant prosjekt for forståelsen av norsk språk er SANT-prosjektet. SANT er en forkortelse for Sentiment Analysis for Norwegian Text. Prosjektet arbeider med å merke et stort datamateriale med 35 000 forbruksanmeldelser og film-, teater- og musikk-anmeldelser. Alle anmeldelsene er på norsk og tilgjengeliggjort gjennom Schibsted-konsernet. Felles for alle disse norske tekstene er at de både består av setninger med en spesifikk semantisk betydning og terningkast – det vil si en skala fra 1 til 6. Algoritmene som det arbeides med, blir lært opp til å forstå hva slags terningkast en tekst «genererer». I første omgang er prosjektet særlig viktig for mediebransjen som nå har skapt de to nasjonale sentrene NorwAI og Media Futures der forskere og Medie-Norge skal knytte sterkere bånd. Men på sikt bidrar prosjektet til at datamaskiner kan forstå en kobling mellom valorene i en tekst og en spesifikk karakter eller terningkast.
- 18 Prosjektet startet sin første fase i 2017 og inngår i Datatilsynets såkalte regulatoriske sandkasse. Det er et sikkert testmiljø for ulike forskningsmiljøer som vil eksperimentere med nye teknologier og tjenester under oppfølging fra myndighetene. Selve prosjektet til KS finner du mer om her: <https://www.ks.no/fagomrader/digitalisering/utviklingsprosjekter/laringsanalyse-i-skolen/dette-er-laringsanalyse-i-skolen/>
- 19 Du kan lese mer om prosjektet på Utdanningsdirektoratets egen wiki om prosjektet. Her finner du også en rekke tekniske beskrivelser om hva den nasjonale databasen Grep er.: https://github.com/Utdanningsdirektoratet/KL06-LK20-public/wiki?title=Om_Grep
- 20 AVT er et av fire prosjekter som var valgt ut til å delta i Datatilsynets regulatorisk sandkasse for KI: <https://www.datatilsynet.no/regelverk-og-verktoy/sandkasse-for-kunstig-intelligens/>
- 21 Ekspertgruppen ble utnevnt 10. september 2021 med professor Marte Blikstad-Balas ved ILS, UiO som leder. Gruppen skal levere sin første delrapport 1. juni 2022. Den skal omhandle grunnleggende etiske og pedagogiske vurderinger om muligheter, fordeler og risiko med digital læringsanalyse. Sluttrapporten kommer 1. juni 2023.
- 22 Oppdraget er skissert i mandatet: <https://www.regjeringen.no/contentassets/9e30a59278904013b2acfa01c509c7d7/mandat-ekspertgruppe-digital-laringsanalyse.pdf>



» Øystein Gilje er professor i pedagogikk på Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved universitetet i Oslo. Han leder forprosjektet School Artificial intelligence and Learning [S.A.I.L] i samarbeid med Asker kommune. Gilje har siden 2018 vært faglig leder av enheten FIKS som arbeider med desentralisert kompetanseutvikling ved UiO.



Muligheter og begrensninger

ved bruk av digital diktering i skolen

Digital diktering innebærer å skrive ved å snakke til en pc, mobil eller et nettbrett. Diktering kan bidra til at noen elever opplever færre hindringer i skriveprosessen og en større grad av mestring, men det kan også by på utfordringer.

»» Av Gitte N. Gjersdal, Marianne Engen Matre,
Anne Helene Strand-Andersen og David Lansing Cameron

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Digital diktering gjør det mulig å skrive ved å snakke til en pc, mobil eller et nettbrett. Denne typen teknologi kalles også talestyrt skiving, tale-til-tekst eller stemmestyrte skiving. Når man skriver med stemmen, vil programmet stave ordene og en behøver kun å sjekke at det er riktig ord som er skrevet inn. Tidligere har det vært en omfattende prosess å få tilgang til taleteknologi i skolen. I dag er talestyrt skiving et redskap som alle lærere og elever kan bruke. Diktering er tilgjengelig i de fleste operativsystemer, som Google, Apple og Windows.

Mange har kanskje testet ut diktering for å skrive tekstmeldinger, notater eller en handleliste, men har verktøyet en plass i skolen? I prosjektet *Speech Technology for*

Improved Literacy (STIL) fulgte vi en ungdomsskole som introduserte alle elevene for diktering og oppfordret dem til å bruke teknologien til ulike skriveoppgaver i 10 uker. Skolen hadde både iPad og pc til alle elever, og de brukte den innebygde dikteringsfunksjonen på iPad og diktering i Word. I etterkant intervjuet vi et utvalg elever og lærere for å finne ut mer om deres opplevelse av å ta i bruk diktering i klasserommet. Analyse av datamaterialet er ikke ferdig, men vi mener det likevel kan være verd allerede nå å løfte frem noen sentrale utfordringer og fordeler med å ta i bruk dikteringsteknologi i skolen. Det følgende er basert på både STIL-prosjektet og våre tidligere erfaringer med teknologien.

Skriving i skolen

Skriving er en av de grunnleggende ferdighetene i den norske skole. Å skrive blir omtalt i læreplanverket (LK-20) på denne måten:

Å kunne skrive vil si å kunne ytre seg forståelig og på en hensiktsmessig måte om ulike emner og å kommunisere med andre. Skriving er også et redskap for å utvikle egne tanker og egen læring. For å kunne skrive forståelig og hensiktsmessig må ulike delferdigheter utvikles og samordnes. Dette innebærer å være i stand til å planlegge, utforme og bearbeide tekster som er tilpasset innholdet og formålet med skrivingen. (Utdanningsdirektoratet, 2017)

Skriving er mer enn kun å produsere tekst. En like viktig del er å kunne uttrykke seg og formidle gjennom skriftspråket. Ut ifra læreplanmålene handler skriving om at elevene skal kunne skrive ulike typer tekster, uttrykke seg med et variert ordforråd og skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster. Siden skriving er en av de grunnleggende ferdighetene i skolen, skal skriving foregå i alle fag. Det er viktig at skolen legger til rette for ulike måter å kunne uttrykke seg skriftlig på. Det er mange muligheter for dette, og en av mulighetene er diktering.

Diktering

Innen enkelte yrker har diktering blitt brukt som skrive-metode i mange år. Grunnen er at det kan være mer effektivt å diktere enn å skrive på tastatur, for eksempel når en har begrenset mulighet til å bruke hendene. Om en ikke er kjent med å diktere, vil dette for mange oppleves som en uvant måte å formidle skriftlig på i starten. Det er forskjell på å snakke og å skulle skrive med stemmen. Når en dikterer, må en ofte bruke mer tid til å tenke gjennom hva en ønsker å skrive, enn når en skriver med tastatur eller for hånd. Dette gjelder blant annet det grammatiske, oppbygningen av setningen og tegnsettingen. Dette kan være en avansert prosess, spesielt når en ikke er kjent med denne.

Diktering som skrivestøtte

Bruk av skrivestrategier er vesentlig for at elever skal bli gode skriftlige produsenter. Diktering kan være en skrivestøtte på lik linje med for eksempel stavekontroll, skriver-ammer og tankekart. For elever som har mange skrivefeil eller strever med å komme i gang og å fylle papi-ret, kan diktering fungere som en god støtte. For at diktering skal være hensiktsmessig som skrivestøtte, er det viktig at elevene har fått opplæring i hvordan man bruker diktering rent

teknisk, men også metodisk. Da vet eleven når og hvordan de skal diktere.

Forskning viser at elever med skriveutfordringer har en langsommere utvikling enn sine medelever i skriveferdigheter, selv når det jobbes systematisk med å bygge opp skrivestrategier (Matre mfl., 2021). Elever som har liten utvikling i sin skriving, kan oppleve at de ikke mestrer skolen og mister motivasjonen (Pajares, 2003). Dette er alvorlig for de elevene det gjelder, og det kan ta mange år å reparere. Når læreren gjør det mulig å bruke alternative fremgangsmåter, er det sannsynlig at flere elever vil oppleve større selvstendighet i skriving; noe som igjen kan gi økt mestring og motivasjon. Gjennom prosjektet *Snakke seg til det fant* Svestad m.fl. (2016) at diktering kan bidra til mer språklig nysgjerrighet og aktivitet hos elevene. Disse og lignende funn indikerer at diktering kan være en god skrivestøtte som kan bidra til økt produksjon, mestring og motivasjon for mange elever som strever med den skriftlige produksjon. I tillegg kan diktering være nyttig for mange barn og unge utenfor skoletiden. Elever med skriveutfordringer kan oppleve seg som utestengt fra sosiale medier og andre kommunikasjonskanaler som krever en viss skrivekompetanse (for eksempel meldinger og chat). Diktering kan bidra til at elever som ellers vegrer seg for å skrive, fordi de er redd for å gjøre feil eller å bli misforstått, kan delta på disse arenaene.

Teknologiske begrensninger

Slik teknologien er i dag, er diktering tilgjengelig på de fleste digitale enheter som elever bruker i skolen. Likevel er det begrensninger. Dette er en forholdsvis ny teknologi som ennå ikke er utviklet for alle skriftspråk vi har i Norge. Teknologien er foreløpig ikke innebygd i tilgjengelighetsfunksjonene på nynorsk og samisk i noen av enhetene. Slik diktering fungerer i dag, tar den heller ikke alle dialekter. Når man dikterer, blir dette automatisk omgjort til bokmål.

En annen utfordring med talestyrt skriving i dag er at det ikke er et godt alternativ for elever med utydelig tale og uttalevansker. Barn og unge med utydelig tale eller uttalevansker opplever ofte at talestyrt skriving ikke er en støtte for deres skriving, spesielt på setningsnivå og ved produksjon av lengre tekster. For disse elevene vil vi likevel anbefale å prøve ut diktering. En kan da starte med enkeltord som er vanskelig for eleven å skrive, så utvide til flere ord og setninger om mulig. Vår erfaring er at elever med uttalevansker eller utydelig tale som i tillegg har utfordringer med rettskriving, ofte syns det er enklere å diktere

Suksessfaktorer for å komme i gang med diktering

- Bruk god tid.
- Begynn med enkle skriveoppgaver.
- La elevene bli godt kjent med dikteringsfunksjonene.
- Vis at du har en positiv holdning til det å formidle gjennom diktering.
- Modeller gjennom å bruke diktering selv.
- Spør elevene hvordan og når de vil foretrekke å bruke diktering.
- Legg til rette for diktering i klasserommet.
 - Ha eksternt tastatur til nettbrett/iPad.
 - Bruk hodetelefon med innebygd mikrofon.
 - Ha god internettforbindelse.
 - Vær bevisst på gruppesammensetningen.

vanskelige ord enn å skrive dem. Dette kan også være aktuelt for elever med et annet morsmål enn norsk. Ved diktering av enkeltord er det imidlertid noen begrensninger. Den kunstige intelligensen som brukes for å lete frem riktig ord (såkalt ordprediksjon), blir bedre desto flere ord man dikterer. Når eleven sier ett og ett ord, vil programmet oftere foreslå feil ord, for eksempel «bli» for «blid», eller «man» for «mann», fordi den ikke kan bruke de andre ordene i setningen for å finne ut hvilken av homofonene det er mest sannsynlig at eleven ønsker å skrive.

Når diktering iverksettes i skolen

Når ny teknologi prøves ut i skolen, påvirkes vi av våre tidligere erfaringer, holdninger og endringsvilje. Det kreves at det er satt av nok tid til å bli kjent med «det nye», og at både lærere og elever har mulighet til å prøve ut teknologien i ulike sammenhenger. Det er stadige endringer i skolen som lærere må forholde seg til: nye krav, nye læreplaner, ny kartlegging, nye arbeidsmåter og så videre. I tillegg skal lærere undervise som vanlig. Mye tyder på at ansatte i skolen nøler med å ta i bruk diktering som en ny måte å uttrykke seg på. Derfor kan det være viktig å ta hensyn til holdninger hos både lærere og elever når diktering skal iverksettes i skolen.

Undervisningserfaringer

Våre erfaringer, både fra STIL-prosjektet og andre sammenhenger, er at det ikke er hensiktsmessig å gjøre diktering til et spørsmål *om* det er nyttig eller ikke, derimot handler det om *når* det er nyttig, og *for hvem*. Her vil ulike ting spille inn, som hvilken skriveoppgave det dreier seg om, opplæringen elever og lærere har fått, utstyr og elevenes ulike behov.

I det ovennevnte prosjektet, *Snakke seg til det*, kom det frem at noen elever synes det var vanskelig å diktere i klassen, fordi andre hørte hva som ble skrevet (Svestad m.fl., 2016). I STIL-prosjektet har vi erfart det samme. Noen elever syntes det var ubehagelig å diktere når andre hørte. Andre elever mente at det var vanskelig å skrive med stemmen i begynnelsen, men det opplevdes som uproblematisk etter hvert. Noen lærere syntes det fungerte overraskende greit å bruke diktering i full klasse. Andre lærere sa at de syntes det fungerte bedre å fordele elevene på ulike rom, mens andre syntes dette var upraktisk fordi de måtte bevege seg mellom rommene for å følge opp elevene mens de jobbet med skriveoppgaver.

Statped har i perioden 2019–2020 pilotert e-læringsløpet *Digital didaktikk og inkludering* (DDI) på en rekke skoler. I denne piloteringen ble blant annet diktering prøvd ut som én av flere muligheter for skriving. I evaluering av DDI-prosjektet rapporterte 75 prosent av lærerne at de ønsket å fortsette å bruke diktering etter at prosjektet var avsluttet (Statped, 2021). Grunnen til at så mange lærere ønsket å fortsette, kan være at de hadde fått erfaring med å prøve ut metoden over tid og dermed hadde sett nytten av å bruke diktering også som skriveform for hele klassen.

Våre erfaringer er at når, hvordan og hvor mye elever ønsker å diktere, er individuelt. Noen foretrekker å bruke det på all tekst de produserer, noen til enkelte setninger og andre på enkeltord.

Dette valget er naturligvis også påvirket av lærerens meninger om diktering og teknologi generelt. Mange lærere i STIL-prosjektet mente at diktering var et særlig egnet verktøy for elever med utfordringer knyttet til lesing og skriving. Ny forskning på dette feltet (f.eks. Kraft m.fl., 2019) viser at elever med slike vansker produserer langt færre skrivefeil når de dikterer tekster enn ved bruk av tastatur. Det vil for eksempel være nyttig for elever som er gode muntlig i engelsk eller andre fremmedspråk, men som har utfordringer knyttet til å produsere tekst. Elever med dysleksi vil som regel bruke lengre tid enn sine medelever på å lære seg rettskrivingsreglene på nye språk. Med diktering kan elevene bruke sine muntlige ferdigheter til å produsere et skriftlig produkt.

Diktering på ulike plattformer

Chromebook (Google):

1. Trykk på klokkeslettet nederst til høyre, eller trykk på Alt + Shift + S.
2. Velg *Innstillinger*.
3. Velg *Avansert* nederst.
4. Gå til *Tilgjengelighet*-delen, og velg *Administrer tilgjengelighetsfunksjonene*.
5. Velg *Slå på diktering (snakk for å skrive)* under *Tastatur og innskriving av tekst*.

Google Documents

1. Trykk på *Verktøy* øverst på siden.
2. Velg *Stemmestyrte skrive*. Du får nå opp en boks med bilde av en mikrofon.
3. Velg språk i nedtrekksmenyen øverst på den nye boksen (over bildet av en mikrofon).
4. Trykk på bildet av en mikrofon for å aktivere diktering.

iPad (Apple)

1. Gå til *Innstillinger*
2. Trykk på *Generelt* og *Tastatur*.
3. Velg *Aktiver diktering*.
4. Trykk på bildet av en mikrofon på tastaturet for å aktivere diktering.

Word og PowerPoint (Microsoft Office)

1. Gå til *Microsoft Word*.
2. Gå til *Hjem*.
3. Trykk på mikrofonikonet der det står *Dikter*.

Outlook (Microsoft Office)

1. Gå til *Microsoft Outlook*.
2. Opprett en ny e-post.
3. Trykk på mikrofonikonet der det står *Dikter*.

Når bør en starte med diktering?

Å ta i bruk ny teknologi viser seg å være særlig krevende på ungdomsskolen. En studie av Blikstad-Balas og Klette (2020) fant at teknologibruken på ungdomstrinnet var lite variert og hovedsakelig dreide seg om å skrive digitale tekster individuelt. I TALIS-rapporten fra 2018 ga lærere og skoleledelse på ungdomstrinnet uttrykk for at de har for lite kunnskap om hvordan teknologi brukes i undervisningen (Carlsten m.fl., 2020). I STIL-prosjektet har vi også fått tilbakemelding fra lærere om at det er krevende å gi rom for diktering i undervisning. Dette forklares

blant annet med at det er mye elevene skal igjennom på ungdomstrinnet, og at det dermed blir lite tid til å lære nye arbeidsmåter.

Fra 8. trinn oppstår det et ytterligere press i skolen når elevene for første gang får vurdering med karakter. Om elever bruker diktering i opplæringen, bør det også kunne benyttes på prøver, tentamen og eksamen. Det er viktig at elevene får bruke den skriftformen de er vant til, slik at elevenes potensial i størst mulig grad kan realiseres. Selv om det er lite forskning på dette feltet i Norge, viser en amerikansk studie at diktering er en gjennomførbar og pålitelig måte å tilrettelegge skriftlig eksamen på for elever med lærevansker, uten at eleven får fordeler fremfor elever som skriver for hånd eller med tastatur (MacArthur & Cavalier, 2004). Samtidig må det tas hensyn til hvordan vurderingen blir organisert. Det er ikke realistisk å forvente at en kan gjennomføre prøver, tentamen eller eksamen med 24 elever i klasserommet som snakker inn svarene i samme rom. Det er heller ikke i dag tillatt for alle elever å bruke diktering på eksamen. Denne rettigheten gjelder kun for elever med et dokumentert behov, men kan også gjelde elever som ikke har vedtak om spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Ut ifra vår erfaring kan det være hensiktsmessig å starte i barneskolen siden det kan være utfordrende å få innført nye arbeidsmåter på ungdomstrinnet. Dette er i tråd med tilbakemelding vi har fått så langt i STIL-prosjektet. For delen med å starte tidlig med opplæring i diktering er at det da kan gjøres samtidig som annen skriveopplæring. Det kan gjøre at det er enklere å få et naturlig forhold til å skrive med stemmen. Ved å bruke en lignende tilnærming som til skriving for hånd eller på tastatur kan man bevege seg fra enkeltlyder til ord og så til hele setninger. Dersom elever får innlæring tidlig, kan de være bedre rustet på eldre trinn til å vurdere når det vil være hensiktsmessig å skrive med stemmen, og i hvilken kontekst det passer best for dem.

Anbefalinger

Lærerens holdning og erfaring til diktering er en viktig faktor for å lykkes med dette skriveredskapet i undervisningen. Som lærer er det viktig å være en god modell ved selv å prøve ut diktering som skrivemetode. Det vil også bidra til bevisstgjøring rundt diktering som en skriveform i skolen. Vi mener det vil være nyttig å prøve ut diktering i hele klassen, slik at alle elevene blir kjent med dikteringsfunksjonen og kan erfare når og hvordan det kan være nyttig å bruke den. Mange elever med behov for tilpasset undervisning opplever det som belastende å skille seg ut ved å bruke

andre verktøy enn resten av klassen. Når diktering blir tilgjengelig for alle, unngår man dette, samtidig som terskelen blir lavere for å ta dette verktøyet i bruk.

Dikteringsfunksjonen er avhengig av at man er online, så en viktig forutsetning er å ha et godt internett. Når elevene har diktert, anbefaler vi at de lytter til det de har skrevet, ved bruk av talesyntese (opplest tekst). Slik kan de bli mer bevisste på hva de selv har formidlet, og det vil være enklere for dem å korrigere det skriftlige produktet. Hodetelefoner med mikrofon er viktig for kun å få med elevens stemme når det dikteres, samt for å kunne lytte til egen produksjon uten å forstyrre andre. I STIL-prosjektet utstyrte vi skolene med støydempende hodetelefoner med mikrofon og eksternt tastatur for de som brukte nettbrett. I tillegg til bedre skjerming ga dette elevene mulighet til enklere å veksle mellom å diktere og å skrive på tastatur. Ved å ha eksternt tastatur på nettbrett frigjør man hele skjermen, noe som ikke er mulig med det innebygde iPad-tastaturet som dekker halve skjermen når en skriver.

For å lykkes med implementeringen er det viktig å sette av nok tid, variere oppgavene og at det brukes i ulike fag og av flere lærere. I innføringsfasen bør det være regelmessige økter med diktering over en viss periode. Elevene i STIL-prosjektet anbefaler å starte den aller første økta med å svare på noen korte spørsmål gjennom å diktere svarene, et tips det er verdt å lytte til. I oppstartsfasen kan det være hensiktsmessig å starte med diktering i mindre grupper og med god avstand mellom elevene.

Hvordan elevene foretrekker å bruke diktering, vil være avhengig av ulike behov og interesser. Ut ifra våre erfaringer kan det, i tillegg til individuelle behov, også være påvirket

av opplæringen elevene har fått, samt holdningene læreren har til å bruke diktering i klasserommet. Mange elever erfarer at ved hjelp av diktering kan de endelig få til å skrive og vise hva de kan.

KILDER

BLIKSTAD-BALAS, M. & KLETTE, K. (2020). Still a long way to go. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 15(01), 55–68.

CARLSTEN, T.C., THRONDSSEN, I. & BJÖRNSSON, J.K. (2020). *TALIS 2018. Flere hovedfunn fra ungdomstrinnet. Andre delrapport fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring*. UiO & NIFU.

STATPED. (2021). *Digital didaktikk og inkludering. Sluttrapport for evaluering av skoleutviklingsprosjekt*. Statped.

KRAFT, S., THURFJELL, F., RACK, J. & WENGELIN, Å. (2019). Lexikala analyser av muntlig, tangentbordsskriven och dikterad text producerad av barn med stavningssvårigheter. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(3).

MACARTHUR, C.A. & CAVALIER, A.R. (2004). Dictation and speech recognition technology as test accommodations. *Exceptional Children*, 71(1), 43–58.

MATRE, S., SOLHEIM, R. & OTNES, H. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa. Forskningsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.

PAJARES, F. (2003). Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139–158.

SVESTAD, P.J., EKSTRØM, H., DIXON, I. & OTTEM, E. (2016). *Rapport fra pilotprosjekt «Snakke seg til det!» – bruk av diktering i tekstproduksjon for elever med lese- og skrivevansker*. <https://www.statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/snakke-seg-til-det--bruk-av-diktering-itekstproduksjon-for-elever-med-lese-og-skrivevansker/>

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.5-akunne-skrive/>

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2019). *Forberede og ta eksamen*. <https://www.udir.no/eksamenog-prover/eksamen/forberede-og-ta-eksamen/#sarskilt-tilrettelegging>



er leder for STIL-prosjektet.

»»» **David Lansing Cameron** er professor i spesialpedagogikk ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder. Cameron forsker og underviser på blant annet inkludering, tverrfaglig samarbeid og organisering av spesialpedagogisk støtte i skole og barnehage. Han



vansker. Hun er prosjektmedarbeider i Stil-prosjektet.

»»» **Gitte N. Gjersdal** arbeider ved Voksenopplæringen i Nydalen. Hun har lang fartstid i Statped, blant annet i avdelingen Læringsressurser og teknologiutvikling. Hun har arbeidet med teknologi som tiltak, spesielt rettet mot elever med store språk, lese- og skrive-

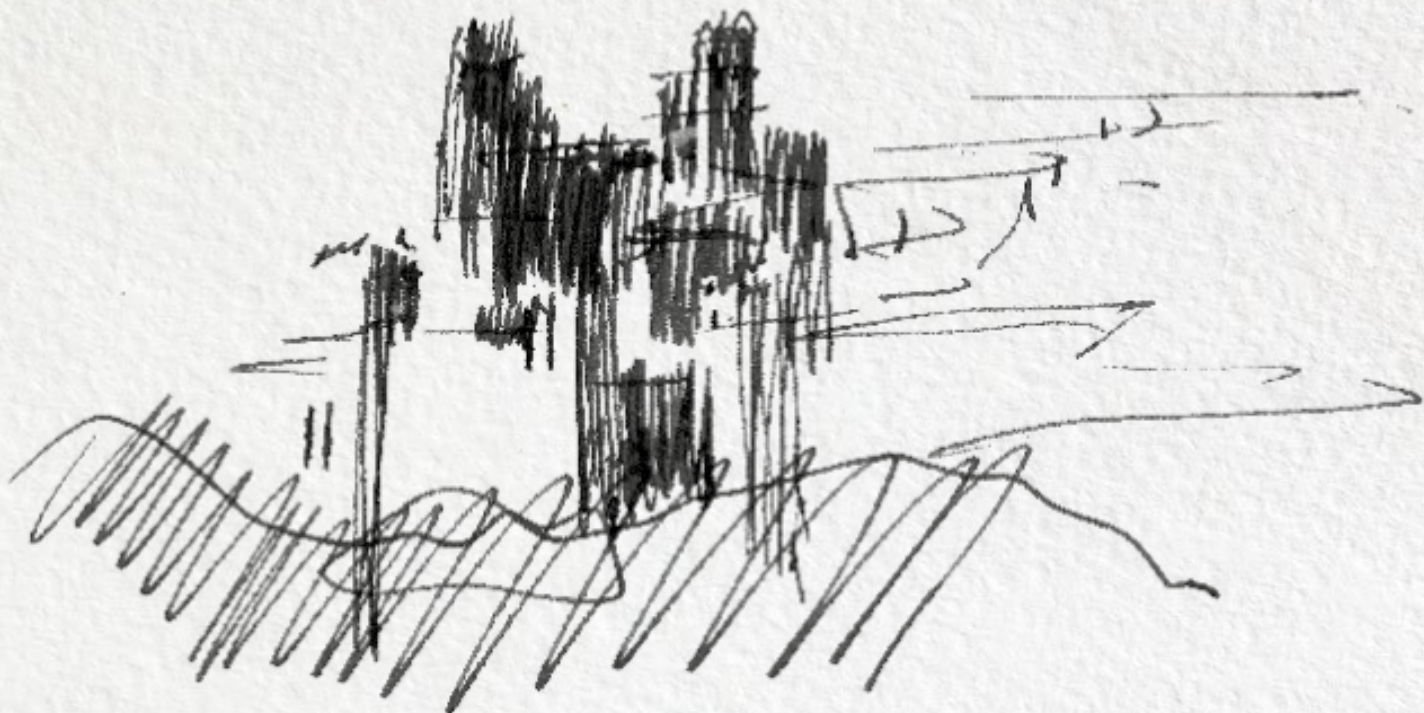


»»» **Marianne Engen Matre** er doktorgradsstipendiat og universitetslektor ved institutt for pedagogikk på Universitetet i Agder. Hennes doktorgradsprosjekt er knyttet til STIL-prosjektet og handler om bruk av talestyrt skiving i ungdomsskolen.



beider i Stil-prosjektet.

»»» **Anne Helene Strand-Andersen** er seniorrådgiver i Statped, avdeling Læringsressurser og teknologiutvikling. Hun har lang erfaring som pedagog på mange arenaer med en særskilt kompetanse på elever med lese- og skrivevansker. Hun er prosjektmedar-



Skissen – tegning som billednotat

»»» Av Alf Howlid Å tegne er noe langt mer enn å lage fine bilder som man kan vise frem. En tegning kan brukes som redskap til å forstå, og en rask skisse bidro til å redde Notre-Dame fra å ende som en askehaug.

En skisse er gjerne et utkast eller et forslag som er uferdig, foreløpig og uforpliktende. Det er en forberedelse til noe som skal bli endelig, i hvert fall mer varig. Men skissen skal ikke nødvendigvis videre til noe mer. Slike enkle billednotater er som regel tilstrekkelige og fyller en funksjon, nettopp som skisse. Skissen bærer i seg en faktisk opplevelse, et billedspor, den blir et vitne om tid og sted, der og da. Forventningen til en tegning er at den også skal være god, i det minste litt vellykket. Kanskje er det denne forestillingen som er den største barrieren mot å unne seg å tegne enkle personlige skisser, for eksempel i dagbøker om man holder seg med slike.

Den nødvendige tegningen

«Ikke ta fotografier, tegn!» sa den myteomspunne arkitekten *Le Corbusier* til sine studenter:

Fotografier forstyrrer iakttagelsen, tegning etser seg inn i bevisstheten og når frem til tingenes dype sannhet. Glem fotografiet! Det griper bare overflaten og skyver seg inn mellom subjektet og objektet.

Corbusier etterlot seg 97 skissebøker, i jakkelommeformat, de fleste med helt enkle og raske tegninger fra reiser. Av noe han har sett, noe han har tenkt. Corbusier var sikker i sin sak: Tegningen går dypt.

I tråd med dette omtaler John Berger, en engelsk kunstkritiker, poet og maler, tegning som den dypeste av alle menneskelige aktiviteter og den mest utfordrende:

Tegningen har aldri opphørt å være en kunnskapshandling. Den er der for å undersøke det synlige og utforske visuelle strukturer, for å gi form til ideer og kommunisere dem, for å hente opp igjen et minne. Tegningen oppgir aldri forsøket på å vise tingenes egentlige og dypereliggende natur.

Mer direkte sies det av den italienske arkitekten Carlo Scarpa, i Norge først og fremst kjent som inspirator for Sverre Fehn:

I want to see things, that is all I really trust. I want to see, and that is why I draw. I can see an image only if I draw it. (Dal Co, 1984).

Forfatteren som tegner

I første del av Peter Handkes bok *Hjemreisen* oppholder geologen Valentin Sorger seg i et landskap nær polarsirkelen på det amerikanske kontinentet. Handke, som selv er en tegner, lar tegningen være av stor betydning for Sorger, som har landskapet som sitt objekt:

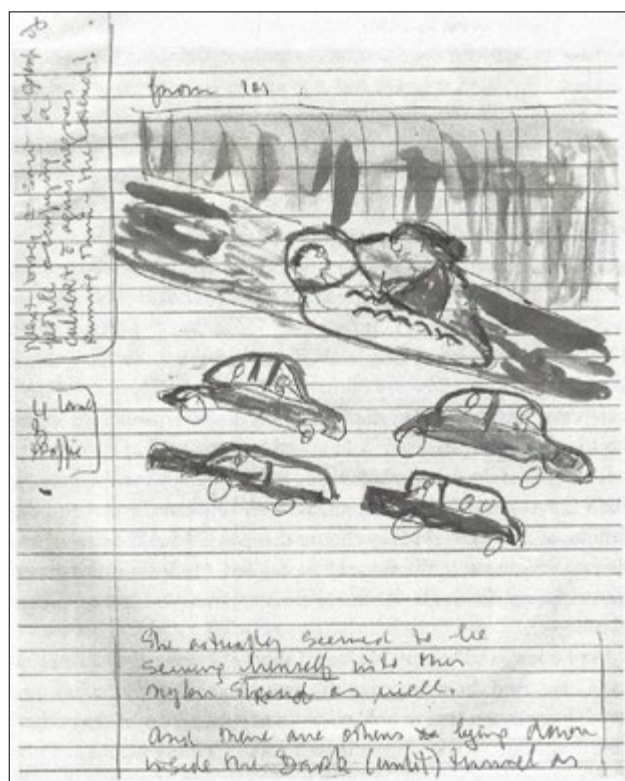
Også i sitt arbeide foretrakk han å tegne fremfor å fotografere, bare når han tegnet fikk han likesom tak i alle landskapets detaljer; stadig ble han overrasket over hvor mange former det fantes, og det i et øde område, som til å begynne med hadde virket ganske uinteressant. Ettersom han trakk linje for linje, kom landskapet ham nærmere, nøyaktig og i alle enkeltheter, ingenting ble overlatt til tilfeldigheter, slik det mang en gang hendte innenfor hans vitenskap. Og Sorger kunne med god samvittighet si, om ikke annet enn til seg selv, at i det landskapet hadde han vært.

Den enkle tegningens kraft

Geologen tegner seg inn i et landskap som først fortøner seg ensformig og øde, reflekterer sosialantropologen Michael Taussig over tegningens betydning i sitt mangeårige feltarbeid i Colombia. I boken *I Swear I Saw This – Drawings in Fieldwork Notebooks, Namely My Own* (2011) skriver han at i et deltagende studium av det fremmede kan selv de mest naive tegninger tilføre stoffet uvurderlige kvaliteter,

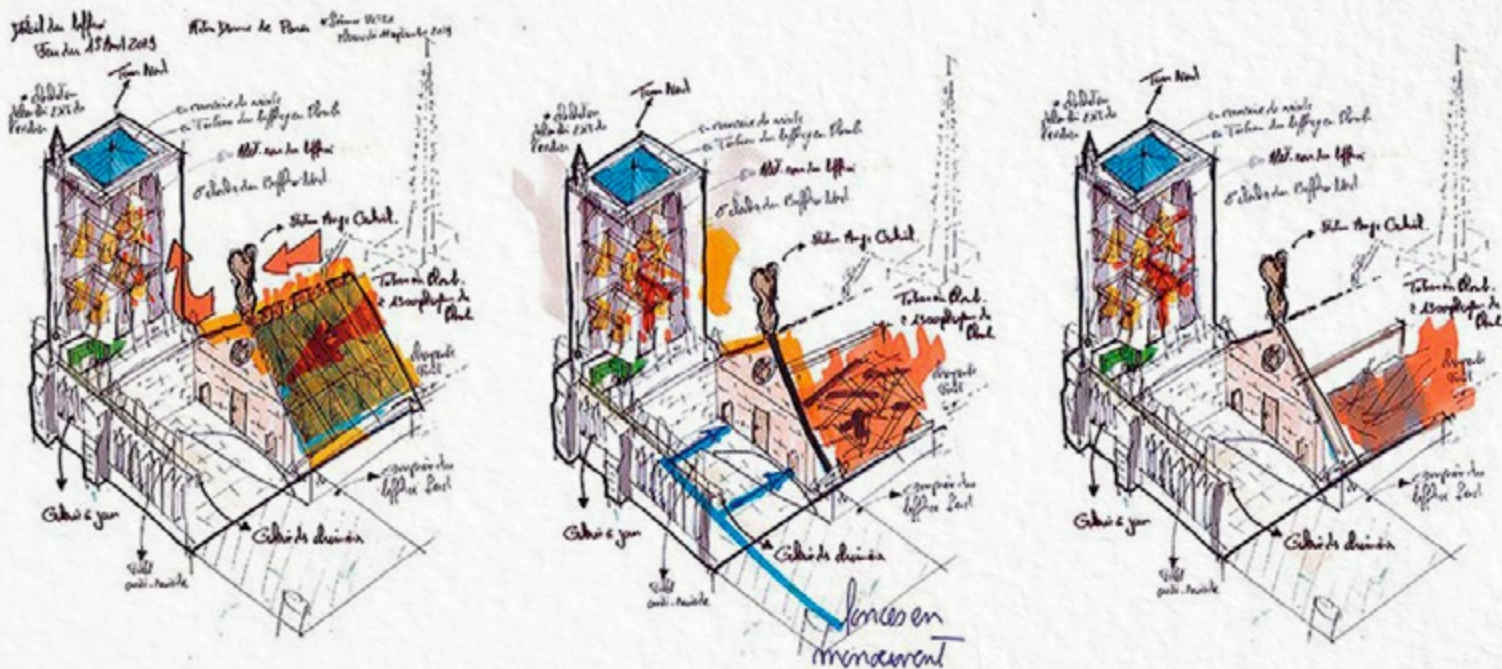
og han innleder med å fortelle bokens kjernehistorie hvor hans enkle tegning spiller hovedrollen:

I en drosje, på vei inn i en tunnel i storbyen Medellin, fikk jeg, i et glimt, se noen mennesker som hadde søkt tilhold rett innenfor tunnelåpningen. Sjøføren forklarte meg at der er natteluften noe varmere. Inntil veggen satt en kvinne med en lang nylonsekk i fanget. Hun sydde den sammen om et menneske, kanskje hennes døde mann.



Hjemme på hotellet laget Taussig en tegning av det han siden sverger på at han har sett. Denne tegningen ble for Taussig en evig kilde til minner og refleksjoner og blir et fast omdreiningspunkt i hans livslange feltarbeid.

Han minner oss om at vitenskap har to faser, den imaginative oppdagelsens logikk fulgt av den strevsomme bevisføringen. Imidlertid er det for de sosiale disipliner vanskeligere å innordne seg et slikt forløp, til forskjell fra



Denne analytiske tegningen, laget av en erfaren brannkonstabel, var en tegning sett ovenfra, og taket og noen vegger var tatt bort for å vise hvor langt brannen var kommet i rommet. De sterkeste flammene var tegnet røde, de mindre brannene oransje og mulige adkomst- og rømningsveier var blå. Brannens utviklingsretninger var angitt med piler. Kunnskap og erfaring som brannslukker var avgjørende, og i Paris' brannkorps er det etablert en praksis at den som blir utdannet til operativ tegner, må være en erfaren brannkonstabel. Først brannkonstabel, så tegner.

Illustrasjon: © Laurent C./BSPP

virksomheten til malere, arkitekter og filmskapere. Tausig erfarer at tegningen er relevant også for antropologer. Blandingen av råmateriale og refleksjoner inviterer til å utforske forbindelsen mellom en indre og en ytre verden:

Denne måten å betrakte notatboken på, blir for meg stadig mer treffende og fruktbar, på grunn av den særegne kunnskapen som antropologisk feltarbeid produserer. Notatboken tilbyr en spesialtilpasset lagring av denne kunnskapen, ikke først og fremst som treg registrering, men åpner for noe helt annet, noe levende, som er grunnen til at jeg, når jeg omtaler dette, velger å kalle det kunnskap.

Og det er tegningen som er livgiveren.

Den magre tekstens kjedsomhet

Slike dagbøker med notater, tegninger, akvareller og innlimte avisutklipp har Tausig til felles med andre antropologer. Fagkollegaene forteller ham at når de er vel hjemme igjen på universitetet, og blar i notatbøkene, blir de ofte deprimerede. De blir slått av kjedsomhet når de leser tekstene i sine «notebooks», fundamentet for rapporter og nye søknader. Det hele er så magert! De opplever at tekstene yter liten rettferdighet til de innholdsmettede opplevelsene i feltarbeidet. Men, forteller Tausig, av og til har antropologene laget en tegning, og når de gjensers den, kvikner de til. Assosiasjonene strømmer på, tegningen åpner opp for minner og refleksjoner tekstene ikke er i nærheten av å bidra til. Tausig skriver at en tegning

ikke kan bli ferdig tolket, og at verdien av selv den enkleste skisse aldri kan overvurderes. Selv om antropologen ikke har opparbeidet tegneferdighet, tegner han likevel.

Tegning som samtale med andre

En tegning kan stilles ut slik at andre kan komme og betrakte den. Men i denne sammenhengen er ikke en slik form for kommunikasjon temaet, her ser vi på tegningen som redskap for å forstå. Tegningen kan supplere det jeg sier, få frem noe som er vanskelig å ordlegge, eller som kan tydeliggjøre en situasjon. Min forestilling har på ulikt vis alltid billedkarakter, tegningen byr seg frem og kan ha den største betydning som redskap i dialogen.

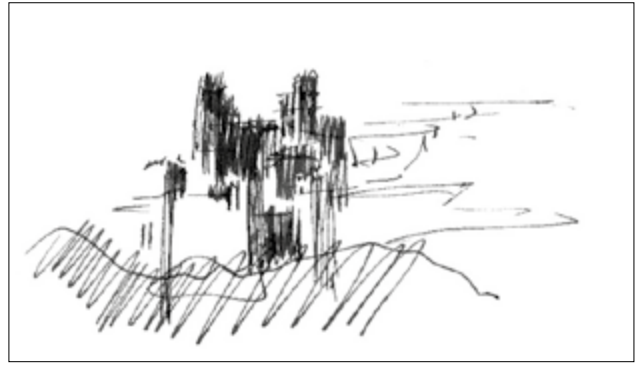
En slik dialog viste seg å være svært viktig en vårdag i Paris i 2019. 15. april begynte det å brenne i Notre-Dame. Tusener av mennesker sto i gatene rundt og iakttok en katastrofe utvikle seg.

Om ettermiddagen, da man innså at taket i katedralen med alle sine trekonstruksjoner var overtent og ikke til å redde, ble slukningsarbeidet konsentrert om å lage en vannbarriere mellom den voldsomme takbrannen og de store tårnene i vestfronten. Hadde ilden fått tak i gulv og i tårnene, ville de antagelig ha styrtet, og katedralen ville ikke vært til å redde. Et branttilløp i nordre tårn ble slukket i tide, og katedralens grunnkonstruksjoner, søyler, vegger og tårn, ble reddet.

Tegneren alene i mørket

Forut for den avgjørende slukningsaksjonen hadde brannkorpsets operative tegner gått inn i kirken. Denne brannkonstabelen, utstyrt med blokk og blyant, var kvalifisert for å utføre en svært viktig jobb: Inne i kirken laget han en reportasjetegning av hvor flammene var, og hvor det fremdeles var mulig å komme til for eventuelle forsøk på slukking. Tegningen ble tatt med ut til brannsjefen, og han viste den til president Macron, som var ankommet torget foran katedralen.

Brannsjefen forklarte Macron det tegningen viste, at man hadde to helt ulike muligheter: enten ta sikte på en kontrollert nedbrenning av katedralen eller sende inn tju frivillige brannslukkere for å slukke brannen i nordre



To tegninger fra kasbaer i Atlasfjellene i Marokko (mine) med tekst om god tid og liten tid, samme motiv, ulikt angrepet

tårn med betydelig fare for sine liv. Som i farlige krigsoperasjoner var det presidenten som måtte godkjenne en slik aksjon. Med tegningen mellom seg tok Macron og brannsjefen beslutningen om å gjøre et forsøk på å slukke.

Det meldte seg tju brannkonstabler som var villige til å begi seg inn i det uoversiktlige infernoet. Først studerte de tegningen for å få en felles forståelse av hva som ville møte dem. Så gikk de inn i den mørke og røykfylte katedralen, i tillit til at tegningen til den operative tegneren var faglig trygg.

I ettertid er det blitt klart at den raske, enkle håndtegningen utført av brannkonstabelen inne i kirken mens brannen utviklet seg, hadde vært avgjørende for at Notre-Dame ble reddet. Tegningen hadde gitt brannsjefen kritisk informasjon som et foto ikke kunne gitt.

Tillit til tegningen

Brannkonstabelen som operativ tegner var utstyrt med tegneblokk og blyant for å utføre en livsviktig oppgave. Her skulle ikke tegningen åpne for assosiasjoner, det var



Skisse © Alf Howild



En kaféstol er et godt utgangspunkt for tegning. Her er et motiv fra en gate i Cefalù på Sicilia, flere raske skisser av det samme motivet, i en liten tegnebok, åtte små tegninger. Her er noen erfaringer:

1 Den første skissen tok mest tid. 2 Det kunne blitt med den, som jo er det vanlige, men det samme motivet ble tegnet en gang til, og da mye raskere. 3 Nå kjente jeg motivet godt og kunne se etter noe annet, for eksempel mørke og lyse flater, som i neste tegning. 4 Så en tegning med færrest mulig streker, 5 og så en uten-å-løfte-pennen-øvelse.

I rekken av tegninger ble det stadig mindre viktig at tegningen «lignet». Tegningen som forsøk, eller studium, ble mer interessant, tegningen selv bestemte mer. Hver lille tegning fikk en side i tegnebogen og ble da ikke forstyrret av «feilene» i den forrige. Ved bevisst å variere ble jeg nødt for å se på motivet på nye måter, lete etter andre karakteristiske flater, linjer og proporsjoner. Etter hvert ble det ikke så lett å se hvilken tegning som var «best». Gaten i Cefalù er blitt bevart svært klart og tydelig i minnet.

harde realiteter som skulle beskrives så raskt som mulig og samtidig med så mye relevant informasjon som nødvendig. Tegnerappen skulle gi et entydig og tolkbart grunnlag for brannslukningshandlinger. Brannsjefen trengte en instruktiv tegning som viste den objektive sammenheng mellom flammer, røykutvikling, romforløp og mulige adkomst- og fluktveier.

Han tegner også det han vet

Den operative tegneren velger ikke det klassiske perspektivet. Det karakteristiske for en perspektivtegning er at det tilstrebes å tegne det man ser fra et bestemt punkt i rommet, og at mindre gjenstander i forgrunnen dekker for større gjenstander i bakgrunnen. Denne form for tegning ville ikke vært funksjonell for tegning av brannforløpet i katedralen.

Brannkonstabelens tegning viste ikke bare det han så, men også det han ikke så, det han av erfaring visste. Han tegnet rommet sett ovenfra, men de parallelle linjene i rommet forble parallelle på tegningen. Alle avstander er i samme målestokk, og til forskjell fra perspektivtegningen er det ingen forsvinningspunkter. Denne fremstillingsformen kalles ofte militærperspektiv og har vært mye brukt for store bygningskonstruksjoner. I tidlige avanserte kulturer, som den japanske og kinesiske, har denne tegnemåten vært foretrukket: Da Sir John Barrow, i 1805, spurte den kinesiske keiseren hvorfor hoffets kunstmalere avviste perspektivet, fikk han til svar at øyets ufullkommenhet er ikke en god nok begrunnelse for å gjengi naturens elementer som ufullkomne. Den europeiske renessansens sentralperspektiv var blitt valgt bort.



Boken *Skissen som samtale* [2008] av Birgit Cold, arkitekturskissens *grand old lady* her i Norge, er en gullgrube for tegnelærere. Cold er arkitekt og har vært professor ved NTNU siden 1985. I denne vakre boken har hun samlet skisser fra et langt tegnende liv. Den har et vell av svært varierte skisser av alle mulige omgivelser, ledsaget av refleksjoner over motivvalg og tegnetekniske erfaringer: «Skissens uovertrufne styrke er at den kan fange opp utvalgte trekk ved et motiv, og utelate de som ikke er viktige.» Boken har vært ettertraktet, men utsolgt i lang tid. Nå er det imidlertid snakk om et nyoptrykk i løpet av året.

Tegn det du ser, ikke det du vet

Hver dag strømmer synsinntrykkene på oss, og likevel må vi ofte medgi at «nei, det la jeg faktisk ikke merke til!». Det kan være at vi er blitt mindre oppmerksomme i hverdagen fordi vi skjermer oss for den moderne verdens visuelle støy. Men å anspore en interesse for verden er et av lærergjerningens hovedanliggender, og tegnepedagoger har gjerne lagt stor vekt på aktiv og konsentrert iakttakelse. Enhver form for dybdelæring krever konsentrert oppmerksomhet. Det er det bevisste blikket det dreier seg om; tegning er en unik oppmerksomhetsøvelse, en øvelse i å se.

Grafikeren Guttorm Guttormsgaard, som en periode var tegnelærer på Arkitektthøgskolen i Oslo, iscenesatte iakttagelsesøvelser ved å la kroki-modellene være inne i store dyntrekk, slik at studentene ikke kunne forankre sine tegninger i gjenkjennbare elementer; et ben, en fot, en skulder osv. «Vær tro mot det du ser!» Er det dette du ser, eller er ditt blikk påvirket av det du vet? Og løft blikket! Studentene ble minnet på å se mer på motivet og mindre på sine egne tegninger.

Finn et sted å sitte

I Marrakech holdt jeg et tegnekurs for en gruppe kunst- og håndverkslærere. På slutten av kurset skulle alle arbeide

med motiver fra basarene. For deltagerne var det en skremmende tanke å skulle sette seg ned med blokk og blyant midt i dette markedsmylderet, tett på verksteder på gaten, opprømte turister og pågående handelsmenn av alle slag. Men etter endt tegneøkt fortalte de at engstelsen var som blåst bort da de satte seg ned for å tegne. Så godt som alle hadde opplevd å bli anerkjent som en dem som hadde noe å bestille i dette strøket. Her ble det sydd lærvesker, dreiet bordbein, hamret messingfat – og noen satt altså og tegnet. Et par av de norske tegnerne fikk servert myntete av kurvmakeren på hjørnet. Å tegne hadde latt dem tre ut av turistenes rekke og inn i et fellesskap. Når de slo opp sin lille sammenleggbare tegnekrakk, så ble den til et verksted på gaten, et bidrag til stedets mangfold.

LITTERATUR

Architectural History Foundation & Francoise de Francieu (red.). *Le Corbusier*

Sketchbooks, 4 vols. (1981). Cambridge, MA: MIT Press.

Cold, B. (2008). *Skissen som samtale*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Edwards, B. (1984). *Å tegne er å se*. Oslo: Grøndahl & Søn

Handke, P. (1981). *Hjemreisen*. Oslo: Gyldendal.

Schank Smith, K. (2005) *Architects' Drawings – A selection of sketches by world famous architects through history*. Oxford: Elsevier Ltd. https://issuu.com/bluthize/docs/architect_drawings.

Taussig, M. (2011). *I Swear I Saw This – Drawings in Fieldwork Notebooks, Namely My Own*. Chicago: The University of Chicago Press.

Von Bülow, U. (2012). *Die Tage, die Bücher, die Stifte Peter Handkes Journale*. [https:// https://handkeonline.onb.ac.at/node/982](https://handkeonline.onb.ac.at/node/982)



»»» **Alf Howlid** er sivilarkitekt og pedagog. Han har skrevet boken *Inn i arkitekturen* – en handlingsbasert innføring i byggekunst, og samarbeider med Nasjonalmuseet om formidling av arkitektur og tegning.

Han har undervist i lærerutdanningen og har erfaring som lærer på alle alderstrinn i skolen.

Kunsten å velge bort



Anavados 15.05.02. Birgit Cold

© Birgit Cold

»» Av Tore Brøyen

Når Birgit Cold lager skisser, så er det først og fremst for sin egen del, for å kunne huske og gjenskape et inntrykk. Hva andre syns, kommer i annen rekke.

Birgit Cold må med rette kunne kalles «skissenes grand old lady» her i landet. Det er lenge siden hun ble pensjonerte seg fra sin stilling som professor ved Fakultet for arkitektur og design ved NTNU, men hun underviser fortsatt arkitektstudenter i bruk av skisse som metode. Hun har også gitt ut boken *Skissen som samtale*, en bok som vil passe for alle som ønsker å utforske dette emnet.

– Når du tegner skisser, så gjør du det for din egen skyld, ikke for at bestemor eller noen andre skal se hvor fin tegning du har laget. Du tegner skisser for å gjenskape situasjoner,

for å huske opplevelser. Selv har jeg en elendig hukommelse, jeg husker nesten ingen ting, men det jeg har tegnet, det husker jeg, sier Cold.

Hun kaller skissene for «bildenoter». De hjelper henne til å huske rommet, opplevelsen av det som gjør mest inntrykk. Hun mener skissen har store fordeler framfor fotografiet, fordi man her velger ut det som var det viktigste i det man så. Av og til er det fargene, det kan være noen linjer eller det kan være lyset. Derfor legger hun vekt på at man må huske å skrive inn datoen på skissene sine. Da har du en utmerket oversikt over opplevelser du har hatt.

Gode verktøy

Alt kan brukes til å skisse på; duker, servietter, billetter, kart, margen i en bok, osv. Skisseboken skal ha egnet papir, ikke for tynt og ikke for glatt. Den skal være med overalt, på reise, i teatret, på besøk hos venner og familie og på tur.

På reiser er det viktig at verktøyet har små dimensjoner, slik at det ikke blir for tungt å bære med seg en hel dag. Et lite akvarellskrin, en liten vannflaske, fire små fargeblyanter – rød, blå, grønn og gul, en trykkblyant med 0,5 eller 0,7 mm tykkelse og en vannfast sort eller brun penn, gjerne både en tykk og en tynn. [Utdrag fra *Skissen som samtale* av Birgit Cold]

Å gå i zoologisk hage med en skisseblokk er utfordrende. Dyrene står sjelden stille, så man må fange et inntrykk og få det raskt ned på papiret. © Birgit Cold



– Hva er forskjellen på en skisse og en tegning?

– Skissen er umiddelbar, du planlegger ikke på forhånd i form av hjelpelinjer osv. Du setter bare blyanten på papiret, og så tegner du i vei. Det kan hende det blir bra og at du blir fornøyd. Men det kan også hende at det blir riktig dårlig. Det er ikke så farlig, da har du forhåpentligvis lært noe som du kan ta med deg til neste gang, sier Cold.

– I boken din legger du vekt på å finne et «egnet motiv». Hva legger du i dette?

– Når jeg velger motiv er jeg avhengig av at jeg i fysiske omgivelser oppfatter og blir fanget av en struktur i bebyggelsen, i bygningen eller

i landskapet. Det må være en form for variasjon eller kompleksitet. Jeg har for eksempel lagt merke til at når man finner en s-form i et landskap, et gateløp eller lignende, så vil dette ofte gjøre skissen din interessant, sier hun.

Hun legger vekt på at når man tegner skisser, så er kanskje noe av det viktigste å kunne velge hva som ikke skal være med.

– Du må finne ut hva som er det vesentlige ved motivet. Hvis du for eksempel velger å tegne et ansikt, så kan du spørre deg selv: Skal øynene være med? Særlig spennende er det hvis du befinner deg på et sted hvor du har vært og tegnet mange ganger. Da kan du bestemme hva du vil legge vekt på denne gangen, kanskje noe

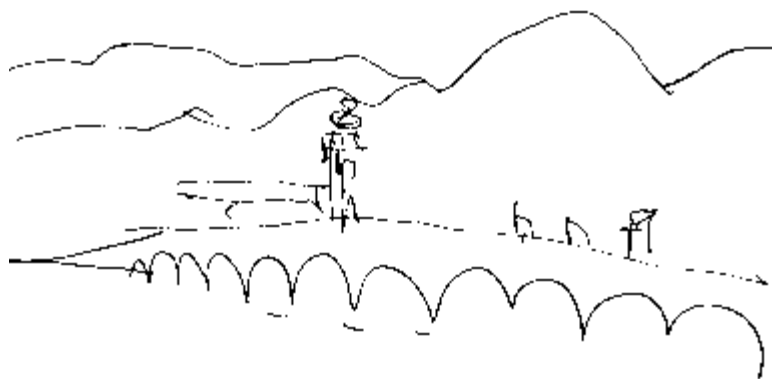
som ikke var med forrige gang. Selv arbeider jeg ofte på denne måten.

– Når man ser de vakreste skissene i boken din, så kan man lett miste motet, og tenke at noe slikt vil jeg aldri klare å få til.

– Det er derfor jeg også har tatt med raske og svært enkle skisser, slik at man kan se de ulike nivåene man kan arbeide på. Noen av skissene er dessuten bearbeidet videre når jeg kommer hjem. Jeg legger av og til på litt akvarellfarger i etterkant for å få med fargene slik jeg husker dem.

– Så hvordan kan man legge til rette for at barn og unge skal komme i gang med å tegne skisser?

– Gi dem gode verktøy, gode blyanter og godt papir, gjerne en liten notisbok som de kan ha med seg å tegne i. Jeg selv startet bare med å tegne sammen med mine venninner. Vi tegnet klær, vi tegnet etter foto i bøker, vi tegnet alt mulig. Da jeg senere begynte å studere til arkitekt, så var det tidspresset som gjorde at jeg måtte lære å tegne enda raskere, fordi jeg valgte å ikke basere meg på fotografering. Dermed ble skissen min måte å arbeide på, og jeg håper virkelig at flere unge, og også voksne, kan få erfare denne gleden!



En nesten uforståelig skisse, skriver Birgit Cold om denne. En bro over en elv i Portugal med en kirke og fjell i bakgrunnen skissert på 10 sekunder. © Birgit Cold



© Birgit Cold



Kritisk tenkning gjennom muntlig praksis

»» AvBeate Børresen **For å lykkes med kritisk tenkning i klasserommet må elevene arbeide mer og bedre med muntlige aktiviteter. Noen enkle grep kan få flere elever til å delta i samtaler preget av mangfold i synspunkter.**

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Kritisk tenkning er sentralt i læreplanen. Elevene skal tenke kritisk i alle fag, temaer og klassetrinn – både for å lære bedre og for å bli aktive deltakere i samfunnet. Muntlighet er i tillegg en av fem grunnleggende ferdigheter blant annet fordi forskning og erfaring viser at kritisk tenkning særlig utvikles i samtale (Resnick, 2010). På tross av dette er det en tendens til at det kritiske begrenses og konkretiseres til kildekritikk, både i debatten om skolens oppgaver og i tilgangen på undervisningsopplegg. Arbeidet med kritisk tenkning utover dette overlates ofte til lærerens metodefrihet sammen med en generell understrekning av betydningen av dialog.

Denne forskjellen kan forklares med utgangspunkt i læreplanen. I planene for de enkelte fag er kildekritikk nevnt eksplisitt som noe elevene skal lære om, drive med og vurderes i, mens kritisk tenkning omtales indirekte og mer generelt i form av verb som *samtale*, *undersøke*, *reflektere*, *lytte*, *stille spørsmål*, *begrunne*, *forklare* og *vurdere*. Det er nok mange som ikke umiddelbart forbinder dette med kritisk tenkning, og mange vil nok også være usikre på hvordan de skal gripe dette an. Mens det er vanskelig å finne gode undervisningsopplegg og forslag på arbeidsmåter på dette feltet, er kildekritikk blitt et tydelig og jevnlig innslag i elevenes arbeid og i vurdering samt i lærerveiledninger, hjelpemidler for lærere og lignende.

Den muntlige aktiviteten

Det fins imidlertid grep, arbeidsmåter og undervisningsopplegg som kan bidra til arbeidet med kritisk tenkning, og dette handler særlig om å forbedre kvaliteten på den muntlige aktiviteten i klasserommet. Jeg har møtt både studenter og elever som synes det er ubehagelig å ta ordet på eget initiativ, og lærere som er usikre på hvordan de kan hjelpe usikre elever med å komme til orde. Spesielt er de usikre på hva det å tenke kritisk er i denne sammenhengen. Mange har en følelse av at de kaster bort tiden ved å la elevene samtale og prøve seg fram til større forståelse. Man sparer jo tid, og det hele ser jo bra ut når elevene sitter stille og følger med, mens læreren forteller og forklarer. Men forskning nasjonalt og internasjonalt legger vekt på at elever må delta aktivt i muntlige aktiviteter. Samtidig har man dokumentert at det kan være vanskelig å finne tid til og en passende form på muntlig praksis i klasserommet (Alexander, 2008; Dysthe, 2013; Resnick, 2010). Resultatet er at man er bekymret for at det er for lite muntlighet i undervisningen. Muntligheten er forsømt og «snakket er borte» (Skaftun & Wagner, 2019; Rognved, 2019).

Man kan arbeide med kritisk tenkning generelt slik man arbeider med kildekritikk: være bevisst hva man holder på med, formidle kunnskap, gi konkrete oppgaver, trene på ferdigheter og ha muligheter og tid til å øve. Ferdigheter

som å formulere spørsmål og begrunne og vurdere påstander kan trenes i konkrete undervisningsopplegg og avgrensede økter med raskt og synlig resultat, men først og fremst utvikles kritisk tenkning langsiktig i det daglige arbeidet og stimuleres gjennom:

- typen spørsmål læreren stiller (åpne, krever forklaring, inviterer til samarbeid)
- oppfordringer læreren gir (dere skal tenke, ta stilling, begrunne, forholde dere til hverandre)
- handlinger læreren utfører (skrive oppgaver, spørsmål og påstander på tavla, gi elevene tid til å tenke, fordele ordet på flere måter, ha det muntlige med i vurderingen)

Det daglige, og til en viss grad usynlige, arbeidet er viktig. Man kobler ikke automatisk lærerens spørsmål, oppfordringer og handlinger til det kritiske slik man gjør med en konkret oppgave om å forholde seg kritisk til en tekst eller et nettsted.

Kritisk tenkning krever tid

Kritisk tenkning er først og fremst en aktivitet og en måte å forholde seg til omgivelsene på, ikke et lærestoff. Det er noe elevene skal drive med og eventuelt lese og lære om i den grad det hjelper dem til å bli bedre. Å utvikle evne til å tenke kritisk tar tid, det krever arbeid, støtte og trening – i forskjellige fag og i forskjellige situasjoner.

Kritisk tenkning består *både* i å ha ferdighetene nevnt i planen *og* i å forholde seg til om noe er sant, rett eller bra (Børresen, 2020). Når man tenker kritisk, bruker man fornuften systematisk til å undre seg, tvile, formulere spørsmål og være åpen for flere muligheter for å forstå og vite. Mange vil umiddelbart hevde at vurderinger om sant og rett er subjektive, men arbeidet med kildekritikk kan gjøre oss bevisste på at det å tenke kritisk ikke handler om følelser og meninger, men om hvordan noe *er* eller *bør være*. Elevene skal ikke trene på å *føle* at informasjonen de finner på nettet, er riktig, de skal finne ut om den *er* det. De skal avsløre falske nyheter nettopp med tanke på at det finnes noe sant eller «sanne nyheter».

Dessverre er det strukturer i skolen som hindrer utviklingen av kritisk tenkning. Det kan være mangel på tid og at man legger større vekt på å kunne gjengi lærestoffet, og at «snakking» ikke blir oppfattet som ordentlig arbeid. Det gir seg til syne ved at vurderingen av elevenes arbeid sjelden tar det muntlige med i betraktningen.

Elevene har dessuten ikke en naturlig trang til å være kritiske i skolesammenheng. De er ute etter å forstå hva læreren vil de skal gjøre og svare, samtidig som mange elever

gjærne vil unngå for mye oppmerksomhet. De vil helst kunne svare riktig med en gang og bli ferdig med det hele. Men dette er noe de forbinder med skolen og læreren. Når de bygger Lego eller holder på med datamaskinen hjemme, er det helt greit å prøve seg fram, gjøre feil og prøve igjen.

En lærer kan ikke *be* elevene om å tenke kritisk og så forvente resultater. Det er det daglige arbeidet som må struktureres, slik at elevene oppmuntres til og puffes mot å tenke mer kritisk enn de har vært vant til, gjennom krav om og hjelp med å lytte, stille spørsmål, velge, begrunne og vurdere. I det følgende beskrives noen arbeidsmåter som kan bidra til dette.

Utvid den daglige muntlige aktiviteten

Jeg møter ofte lærere som tar opp problemet med elever som (nesten) aldri tar ordet, eller som mener at samtale ikke er en god måte å arbeide på, fordi det er så få, og som oftest de samme, som snakker. Nå behøver ikke alle være med i hver eneste samtale for at samtalene skal være gode. Noen må lytte og være interessert i å tenke videre på det som blir sagt, men alle elever bør veksle mellom å være aktive i og å lytte til samtalene.

Meningsutveksling med stadig gjentakelser uten at det som sies utdypes eller utvikles, er utmattende og kjedelig og vanskelig å delta i for dem som ikke har gjort seg opp en mening.

Noen grep kan engasjere flere og gjøre samtalene bedre:

- Pass på at alle vet hva som er samtaleens tema. Ha en tydelig oppgave eller et tydelig problem og la elevene få oppgaven på et dokument eller et ark med plass til å skrive.
- Hjelp elevene med å ha noe å si. Start samtalen med en påstand eller et åpent ja/nei-spørsmål slik at alle i det minste kan svare *enig*, *uenig*, *ja* eller *nei*.
- Gi elevene tid til å tenke og skrive før de får ordet. En slik tenkepause kan hjelpe elevene til å formulere et standpunkt eller en idé, og det å ha et standpunkt selv vil ofte øke interessen for andres ideer.
- Be om begrunnelser og forklaringer og la elevene hjelpe hverandre med å formulere dem. For eksempel: «Du svarte ja. Kan du forklare hvordan du tenkte?», «Jens svarte nei, men han er usikker på begrunnelsen. Kan noen hjelpe ham med eksempler på grunner til å svare nei?», «Dere har presentert flere grunner til å være enig. Hvilken er den beste?» og lignende.
- Hjelp elevene med å forholde seg til hverandre for eksempel gjennom spørsmål som «Hvem er enig med Pål?», «Hvem kan hjelpe Asenat med å gjøre begrunnelsen klarere?» eller «Hørte alle hva Maja sa? Hvem er hun uenig med?»

- Avslutt muntlige aktiviteter med en oppsummering: «Hva har vi lært?», «Hva var vanskelig/interessant/morsomt?» og lignende. På den måten blir det tydeligere at samtale ikke er det samme som å skravle i vei, men viktig for å forstå og lære – sammen.

Elevene må få erfaring med at man kan delta i samtalen uten å si mye eller noe som helst. Man kan lytte og vise at man er med og tenker over det som sies. At alle lytter og tenker, kan bidra til at den som snakker, skjerper seg. For mange er det lettere å vise standpunkt med hele kroppen enn å måtte rekke opp hånden for så å si hva de mener.

Elevene kan vise standpunkt gjennom å reise seg om de er enige, svare ja eller lignende, eller stille seg under plakater med bilder, begreper og ord som *ja*, *nei*, *enig*, og *uenig*. For eksempel kan elevene velge hvem de vil ha som forbilde, gjennom å stille seg under bilder av Sokrates, Greta Thunberg eller Kanye West. Eller de kan stille seg under bilder av hva de er villig til å gi opp for å bidra til kampen mot klimaforandringer: flyreiser, kjøtt, eget rom, daglig dusj, bli kjørt til trening, nye klær osv. Deretter kan de få ordet for å forklare eller begrunne valget sitt. Tilsvarende kan gjøres med faktakunnskap.

Det er viktig å understreke at man ikke behøver å være sikker, før man sier noe. Alt behøver ikke være riktig i første omgang. Det er nok å presentere et mulig svar, og det kan være lurt å bare «prøve» et standpunkt. Elevene kan trene på dette gjennom å få tildelt standpunkter de skal begrunne og forklare. For eksempel: Gruppe 1 skal begrunne hvorfor alle skal kunne fly så mye de vil, gruppe 2 begrunner hvorfor vi skal fly et begrenset antall ganger per år, mens gruppe 3 begrunner hvorfor vi ikke skal få lov til å fly i det hele tatt. På denne måten får de øvd seg på å være usikre og å begrunne standpunkter de kanskje ikke tidligere har tenkt over.

La elevene få ordet i stedet for å måtte ta det

Håndsopprekking er den vanligste måten å få ordet på i de fleste klasserom. Den som har hånden først i været, får svare, og både svar og bekreftelse kommer raskt uten forklaringer eller utdypinger. Det er ofte de samme få elevene som snakker. For tilbakeholdne elever kan det være lettere å snakke hvis de *får* ordet i stedet for å måtte *ta* det gjennom å rekke opp hånden. Fordel derfor ordet i klassen på alternative måter. Det finnes for eksempel *terninger* som går til 12, 20, 30 og så videre. La elevene få tall gjennom å telle i en runde. Etter at elevene har hatt en tenkepause, kan samtalen starte med at en elev velges ut gjennom

terningkast og leser opp det vedkommende har skrevet. Deretter oppfordres resten av klassen til å forholde seg til det som er sagt.

I løpet av en *runde* skal alle elevene ha ordet etter tur, og regelen er at man ikke skal gjenta noe som allerede er sagt. Da skal man heller si «pass». Runder som dette passer spesielt til å bruke i oppsummeringer og avslutninger.

Unngå for mye innledende snakk

Av omsorg for elevene er det mange lærere som bruker mye tid på å fortelle elevene hva de skal gjøre, ofte i form av eksempler, oppfordringer og lignende. For mange kan det være vanskelig å følge med eller kjedelig å vente for lenge før man skal starte arbeidet. Elevene må bruke tid og krefter på å komme inn i lærerens tanker og kan bekymre seg over om de «gjør det riktig» i stedet for å arbeide selvstendig med oppgaven og få fram et mangfold av synspunkter.

Barnebarnet mitt fortalte at når de hadde gruppearbeid, så gikk tiden i hennes gruppe ofte med til å finne ut hva det var læreren hadde ment de skulle gjøre. De fikk sjelden tid til å gjøre selve oppgaven av redsel for å gjøre feil. I den etterfølgende samtalen måtte de konsentrere seg om å sitte helt stille slik at læreren ikke henvendte seg til dem. Det førte til at de heller ikke hørte på det klassekameratene presenterte.

La i stedet elevene sette raskt i gang med det de skal gjøre, og gi beskjeder, råd, kunnskaper og informasjon etter hvert hvis elevene helt åpenbart misforstår eller står fast. Hvis elevene er usikre på hva de skal gjøre, kan man be dem gjøre det de tror. Og hvis de er uenige i gruppa, kan hver og en gjøre det på sin måte og så presentere for hverandre. Det fører til større mangfold og bedre mulighet til å se en sak fra flere sider. I tillegg kan eventuelle misforståelser være både morsomme og lærerike. Elevene kan se nye muligheter og læreren få en påminnelse om at hun må øve på å uttrykke seg kortere og klarere.

Unngå å legge for stor vekt på meninger

Samtale eller dialog misforstås av mange som meningsutveksling hvor (noen få) elever får ordet ved å rekke opp hånden, og hvor det ikke er krav om å snakke om det samme eller forholde seg til det andre sier. At elever har egne meninger og mot til å presentere dem, er bra. Å ha gjort seg opp en mening om noe er et godt utgangspunkt for å utvikle kritisk tenkning, men man trenger motstand i form av krav om å uttrykke seg klart og holde seg til saken, begrunne og eventuelt gi opp eller justere hvis det finnes gode motargumenter. Elevene må bli oppfordret til

å vurdere om en påstand er sann, eller en mening er godt begrunnet, på samme måte som de oppfordres til å sjekke om en kilde er pålitelig. De må få trening i å forholde seg til kriterier som klarhet, sannsynlighet, sannhet og relevans på samme måte som de trener på å vurdere kilder med tanke på representativitet, autoritet, synsvinkel, språk og virkemidler. For at det å ha egne meninger skal være en vei til kritisk tenkning, må den personlige meningen først og fremst forstås som en start og som et utgangspunkt for å forklare, begrunne og undersøke det som sies.

Ikke alle elever har gjort seg opp en mening eller har lyst eller mot til å presentere det de tenker og mener om bestemte saker. Disse elevene er gjerne tause i samtalen og ofte også passive i den forstand at de ikke lytter til det som blir sagt, men tenker på andre ting. For usikre elever kan det være bra å slippe å måtte ta endelig stilling til en sak eller et tema, og heller få i oppgave å lage lister over mulige svar, gode svar og dårlige svar. På denne måten understrekes det at det ikke er nødvendig å «bli ferdig» eller å mene noe med en gang. Slik kan de usikre involveres. Samtidig trener man på å forholde seg til usikkerhet gjennom å prøve forskjellige muligheter.

Et enkelt grep er å la være å spørre om hva elevene mener, men heller spørre om hvordan noe er eller kan være. For eksempel: «Dere krangler om bruk av ballbingen i friminuttene. Skriv ned forslag til hvordan vi kan løse dette.», «Sokrates sa at det er bedre å lide urett enn å gjøre urett. Har han rett?» eller «Tenk på minst én grunn til at dette er en god bok.» Elevene kan komme opp med forslag selv, eller de kan presenteres for alternativer de skal ta stilling til. De kan også få tildelt standpunkter de skal forklare og begrunne. Det følgende er et eksempel på hvordan man kan gå fram.

1. Skriv en påstand eller et problem man kan være for og mot, på tavla. For eksempel: «Det skal være ulv i Norge.», «Vi bør bygge flere vindmøller.», «Dødsstraff er akseptabelt.», «Vi bør ha lekser.», «Det er bortkastet tid å lese Ibsen.», «Napoleon bør ikke ha en æresgrav.»
2. Del klassen i to. Den ene halvdel skal finne argumenter for ulv / vindmøller / dødsstraff / lekser / Ibsenlesing / Napoleons grav.
3. Den andre argumenter imot. Gi dem 1–3 minutter til å skrive ned minst ett argument på en lapp og unngå ordene «jeg mener».
4. Lappene legges i en boks. Læreren trekker opp lappene og skriver argumentene i to lister på tavla – for og imot.

5. Listene kan stå som de er, eller elevene kan sammen finne noen argumenter som er bedre enn andre. De kan få hjelp av spørsmål som «Er det klart?», «Er det sant?», «Er det sannsynlig?», «Er det bra?» eller «Er det relevant?»

Læreren kan, med utgangspunkt i listene, hjelpe elevene med å styrke argumentene ved å gi dem noe de ikke selv har tenkt på: kunnskaper, informasjon og motargumenter, *men* ikke før elevene har sagt sitt!

Det daglige muntlige arbeidet er viktig

Elevene trenger hjelp for å kunne bli bedre i samtale, og lærerne trenger hjelp for å kunne hjelpe elevene. Gjennom strukturerte og lærende samtaler kan lærer og elever trene og lære sammen. Nye arbeidsmåter får fram nye sider både ved personer og temaer, og heldigvis er det slik at feil og dumheter man gjør, er lette å lære av. Så i stedet for å la seg avskrekke er det bare å sette i gang!

LITTERATUR

ALEXANDER, R. (2008). *Essays on Pedagogy*. London og New York: Routledge.

BØRRESEN, B. (2020). Kritisk om kritisk tenkning, *Bedre skole 2*. DYSTHE, O. (2013). Dialog, samspill og læring. I: R.J. Krumsvik & R. Säljö (red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.

HERTZBERG, F. (2012). Grunnleggende ferdigheter – hva vet vi om skolens praksis? I: G. Melby & S. Matre (red.), *Å skrive seg inn i læreryrket*. Oslo: Akademika forlag.

SKAFTUN, A. & WAGNER, Å. (2019). Oracy in Year One: A Blind Spot in Norwegian Language and Literacy Education?, *Educational Studies in Language and Literature*, 19.

RESNICK, L. MFL. (2010). *How (Well-structured) Talk Builds the Mind*. Washington: AERA.

ROGNVED, E. (2019). *Hvor blir det av snakket?* <https://lesesenteret.uis.no/forskning/forskningsartikler/hvor-blir-det-av-snakket-article135417-12576.html?fbclid=IwAR1YgQCMDp6Bfeng4qMYZBKF55Xg3-ZUEr3uVJCjGotHD-ig-gXhhK2zZjU>



»» Beate Børresen er dosent emerita ved Fakultet for lærerutdanning, Oslo-Met. Børresen er magister i idéhistorie og har arbeidet med lærerutdanning i 30 år. De siste 20 årene har hun særlig arbeidet med filosofi med barn og samtaler i klasserommet. Hun har skrevet læreverk og fagbøker for KRLE-faget og innenfor filosofi- og samtalepedagogikk.



Tenkeskole

– en vei til
kritisk tenkning

»»» Av Lisbeth Årnes
og William E. Windsor

En skole i Oslo bestemte seg for å gjøre noen grunnleggende grep for å bedre læringsmiljøet blant elevene. Det skulle vise seg at det ikke bare var elevenes læring som ble mer effektiv. Også lærerne forbedret sin egen læring.

Tenkeskolen er en arbeidsform der elevene skal lære å tenke kritisk gjennom å svare på og stille gode spørsmål, diskutere egne og andres tenking, reflektere over egne læringsvaner og synliggjøre hvilke tankeprosesser som har ført til egne konklusjoner. Tenkeskolen hviler på et tverrfaglig teoretisk grunnlag innenfor emner som undersøker læring, fra det pedagogiske til det nevrovitenskapelige. Dette er en metode som krever en stor endring for både elever og lærere, men om den blir gjennomført på riktig måte, vil det være et godt utgangspunkt for å utvikle profesjonsfelleskapet blant det pedagogiske personalet.

En skole med et pedagogisk problem

Våren 2012 var det mye diskusjon på Hallagerbakken skole – vi opplevde at vi ikke fikk utnyttet elevenes læringspotensial. Elevresultatene viste at elevene kunne deles i to grupper, én som presterte høyt og én som presterte lavt. Egentlig skulle elevenes resultater ha spredt seg over hele spekteret, og vi trakk derfor den slutning at mange av dem som var lavtpresterende, egentlig hadde forutsetninger for å kunne gjøre det betydelig bedre. Vi ble etter hvert enige om at vi sto overfor noen grunnleggende utfordringer:

1. Elevene viste lite undring og nysgjerrighet.
2. Elevene var opptatt av å gjøre oppgaver ferdig, men manglet refleksjon over og initiativ til egen læring. De hadde et instrumentelt forhold til læring.
3. Elevene hadde et bokstavelig forhold til språket og hadde utfordringer med å lese mellom linjene og forstå sammenhenger i tekster.

Dette er utfordringer vi deler med mange andre skoler. Vi prøvde å løse disse gjennom å hoppe mellom ulike pedagogiske programmer som skulle gjøre elevene mer engasjerte (jf. Tom Tillers begrep *kenguruskolen*). Vi innførte aldersblandede grupper, Dinokole, læringsstiler med mer. Resultatene uteble. Vår erfaring ble at programmer som kun er rettet mot deler av problemet, ikke virker over tid. Vi trengte en tilnærming som tok for seg utviklingen av hele skolekulturen.

Så fikk vi høre om *Thinking Schools International (TSI)*, en organisasjon av pedagoger og forskere som har utviklet

Tenkeskolen

Målet er å dyrke en skolekultur for læring hvor grunnpillarene er elevsentrert og evidensbasert undervisning med vekt på utvikling for alle elever. Man arbeider helhetlig og bevisst med elevenes faglige og sosiale læring for å inspirere til læringslyst og -evne gjennom et helt liv. I et ledd for å jobbe helhetlig bygger tenkeskolen på et tverrfaglig teoretisk grunnlag fra felt som omhandler læring, blant annet pedagogikk, didaktikk, psykologi og nevrovitenskap.

Tre førende prinsipper

- Alle har evnen til å lære og tenke på varierte måter.
- Å tilpasse tankeprosessen til læringsinnholdet er nøkkelen til dyp og effektiv læring.
- For å utvikle tenkingen må tilnærmingen være elevsentrert.

Verktøy for tenking

For å oppfylle disse tre prinsippene bruker tenkeskolen noen arbeidsmetoder og prosesser for å øve elevene i kritisk tenking, refleksjon og metakognisjon:

- 8 forskjellige tenkekart som representerer grunnleggende måter å behandle informasjon på, f.eks. definere, sammenligne og kategorisere
- 16 adferder eller vaner som fører til læring, f.eks. utholdenhet, nøyaktighet, impulskontroll, å tenke sammen og undring
- tenkerutiner som organiserer ulike deler av undervisningen, som åpne spørsmål, kontrafaktiske påstander og å tenke alene, diskutere i par og dele felles i klassen, f.eks.: Hva er en regnbue laget av? Skriv minst ti ting du kan bruke en bøtte til. Hva kan man aldri se?

Internasjonalt nettverk

Tenkeskolen er en oversettelse av Thinking Schools International (TSI), som nå har delt seg i den internasjonale, videreutviklede Thinking Matters International (TMI) og den amerikanske originale TSI. Tenkeskolen benytter TMIs internasjonale pedagogiske tilnærming.

helhetlige arbeidsformer, der elevene blir bevisste på sin egen læringsatferd, får muligheter for tilpasset opplæring og blir satt i stand til å tilpasse seg morgendagens krav i arbeidslivet. Man antar at fremtidens borgere vil måtte ha en høyere grad av tilpasnings- og læringsevne og evnen til å forholde seg strategisk til det å ikke vite. Det betyr å kunne reflektere over egen kunnskap og tenke kritisk og kreativt om problemer som skal løses. TSI legger vekt på at elevene skal tilegne seg disse ferdighetene. Dette er noe vi også finner igjen i den norske skolens sentrale verdier, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter i LK20 (Udir, 2020).

Vi, og en håndfull andre skoler sør i Oslo, tok i bruk disse arbeidsformene i det som er blitt en norsk versjon av tenkeskolen.

Kritisk tenking i matematikk

Vi vil her bruke matematikk som eksempel for å vise hvordan vi jobber med kritisk tenking i klasserommet ved å basere oss på tenkeskolens prinsipper. Matematikkfaget har tradisjonelt en didaktikk som skiller seg fra andre fag, men vi vil vise at de kognitive strukturene for kritisk tenking er like i alle fag. Et eksempel på en slik oppgave fra 2. trinn kan være: «lag mattestykker som får svaret 20». Målet for denne timen kan være en bevisstgjøring og vurdering av hvor hensiktsmessig ulike regnestrategier er. For å strukturere en slik oppgave bruker vi en av David Hyerles tenkerammer for idemyldring (Hyerle & Yeager, 2007).

Elevene jobber etter alene–par–alle-modellen (APA, også kjent som IGP), hvor man først finner egne forslag før man deler det man har laget med én annen elev og så med klassen. Elevene får i oppdrag selv å finne så mange regnestykker de kan som blir 20. Den kognitive prosessen å definere synliggjør elevenes forståelse av tallet 20 og elevenes forståelse av forholdene mellom 20 og andre tall. Her er det viktig at elevene får nok tid til å komme med mange eksempler, slik at man får uttømt de umiddelbare løsningene og tenkt kreativt rundt andre løsninger. Vår erfaring er at fem minutter er nok. I tillegg er det viktig ikke å legge føringer for regneart eller metode. Ved å unngå dette legger vi til rette for at alle elever får utfordringer på

sitt nivå. Etter de fem minuttene deler vi elevene i par, der elevene presenterer sine forslag for sin makker. Alle skal nå skrive ned alle forslag de ikke hadde kommet på selv. Det betyr at alle får bidratt til et felles produkt, som så blir utgangspunkt for videre analyse og kritisk tenking. Slik får elevene et støttende stillas for å kunne tenke kritisk (Vygotsky, 1978). Med utgangspunkt i det felles produktet sorterer elevene regnestykker etter regneart og vanskelighetsgrad.

Gjennom en påfølgende klasseromsdiskusjon ser vi etter mønstre, generaliseringer og sammenhenger. Hvorfor er noen regnestykker vanskeligere enn andre? Hvilke strategier kan man benytte for å gjøre regnestykker enklere? Dette gjør vi gjennom det tenkeskolen kaller *vaner for lærende adferd* (Costa & Kallick, 2014). Når elevene begrunner sitt syn, bruker de vanene til å «kommunisere tydelig og presist» og «lytte med forståelse og empati». Argumentasjon og begrunnelse i matematikk er en hensiktsmessig metode for å øke tallforståelse, men krever også at elevene forholder seg til hverandres argumenter gjennom aktiv lytting. Dette er synlig i LK20 gjennom *fagets relevans og sentrale verdier*, kjerneelementet *resonnering og argumentasjon* og den grunnleggende ferdigheten *muntlige ferdigheter* (Udir, 2020).

Vår erfaring er at elevene gjennom slik faglig argumentasjon utvikler sin tenkning slik at de blir mer fleksible, forstår andres måte å tenke på og får en dypere forståelse for egne regneprosesser. Elevene utvikler dessuten presisjonen i sitt matematiske språk. Dette gir et grunnlag for å kunne sammenligne, evaluere og analysere egne regnestrategier, og dermed finne sterke og svake sider ved disse. Gjennom å arbeide på denne måten ønsker vi at elevene skal utvikle en indre motivasjon for å tilpasse løsningsstrategien til problemet.

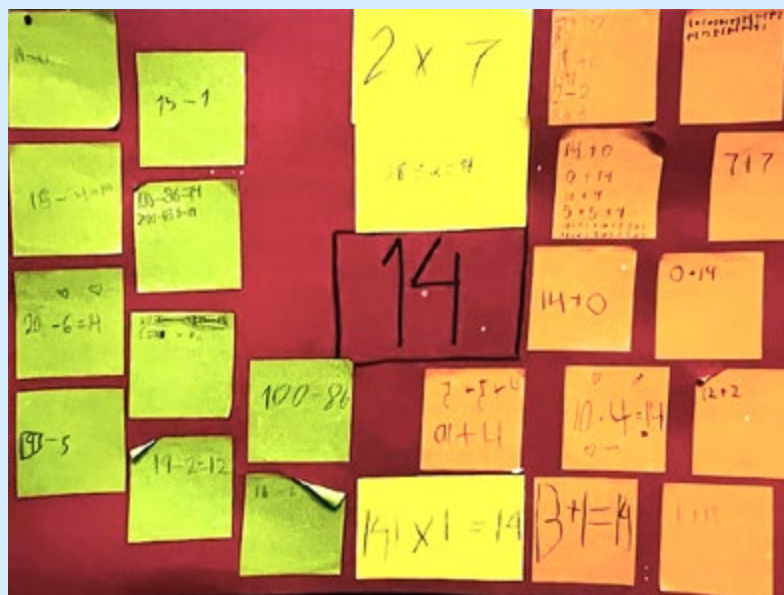
Dybdelæring gjennom å utforske sammenhenger

Vi har nå avdekket noen sammenhenger rundt regning med tallet 20. Dette kan vi ikke gjøre for alle tall, så det er viktig å gå dypere inn i sammenhengene for å kunne abstrahere og generalisere. Vi følger opp dette arbeidet i en senere mattetime. Læringsmålet er å bruke prinsippet om at økning av en addend med én verdi og minking av

Et tverrfaglig prosjekt om plast på 3.trinn

Elevene har tidligere hatt undervisning hvor plast i havet er tema. Da observerte vi at elevene raskt kom inn i en kategorisk tankegang, hvor løsningen var å slutte å bruke plast. For å få en dypere refleksjon rundt plastens rolle i samfunnet lagde vi dette tverrfaglige prosjektet.

1. Definisjonsramme (se bildet): Hva vet vi om plast?
2. Elevene skriver ned alle assosiasjoner og forkunnskaper om plast. Elevene deler gjennom alene-par-alle-modellen, slik at alle har et felles materiale de kan bearbeide senere i timen.
3. Bilder av plastprodukter: Elevene jobber i grupper og sorterer bildene i en rekkefølge etter hvilke plastprodukter de synes er viktigst til minst viktige. Elevene diskuterer seg imellom, finner argumenter og må bli enige om en rekkefølge.
4. Klassesamtale om rekkefølge: Gruppene argumenterer for sin prioritering. Oppfølgingsspørsmål i klassesamtale: Hvilke av tingene på bildene kan vi klare oss helt uten? Hva kunne vært laget med andre materialer?
5. Elevene deler sine tanker og begrunner dem. De leser en sammensatt faktatekst om egenskapene til plast. Her bruker vi lesestrategien BISON med særlig søkelys på ord og begreper.
6. Kategorisere egenskaper ved plast i fordeler og ulemper: Sett en rød strek under det beste med plast og det verste med plast. Del valgene i plenum.
7. Oppsummering: Elevene tar frem definisjonsrammen fra 1. Skriv inn i rammen: Hva tenker du om plast nå? Hva fikk deg til å skifte mening?



den andre addenden med samme verdi vil gi samme sum ($9+11=10+10=20$), og hvordan dette kan brukes som en generell regnestrategi. Vi leder elevene til en oppdagelse av dette og andre matematiske mønstre gjennom å stille det åpne spørsmålet: Hva mer vet vi når vi vet at $17+3=20$, $18+2=20$ og $19+1=20$? Dette fører til en åpen utforsking av tallenes egenskaper og sammenhengen mellom dem. Da vil man kunne diskutere og få en grundigere forståelse for generelle mønstre for alle addisjonsoperasjoner.

Dette er et eksempel på hvordan man kan starte med en åpen, konkret oppgave som alle kan delta i på sitt nivå, og så gradvis avdekke mer abstrakte sammenhenger ved å gå dypere inn i grunnleggende matematiske prinsipper på en måte som gjør at hver enkelt elev blir strukket innenfor sin proksimale læringssone (Vygotsky, 1978). Elevene i en klasse har ulike utgangspunkt og vil derfor oppdage ulike deler av sammenhengen mellom tallene. Det betyr at graden av generalisering og abstraksjon vil være ulik, og alle vil ikke forstå og utnytte alle sammenhenger vi har funnet. Alle har imidlertid gjennom kritisk tenking, argumentasjon og refleksjon fått en dypere forståelse av hvilke regneoperasjoner som er vanskelige, og hvordan strategier kan gjøre dem lettere. Ved å jobbe på denne måten kan man med ett enkelt problem differensiere undervisningen og utfordre alle elever. Vi har med hell brukt denne teknikken i alle fag og sett at den gir et godt stillas, både for å fokusere tenkingen som over og til å utvide den kreative tenkingen.

Kritisk tenking krever elevaktivitet

Å jobbe med kritisk tenking på denne måten gjør at undervisningen blir mer elevstyrt, og at læreren leder elevene mot læringsmålet gjennom refleksjoner, veiledning og tilbakemelding heller enn gjennom instruksjoner. Dette innebærer at læreren må gi slipp på en del av kontrollen i læringsprosessen, og heller bruke gode spørsmål og hypotetiske tilbakemeldinger og fremheve de elevksempelene som er mest hensiktsmessige for generalisering. Det betyr at undervisningen blir mer prosessorientert enn resultatorientert, men med et tydelig vekt på at læringsprosessen skal føre til læringsmålet.

For å fremme kritisk tenking baserer tenkeskolen seg på

Illustrasjon: © Adobe Stock



flere teoretiske retninger. Grunnleggende er tanken om et *dynamisk* fremfor et *statisk* læringssyn. Dweck & Haimowitz (2017) fant at uavhengig av intelligens er det elevenes tro på at læring kan utvikles, som avgjør i hvilken grad de klarer å utnytte sitt læringspotensial. En måte å møte elevenes ulike forutsetninger på er å gi gode åpne oppgaver som raskt gir mestring for alle, men som samtidig har muligheter til å utfordre på alle nivå. Med slike oppgaver vil alle elevene kunne ha mulighet til å besvare oppgaven og gjennom veiledning kunne strekke seg. For oss lærere betyr det at vi bruker mindre tid på å skreddersy oppgaver etter nivå, og mer tid på veiledning av elevaktivitet i klasserommet. Dette har tenkeskolen en metode for å utvikle i hele skolekulturen.

Tenkeskolen og utvikling av profesjonsfelleskapet

På vår skole har vi erfart at det krever en omstilling av personalet når man dreier undervisningen mot en mer elevsentrert læring hvor man bruker metakognitive begreper for å diskutere og reflektere rundt egen tenking og læring. Blant annet har vi lagt merke til at det å sette ord på egen og andres tenking krever øvelse, og at lærerne må øve sammen i og utenfor klasserommet for å kunne snakke med elevene om tenking på en hensiktsmessig måte. Vi startet med å øve på å stille gode spørsmål som fører til

refleksjon og undring hos elevene. Et resultat av å øve på dette i klasserommet er at vi også ser store endringer i personalet utenfor klasserommet, vi ser at det er i ferd med å dannes et godt profesjonsfelleskap.

Dette steget mot et profesjonsfelleskap har bidratt til at personalet selv har utviklet oppfatninger om hvordan vi bør videreutvikle oss, og i et samarbeid med ledelsen er det laget en plan for tema som skal tas opp. Vår fellestid er ikke lenger dominert av at ledelsen pålegger kurs og fokus for utvikling. Ledelsen deltar i utviklingen på linje med andre lærere, mens et team fra personalet driver endringsprosessen fremover. Dette gir personalet eierskap til sin egen utviklingsprosess, der de både verner om tiden de setter av til utvikling, forholder seg lojalt til beslutninger og deler kritiske innvendinger og forslag til utbedringer i prosessen.

Skolen deltar nå i forskningsprosjektet *Kritisk tenkning i barneskolen (KriT)* der OsloMet og Utdanningssetaten i Oslo er samarbeidspartnere. Målet med prosjektet er å teste og utvikle en didaktikk for kritisk tenkning gjennom å teste ut effekten av tenkeskolen som arbeidsmetode. Gjennom dette prosjektet og andre utviklingsprosjekter utvikler vi lærere vår evne til kritisk tenkning og blir på den måten gode modeller for våre elever.

Lærerne på vår skole diskuterer nå egen læringsprosess med et kritisk blikk og bruker det metakognitive språket i sin egen planlegging. Vi får dermed et felles språk og en samarbeidsplattform som gjør oss i stand til å stille kritiske spørsmål på en måte som styrker samarbeidet i profesjonsfelleskapet og sørger for at elever møter undervisning som gir effektiv læring.

REFERANSER

- COSTA, A. & KALLICK, B.** (2014). *Disposition: Reframing teaching and learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- UDIR.** (2020). Nye læreplaner – grunnskolen og gjennomgående fag vgo. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/Nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo/>
- HAIMOVITZ, K. & DWECK, C.S.** (2017). The Origins of Children's Growth and Fixed Mindsets: New Research and a New Proposal. *Child Development*, 88(6), 1849–1859.
- HYERLE, D. & YEAGER, C.** (2007). *A Language for Learning*. North Carolina: Thinking Maps Inc.
- VYGOTSKY, L.S.** (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



»»» **Lisbeth Årnes** er utdannet førskolelærer med videreutdanning i veiledningspedagogikk, pedagogisk arbeid på barnetrinnet og matematikk på barnetrinnet. Hun har lang erfaring som pedagogisk leder i barnehage og som lærer og øvinglærer på Hallagerbakken skole. Hun jobber som veileder i begynneropplæringen i matematikk og instruktør i metakognisjon.



»»» **William E. Windsor** er utdannet lektor med fordypning i matematikk og naturfag. Han har bakgrunn som lærer, øvinglærer og instruktør ved Hallagerbakken skole. Han jobber med kritisk tenking i naturfag og matematikk og som instruktør i metakognisjon.

Bestill annonser for 2022

Utgivelsesplan
annonsefrist/utgivelsesdato

- | | |
|---|--------------------------|
| 1 | 16. februar/18. mars |
| 2 | 20. april/27. mai |
| 3 | 10. august/9. september |
| 4 | 12. oktober/11. november |



Visste du at annonser hos oss sees av 217.000 lesere?

Kontakt: Mona Jørgensrud i HS Media, mj@hsmedia.no



Inkluderende praksis i møte med utfordrende atferd

»»» Av Kristian Øen **Den store forskjellen mellom skoler som lykkes, og de som mislykkes med inkludering, har ingen ting med elevsammensetningen å gjøre. Det handler om hvordan de ansatte på skolen tenker og snakker.**

Fenomenet «utfordrende atferd» er vanskelig å definere. I både litteraturen og dagligtalen finner vi en rekke begrep som tar sikte på å beskrive fenomenet. Noen begrep setter søkelys på egenskaper ved barnet, mens andre fokuserer mer på barnets erfaringer og interaksjoner med miljøet. Dette gjør fenomenet «utfordrende atferd» til et komplekst begrep i ontologisk forstand. Denne artikkelen er basert på en sosial konstruktivistisk forståelse av fenomenet, noe som innebærer at tolkning av enhver atferd alltid avhenger av konteksten. Hva som oppfattes som utfordrende atferd i skolesammenheng, avhenger blant annet av lærerens

kunnskap og hvilke krav og forventninger som stilles til eleven. Det som oppleves som utfordrende atferd av en lærer eller på en skole, vil ikke nødvendigvis bli vurdert på samme måte av en annen lærer og en annen skole.

I forbindelse med covid-19-pandemien har både lærere, forskere og politikere uttrykt bekymring for de «sårbare elevene» (Bufdir, 2020; Sandvik & Köhler-Olsen, 2020). Spesielt har det vært uttrykt bekymring for elever som etter opplæringslovens paragraf 5.1 (Opplæringsloven, 1998) har krav på spesialundervisning. Selv om de «sårbare elevene» i prinsippet også omfatter elever med utfordrende atferd,

har det i mindre grad vært uttrykt bekymring for disse elevene. Dette til tross for at elever med utfordrende atferd ofte beskrives som den mest krevende gruppen å «inkludere» (Avramidis & Norwich, 2002; Buttner mfl., 2015; De Boer mfl., 2010; Gidlund, 2018; Willmann & Seeliger, 2017). Lærere rapporterer om manglende kompetanse på hvordan de skal møte den utfordrende elevatferden, og de rapporterer også om høyere grad av jobbstress i møter med denne utfordringen (Monsen mfl., 2014). En manglende følelse av kompetanse kombinert med økt jobbstress påvirker også lærerens mestringstro. Lærernes motivasjon når det gjelder å legge til rette for og utvikle en inkluderende praksis i møte med utfordrende atferd, er derfor lavere enn når det skal legges til rette for elever med fysiske funksjonsnedsettelse eller spesifikke læreversker (Buttner mfl., 2015). Dette er problematisk, ettersom læreren er selve nøkkelen til både utvikling og implementering av inkluderende praksis. Spesielt problematisk blir det når overordnet del av læreplanene også understreker at læreren har et spesielt ansvar for elever som strever sosialt. Det påpekes at:

En lærer er en rollemodell som skal skape trygghet, og veilede elevene i deres ferd gjennom opplæringen. Læreren er avgjørende for et læringsmiljø som motiverer og bidrar til at elevene lærer og utvikler seg. Det krever at læreren viser omsorg for den enkelte elev. Det innebærer også å hjelpe elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever med å lære det som er ønsket og forventet. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 17)

Inkluderende praksis

Røvik (2014) hevder at en del av begrepene som brukes i styringsdokumentene best kan karakteriseres som *masterideer*. Det som kjennetegner slike masterideer, er blant annet at de har stor utbredelse, og at de er tidsriktige og dermed selvbegrunnede. Slik er det også med inkluderingsidealet som i flere tiår har vært sentralt i den norske utdanningsdiskursen. Dette understrekes av Carlsson og Nilholm (2004), som hevder at det er like umulig å være mot inkludering som det er å være mot fred. Det at man oppfatter inkludering som noe selvsagt, kan ha sine fordeler. Men det

vil også kunne gi utfordringer når inkluderingsbegrepet skal diskuteres. Det kan fort bli slik at alle bare tilsynelatende er enige om hva dette handler om, og at man ikke konkret kan gjøre rede for hva man legger i begrepet. Faren er da stor for at man diskuterer svært ulike fenomen.

Dersom en legger til grunn et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt, kan teorier som tar sikte på å beskrive «inkludering» og «inkluderende praksis» kun forstås som en replikasjon. Dette betyr at en teori som tar sikte på å beskrive inkludering som fenomen, ikke kan fange alle tenkelige aspekter ved fenomenet. Man må derfor bestemme hvilke parametere teorien skal bygges rundt. På den ene siden kan en slik teori være sterkt forenklet og på denne måten bli konkret og anvendelig for forskning og praksisfelt. Selv om en slik definisjon er viktig og sårt tiltrengt, er faren ved en slik forenkling åpenbar. Hvis teorien er for forenklet, står teorien i fare for ikke å ta opp kompleksiteten i fenomenet den søker å beskrive. På den andre siden kan teorien bli for omfattende og dermed bli altoppslukende og gi liten støtte for konkretisering og operasjonalisering. Det finnes derfor ingen samlet og entydig definisjon på hvordan inkludering skal forstås, eller hva en inkluderende praksis innebærer. Begrepene «inkludering» og «inkluderende praksis» vil derfor forstås forskjellig fra skole til skole og fra lærer til lærer.

Et annet dilemma er at inkluderingsbegrepet er politisk skapt, men det er skolens ansatte har ansvar for å realisere det (Takala mfl., 2012). Det er derfor ikke overraskende at avstanden til praksisfeltet har betydning for hvor positiv man er til en inkluderende praksis. Selv om lærere generelt sett stiller seg positive til inkludering, ser det ut til at velviljen blir større jo større avstand man har til elevene (Avramidis & Norwich, 2002). Dette betyr litt forenklet at avdelingsledere og rektorer, eksterne veiledere (PPT, Statped) og ansatte ved universiteter og høyskoler gjerne er mer positive til inkludering enn lærerne. Grunnen til dette er nok at inkludering er «enklere sagt enn gjort». Alle vet at det kan oppleves svært provoserende med «besserwissere» som står på avstand og sier hva du bør gjøre. Kompleksiteten og de mange dilemmaene i arbeidet med utvikling av en inkluderende praksis oppleves først og fremst hos dem som har ansvaret for å realisere

inkluderingsidealet. Dilemmaene kommer særlig til uttrykk i møte med utfordrende atferd. Hvordan skolene lykkes med inkludering i møte med utfordrende atferd, kan derfor være en god indikator på hvordan de lykkes med å utvikle en inkluderende praksis generelt (Øen & Krumsvik, 2021).

Lærernes tolkning av utfordrende atferd

Lærernes holdninger blir regnet for å være viktige for å kunne realisere inkluderingsidealet (Norwich, 1994). Øen og Krumsvik (2021) gjennomførte i den forbindelse en systematisk litteraturgjennomgang som handler om nettopp var hvordan lærere tolker og forholder seg til utfordrende atferd, og hvilken betydning dette har for arbeidet med en inkluderende praksis. Det ble gjennomført omfattende søk i både nasjonale og internasjonale databaser som til sammen frembrakte 341 artikler fra tidsrommet 2010–2020. En tematisk analyse ble deretter gjennomført av de 13 artiklene som oppfylte inklusjonskriteriene, som blant annet innebar at artiklene skulle være på norsk eller engelsk, samt at de skulle være fagfellevurderte og være publisert i norske eller internasjonale tidsskrift.

Selv om en slik litteraturgjennomgang ikke kan gi et klart og entydig bilde, kan en likevel se noen interessante tendenser. Litteraturgjennomgangen viste at lærere og skoler som strever med en inkluderende praksis, ser ut til å ha en langt mer individorientert tilnærming til utfordrende atferd enn skoler som lykkes med inkluderende praksis. Morken (2015) peker også på at når lærere står overfor elever med ulike utfordringer, ser det ut til at det individorienterte perspektivet ofte ligger til grunn som hovedteori på elevens tilkortkommenhet. Litteraturgjennomgangen (Øen & Krumsvik, 2021) viste at lærere og skoler som strever med inkludering, oftere betegner den utfordrende elevatferden som «avvik» hos eleven og mener at den har sin årsak i spesifikke diagnoser. Shea mfl. (2000) viser på en satirisk måte hvordan selv de mest sjarmerende menneskelige variasjoner kan forstås i lys av medisinske diagnoser. I artikkelen «Pathology in the Hundred Acre Wood» tar forfatterne et klinisk blikk på Ole Brumm og vennene hans, noe som resulterer i at alle får minst én diagnose. For Ole Brumm blir konklusjonen ADHD (uoppmerksom type), OCD og en tentativ

Tourettes-diagnose. Erlandson & Punzi (2017) hevder forventningen om at lærere ut fra prinsippet om tidlig innsats skal avdekke og fange opp utfordringer så tidlig som mulig, kan resultere i at lærere blir en forlengelse av det medisinske yrket. Barker & Mills (2018) advarer mot en utvikling i skolen der lærere spiller en vesentlig rolle i en økende medisinerings og psykologisering av barn og barndom.

Selv om elevers individuelle egenskaper selvsagt har betydning innenfor pedagogikken som fag, vil trolig de fleste pedagoger i prinsippet være åpne for en relasjonell tilnærming der også forhold som materielle betingelser, lærestoff, metodikk og læreren selv spiller inn. De færreste lærere ville fremhevet egenskaper ved eleven som eneste parameter for å beskrive hva som skal til for at elever lykkes i skolen. Det fremstår derfor som underlig at egenskaper ved det enkelte barnet fremstår som så sentrale parametere når en skal forklare hvorfor noen barn kommer til kort sosialt.

Faren ved en ensidig individorientert tilnærming er at barnets atferd ene og alene forstås som egenskaper og personlighetstrekk ved barnet. Dette medfører også en risiko for at samfunnsutfordringer, som fattigdom, narkotikamisbruk og vold i hjemmet, blir neglisjert til fordel for en forklaringsmodell der enkelte barn blir vurdert å mangle forutsetninger som er nødvendige for å kunne delta i fellesskapet. I en rapport fra Folkehelseinstituttet (2011) anslås det eksempelvis at ca. 260 000 norske barn (23,1 %) har foreldre med en betydelig psykisk lidelse. I tillegg anslås det at ca. 70 000 barn (6,5 %) i Norge har foreldre med et såpass alvorlig alkoholmisbruk at det sannsynligvis går ut over daglig fungering. Dersom kontekstuelle forhold av denne typen ikke er en del av kunnskapsgrunnlaget når læreren skal tolke barns atferd, vil man risikere at barn som av ulike grunner strever sosialt, blir gjort personlig ansvarlige for at de strever. At eleven oppfattes som utfordrende, kan derfor vel så mye handle om lærerens manglende forståelse og manglende kompetanse når det gjelder å utvikle en inkluderende praksis i møte med elever i vanskelige livssituasjoner. Det er et paradoks at dersom barn går gjennom den norske grunnskolen uten tilstrekkelig måloppnåelse innenfor det faglige, heter det at skolen svikter. Dersom en elev derimot strever med å innfri sosiale krav og forventninger, må de

selv bære ansvaret for dette sammen med sine foresatte (Ogden, 2013). Eksempler på en slik ansvarliggjøring kommer tydelig til uttrykk i litteraturgjennomgangen (Øen & Krumsvik, 2021) når en lærer konfronterte en elev med «Hva synes du om det faktum at når du ikke er her, er alle i stand til å lære?» (Razer & Friedman, 2013).

Konsekvensen av en slik forståelse kan fort bli at det er barnet, og ikke atferden, som er «problemet». Istedenfor å møte den utfordrende atferden med en helhetlig pedagogisk analyse (Øen, 2017) som kan bidra til utvikling av en mer tilrettelagt og inkluderende praksis, kan løsningen fort bli å fjerne barnet fra fellesskapet. En bevissthet om diskursene som kjennetegner kulturen på skolen, er derfor ekstremt viktig, da det også gir klare retningslinjer for den pedagogiske praksisen (Øen & Krumsvik, 2021).

En inkluderende etos

Det finnes selvsagt eksempler på klasser der det er en «opphopning av elever» som er mer disponert for å streve både faglig og sosialt. En del skoler som strever med mye utfordrende atferd, hevder derfor at inkluderingsarbeidet ved egen skole blir en «umulighet» på grunn av de mange «problematiske enkeltelevne». Likevel viser blant annet en studie fra Malmqvist (2016) at forskjellene mellom det han kaller *ekskluderende* og *inkluderende* skoler ikke kan knyttes til forhold ved elevene. Etter at det blant annet er justert for sosioøkonomisk bakgrunn, ser det ut til at den store forskjellen mellom de ekskluderende og de inkluderende skolene handler om hvordan de ansatte tenker og snakker. De ekskluderende skolene er svært opptatt av problemer og utfordringer og «roper» stadig på hjelp fra eksterne eksperter fra PPT, BUP og lignende. Det utvikler seg også en virkelighetsoppfatning og en «sannhet» i skolekulturen om at enkelte elever aldri vil kunne bli ivaretatt innenfor det ordinære opplæringstilbudet, og at de derfor *må* få sitt opplæringstilbud i et alternativt eller segregert tilbud. På den måten fraskriver skolen seg ansvaret for å ivareta en av de mest grunnleggende forutsetningene i arbeid med inkluderende praksis (Øen & Krumsvik, 2021). Ambisjonen om å utvikle en inkluderende praksis må til enhver tid gjelde overfor alle elever uten forbehold.

Selv om de inkluderende skolene også anerkjenner utfordringer og dilemma i arbeidet, ser disse skolene ut til å kjennetegnes av lærernes vilje til å ta ansvar for *alle* elevene. Dette ansvaret deles av alle tilsatte ved skolen, og skolen er på sin side forpliktet til kontinuerlig å videreutvikle sin inkluderende praksis. En slik kollektiv forpliktelse kan derfor beskrives som en inkluderende etos (Øen & Krumsvik, 2021). Forskjellen mellom de ekskluderende og de inkluderende skolene viser seg også når det kommer til hvordan de møter utfordrende atferd. I en studie fra Hatton (2013) kom det frem at ekskluderende skoler beskrev flere individualiserte strategier for å håndtere uønsket atferd, mens inkluderende skoler stolte på forebyggende strategier på skolenivå. De inkluderende skolene hadde få spesielle tiltak i møte med utfordrende atferd, men støttet seg til helt tradisjonelle allmennpedagogiske tilnærminger. Et annet funn var at inkluderende skoler brukte belønninger mer enn sanksjoner, til forskjell fra de ekskluderende skolene der diskursen i større grad var preget av kontroll og makt (Øen & Krumsvik, 2021).

Profesjonsfellesskap og ledelse

Når lærernes holdninger til inkludering anses å ha stor betydning for utvikling av inkluderende praksis, er det viktig å understreke at manglende motivasjon og mestringstro blant lærere ikke må tolkes i retning av «dårlige holdninger». Funnene i litteraturgjennomgangen (Øen & Krumsvik, 2021) viser at lærere som strevde med utfordrende elevatferd, ønsket å gjøre mer for elevene. De etterlyste kurs, støtte og samarbeid som kunne bidra til utvikling av ny forståelse og ny praksis. Selv om lærere i en travel hverdag ofte er på søken etter «tips og triks», kommer det tydelig frem at etablering av en inkluderende etos forutsetter at lærerne får mulighet til å delta i grunnleggende etiske refleksjoner sammen med sine kollegaer. Slike refleksjoner må også kunne utfordre og utforske etablerte sannheter, praksiser og rutiner ved skolen. Dette henger godt sammen med overordnet del av læreplanen, som sier at «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 17). I arbeidet med å utvikle en inkluderende etos får derfor rektor og skolens ledelse en

LITTERATUR

- AVRAMIDIS, E. & NORWICH, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- BARKER, B. & MILLS, C. (2018). The Psy-Disciplines Go to School: Psychiatric, Psychological and Psychotherapeutic Approaches to Inclusion in One UK Primary School. *International Journal of Inclusive Education*, 22(6), 638–654.
- BUTTNER, S., PIJL, S.J., BIJSTRA, J. & VAN DEN BOSCH, E. (2015). Personality traits of expert teachers of students with behavioural problems: a review and classification of the literature. *Australian Educational Researcher*, 42(4), 461–481. <https://doi.org/10.1007/s13384-015-0176-1>
- CARLSSON, R. & NILHOLM, C. (2004). Demokrati och inkludering – en begreppsdiskussion. *Utbildning och Demokrati*, 13(2), 77–95.
- DE BOER, A., PILJ, S. & MINNAERT, A. (2010). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A Review of the Literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
- ERLANDSSON, S.I. & PUNZI, E. (2017). A biased ADHD discourse ignores human uniqueness. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 12, 1–5. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/17482631.2017.1319584>
- GIDLUND, U. (2018). Teachers' attitudes towards including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream school: A systematic research synthesis. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(2), 45–63.
- HATTON, L.A. (2013). Disciplinary Exclusion: The Influence of School Ethos. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 18(2), 155–178.
- IRGENS, E.J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skolen. I: R.A. Andreassen, E. Irgens & E.M. Skaalvik (red.), *Kompetent skoleledelse*. Tapir.
- LEWIN, K. (1951). Frontiers in Group Dynamics. I: D. Cartwright (red.), *Field theory in social science: selected theoretical papers* (s. 188–237). Harper & Brothers.
- MALMQVIST, J. (2016). Working Successfully towards Inclusion – or Excluding Pupils? A Comparative Retroductive Study of Three Similar Schools in Their Work with EBD. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 21(4), 344–360.
- MONSEN, J.J., EWING, D.L. & KWOKA, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113–126. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>
- MORKEN, I. (2015). Den besværlige kategoriseringen. *Cursiv*, Nr. 17, 95–114.
- NORWICH, B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views; a US-English comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 91–106.
- OGDEN, T. (2013). Voldsforebygging. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 133(5), 600.
- OPPLÆRINGSLOVEN. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- RAZER, M. & FRIEDMAN, V.J. (2013). Non-Abandonment as a Foundation for Inclusive School Practice. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 43(3), 361–375.
- RØVIK, K.A. (2014). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I: K.A. Røvik, T.V. Eilertsen & E.M. Furu (red.), *Reformideer i norsk skole*. Cappelen Damm Akademisk.
- SANDVIK, K. & KÖHLER-OLSEN, J. (2020). *Children in Lockdown: Children's Rights, Covid-19 and the Case of Norway*. <https://blogs.prio.org/2020/07/children-in-lockdown-childrens-rights-covid-19-and-the-case-of-norway/>
- SHEA, S.E., GORDON, K., HAWKINS, A., KAWCHUK, J. & SMITH, D. (2000). Pathology in the Hundred Acre Wood: a neurodevelopmental perspective on A.A. Milne. *CMAJ*, 163(12), 1557–1559.
- TAKALA, M., HAUSSTÄTTER, R. S., AHL, A. & HEAD, G. (2012). Inclusion seen by student teachers in special education: differences among Finnish, Norwegian and Swedish students. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 305–325. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.654333>
- WILLMANN, M. & SEELIGER, G.M. (2017). SEBD inclusion research synthesis: a content analysis of research themes and methods in empirical studies published in the journal *Emotional and Behavioural Difficulties* from 1996–2014. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 22(2), 142–161. <https://doi.org/10.1080/13632752.2016.1255441>
- ØEN, K. (2017). En spesialpedagogisk arbeidsmodell. *Spesialpedagogikk*, 1(81), 4–13.
- ØEN, K. & KRUMSVIK, R.J. (2021). Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885178>

særlig viktig rolle, først og fremst ved å formidle klare og tydelige forventninger om at skolen har et ansvar for alle elever uten forbehold. Videre handler det om å skape rom for diskusjon og refleksjon i en hverdag der den daglige driften har lett for å spise opp all ekstra tid. Løsningen på mange av de krevende situasjonene skolen møter, finner en ofte ved å ta et skritt tilbake fra de daglige gjøremålene for å tenke sakte (Irgens, 2010). Paradokset er at man sjelden føler at det er rom for dette når all tid går med til «brannslukking» og håndtering av utfordrende atferd.

Noen ganger kan kriser utløse endring og læring (Lewin, 1951). Jeg har under koronaepidemien hatt gleden av å samarbeide med en rekke skoler. I forbindelse med at de har vært på rødt nivå, har mange lærere uttrykt at det har vært langt mindre utfordrende atferd enn vanlig. Flere forteller om hvordan de har sett «de mest utfordrende elevene» i et nytt lys når de har hatt mindre grupper, mindre forflytning og færre voksne som rullerer. Noen skoler griper disse

erfaringene umiddelbart og skaper rom for refleksjon til tross for de svært krevende arbeidssituasjonene skolene står i. Den kollektive refleksjonen medfører at det gjøres både strukturelle og pedagogiske endringer også når skolen er tilbake i vanlig drift. For de skolene som lykkes med å skape rom for utviklingstid under pandemien, har covid-19-krisen kanskje potensial til å bli en «game changer» i arbeidet med å utvikle en inkluderende praksis i møte med utfordrende atferd.



» Kristian Øen er stipendiat ved Universitetet i Bergen, og jobber som høgskolelektor ved NLA Høgskolen i Bergen. Han er utdannet allmennlærer og har flere års erfaring fra grunnskolen og Statped. Øen har sin spisskompetanse innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet og forsker for tiden på inkluderende praksis i møte med utfordrende atferd.



Effekt og betydning

av helsesykepleier i skolen
– et randomisert eksperiment

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

»»» Av Roger Andre Federici, Unni Vere Midthassel og Arnfinn Helleve

I et forskningsprosjekt fikk tolv kommuner over en toårsperiode tilført et halvt årsverk ekstra helsesykepleierressurs. Studien viste at det er vanskelig å finne kvantitative målbare effekter, mens resultater fra den kvalitative studien viste til helsesykepleier som en viktig samarbeidspartner.

Allerede i 2010 ble det i stortingsmeldingen *Tid til læring* (Meld. St. 19 (2009–2010)) vist til et behov for økt flerfaglighet og samarbeid i skolen. Den generelle begrunnelsen var behovet for å utnytte og samordne ressurser. Den spesielle begrunnelsen var behovet for å yte støtte, tidlig innsats og å frigjøre lærernes tid. På dette tidspunktet manglet det inngående kunnskap om denne typen samarbeid. Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) fikk derfor i oppdrag å

undersøke ulike modeller for hvordan flerfaglig samarbeid kunne se ut. En av de fem modellene som ble foreslått, handlet om å forsterke skolehelsetjenesten og helsesykepleier sin rolle for å styrke det flerfaglige arbeidet i skolen (Borg mfl., 2015). Blant annet pekte de på studier som viser at helsesykepleier kan være en viktig støttespiller i skolens arbeid med det psykososiale miljøet samt i arbeidet med å forebygge fravær og frafall. Skolehelsetjenestens rolle

fremheves også i flere offentlige utredninger og stortingsmeldinger (f.eks. Meld. St. 21 (2016–2017) og Meld. St. 19 (2014–2015)) og da særlig som en viktig partner i innsatsen for å skape en helsefremmende skole. Skolen er en viktig arena for nettopp helsefremmende og forebyggende arbeid fordi majoriteten av barn og unge befinner seg der. Skolen som arena for helsefremming og forebygging kommer også til syne i den nye læreplanen, særlig via det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*.

Skolehelsetjenesten og helsesykepleiers rolle i skolen

Skolehelsetjenesten og helsesykepleiers rolle i skolen er beskrevet i en egen faglig retningslinje (Helsedirektoratet, 2017). Denne slår fast at skolehelsetjenesten skal involveres i helsefremmende og forebyggende psykososialt arbeid, samarbeide med skolen om tiltak som fremmer et godt psykososialt og fysisk læringsmiljø, samt bidra med opplysning, bistand og undervisning. Skolehelsetjenesten skal i samarbeid med personale, elever og foreldre skape en helsefremmende skole gjennom å fremme godt lærings- og arbeidsmiljø med hensyn til helse, trivsel og sikkerhet. Videre er retningslinjen spesielt tydelig på at tjenesten bør ha et *systemrettet* samarbeid med skolen. Begrunnelsen er at et samarbeid som bygger på struktur, tydelig arbeidsfordeling og gode rutiner med rolleavklaring, har større mulighet til å fungere på lang sikt enn et mer tilfeldig og personavhengig samarbeid. Gjennom systemrettet samarbeid vil man kunne oppnå et felles verdigrunnlag, felles forståelse av begreper, avklaring av roller og ansvar og økt kjennskap til hverandres lovverk.

Forskningsprosjektet

I prosjektet *Et lag rundt eleven: Økt helsesykepleierressurs i systemrettet og strukturert samhandling med skole* testet vi en helsesykepleiermodell hvor 12 kommuner fikk tilført et halvt årsverk ekstra helsesykepleierressurs i perioden januar 2018 til desember 2019. Ressursen ble jevnt fordelt på fire skoler i hver kommune og rettet seg mot elevene på 5. til 7. trinn. Hovedmålene med studien var å 1) undersøke hvorvidt økningen i ressurs hadde effekt på elevenes læringsmiljø og fravær, 2) undersøke om økningen hadde

betydning for elevenes resultater på nasjonale prøver i 8. klasse, og 3) gi innsikt i hvordan det flerfaglige samarbeidet mellom skole og skolehelsetjeneste foregikk. Prosjektet ble finansiert av Utdanningsdirektoratet.

Studien ble gjennomført som et randomisert kontrollert eksperiment hvor skolene ble delt tilfeldig i to grupper ved loddtrekning. Den ene gruppen, tiltaksskolene, fikk økt helsesykepleierdekning, mens den andre gruppen, kontrollskolene, fortsatte som før. Siden fordelingen ble gjort tilfeldig, var økt helsesykepleierdekning den eneste forskjellen mellom dem. Tabell 1 gir en oversikt over antall skoler, antall elever ved oppstart og omtrentlig antall elever som var involvert i prosjektet. Videre var omtrent 71 helsesykepleiere, 63 rektorer og 645 lærere involvert ved tiltaksskolene.

I gjennomføringen skulle helsesykepleier ta utgangspunkt i retningslinjen for skolehelsetjenesten, med særlig oppmerksomhet på arbeidet rettet mot elevenes psykososiale miljø. Alle helsesykepleiere skal i utgangspunktet arbeide etter denne retningslinjen, men i prosjektet forutsatte vi at den økte ressursen kun skulle brukes til systemrettet og strukturert samhandling med lærere, skoleledere og annet sosialpedagogisk personale. Samarbeidet mellom skolen og helsesykepleier var kjernen i prosjektet, som sammen skulle danne et lag rundt eleven for å fremme et godt læringsmiljø. Innsatsen skulle samordnes ved å avtale regelmessige møter og igangsette tiltak basert på en felles forståelse av hvilke utfordringer som skulle prioriteres. Vektleggingen av et strukturert samarbeid skulle motvirke at samarbeidet ble personavhengig og tilfeldig.

I tillegg til systemrettet samarbeid og forankring i retningslinjen la prosjektet føringer for at skole og helsesykepleier skulle avtale en felles møteplan, en agenda og en plan for hvordan den økte helsesykepleierressursen skulle følges opp gjennom perioden. Ut over dette fikk skolene og helsesykepleier lokal autonomi når det gjaldt å gi innhold til tiltaket basert på en felles forståelse av behov og utfordringer ved den enkelte skole. Det var viktig for både oss og deltakerne å balansere *standardisering* og *fleksibilitet* slik at studien gjenspeilet den virkelige verden, og at den ekstra innsatsen dermed ble brukt på reelle behov.

Tabell 1: Oversikt deltakende kommuner, antall skoler og elever

Kommune	Fylke ¹	Antall skoler ²	Elever 2017–2018	Elever totalt		
				Kontroll	Tiltak	Totalt
Alta	Finnmark	9	791	528	754	1282
Eidsvoll	Akershus	8	906	703	902	1605
Gran	Oppland	7	488	347	451	798
Grimstad	Aust-Agder	9	883	657	850	1507
Kvinnherad	Hordaland	10	492	465	363	828
Lindås	Hordaland	9	608	506	528	1034
Melhus	Sør-Trøndelag	9	667	559	536	1095
Nes	Akershus	8	722	555	674	1229
Porsgrunn	Telemark	13	1262	1563	533	2096
Rana	Nordland	9	861	864	610	1474
Stjørdal	Nord-Trøndelag	9	884	765	716	1481
Østre Toten	Oppland	8	454	472	311	783
Total	12	107	9018	7984	7228	15212

1 Kommune- og fylkesnavnene tar utgangspunkt i fylkesstrukturen ved prosjektets oppstart.

2 Antall skoler ved oppstart av prosjektet. Merk at på tidspunktet vi inviterte kommuner, stod Gran oppført med 10 skoler. To av disse ble nedlagt før prosjektet startet opp, en hadde for få elever.

Datakilder

Gjennom prosjektperioden ble det samlet inn et omfattende datamateriale; samtlige kilder er vist i tabell 2 (for detaljer, se Federici mfl., 2020). Vi brukte Elevundersøkelsen som datakilde for å undersøke elevenes læringsmiljø. Vi hadde på forhånd bestemt oss for særlig å undersøke om elevenes opplevelse av trivsel på skolen, tilhørighet (definert som en følelse av å bli akseptert og likt av venner) og mobbing ble endret gjennom prosjektperioden. I tillegg ville vi undersøke om elevenes fravær ble redusert. Informasjon om dette fikk vi via tilsendte lister fra kommunene. Kunnskap om helsesykepleiers rolle i det flerfaglige samarbeidet mellom skole og skolehelsetjeneste ble innhentet via spørreundersøkelser og intervjuer med representanter fra skole og skolehelsetjeneste.

Effekten på elevers læringsmiljø og læringsresultat

I randomiserte kontrollerte eksperimenter er det viktig å vite, uavhengig av resultatene, om gjennomføringen foregikk slik det var bestemt på forhånd. Basert på ulike datakilder fant vi at de fleste tiltaksskolene hadde fått den økningen i tilgjengelig helsesykepleierressurs som de skulle ha, at tiltak rettet mot læringsmiljøet ble prioritert, og at aktivitetene på skolene lå innenfor rammen av retningslinjen.

Analysene viste at den økte helsesykepleierressursen i liten grad påvirket elevenes læringsmiljø og fravær målt i gjennomsnittsverdier. Vi fant en liten reduksjon i andelen som oppga å ha blitt mobbet digitalt ved tiltaksskolene,

men antar at dette skyldes forskjeller i svarprosent. Resultatet ble i så fall slik fordi flere elever på tiltaksskolene enn ved kontrollskolene svarte på Elevundersøkelsen.

Vi analyserte også resultater på nasjonale prøver i 8. klasse for de elevene som startet på ungdomsskolen under eller rett etter prosjektperioden. Dette gjorde vi for å undersøke om den økte tilstedeværelsen av helsesykepleier hadde betydning for skoleprestasjoner. Heller ikke her fant vi forskjeller mellom tiltaks- og kontrollskolene. Samtidig, når vi så nærmere på kjønn, fant vi en liten positiv effekt i engelsk og regning for gutter. På nåværende tidspunkt har vi ikke en fullgod forklaring på hva dette kan skyldes, men er i gang med å undersøke dette nærmere i en pågående studie.

Helsesykepleiers rolle i det flerfaglige samarbeidet

Selv om studien ikke fant effekter av en økt helsesykepleierressurs ved skolene på gjennomsnittsverdier blant elevene, er inntrykket at skolehelsetjenesten har en veldig sterk posisjon i skolen. Vi fant at rektorer og lærere var svært positive til skolehelsetjenesten og det å ha helsesykepleier som samarbeidspart. Det var en tilsynelatende omforent forståelse av helsesykepleiers rolle, og dette er et viktig og godt grunnlag for det flerfaglige samarbeidet. Strukturen på samarbeidet varierte likevel i omfang og innhold mellom skolene. På skolenivå handlet det om formaliserte versus sporadiske møter mellom rektor og helsesykepleier og helsesykepleiers deltakelse i skolens arenaer som planleggingsmøter, ressursteam og foreldremøter.

Tabell 2: Datakilder i prosjektet

Data	Type data	Kort beskrivelse
Dekningsdata	Registerdata	Stillingsprosent til helsesykepleiere i kommunen
Tidsregistreringsskjema	Survey	Tidsbruk helsesykepleiere i kommunen
Helsesykepleiere	Survey	Brukerundersøkelse
Rektorer	Survey	Brukerundersøkelse
Lærere	Survey	Brukerundersøkelse
Feltarbeid	Kvalitativt	Intervjuer med helsesykepleiere, rektorer og lærere
Elevundersøkelsen	Survey	Brukerundersøkelse, effektmål
Fraværdata	Registerdata	Registerdata fra kommune, effektmål
Nasjonale prøver	Registerdata	Registerdata fra SSB, effektmål
Samarbeid skole og skolehelsetjeneste	Dokumentstudier	Referat fra oppstartsmøter
Kommunenes satsing på skolehelsetjenesten	Dokumentstudier	Plan- og strategidokumenter og kommunenes hjemmesider
Referater fra workshop	Dokumentstudier	Innspill fra deltakerne fra workshop

På klassenivå hadde alle helsesykepleierne noe undervisning i helserelaterte tema, som forventet og i tråd med retningslinjen. Samarbeid om slik undervisning varierte innad på skolene, fra tett samarbeid om planlegging og gjennomføring til kun å handle om organisatoriske forhold som å avtale tid og bestemme om det skulle undervises i gruppe eller i hel klasse.

Også samarbeid om utfordringer i læringsmiljøet i klasser varierte innad på skolene. Dette handlet selvsagt om utfordringer i den enkelte klasse, men også om relasjoner mellom lærer og helsesykepleier. For eksempel var det lettere for lærere å ta kontakt med helsesykepleier dersom de hadde samarbeidet tidligere. Helsesykepleierne understreket hvor viktig det er å utvikle gode relasjoner til lærerne og være på tilbudssiden. I tillegg så vi at strukturelle forhold som helsesykepleiers disponible tid, tilgjengelighet og kontorplassering kunne påvirke samarbeidet.

En uttalt føring i studien var at den ekstra helsesykepleierressursen skulle benyttes til systemrettet og strukturert arbeid. Selv om helsesykepleierne i prosjektet arbeidet med psykososialt miljø på gruppe- og skolenivå, fremstår likevel elevkontakt og oppfølging av enkeltelever som vesentlig i helsesykepleieres bidrag til skolen. Samtaler med elever kunne være initiert av lærer, foreldre eller eleven selv. Noen ganger samarbeidet lærer og helsesykepleier om oppfølging av enkeltelever, men det vanligste var at lærer kun formidlet kontakt.

Helsesykepleiers taushetsplikt, den helsefaglige bakgrunnen og tilgjengelighet for lengre samtaler gir fordeler for elever som av ulike grunner trenger en samtalepartner.

At helsesykepleier ikke er ansatt på skolen, kan også gjøre det lettere for foreldre og elever å ta kontakt. Lærere kan også oppleve det som en avlastning at helsesykepleier kan følge opp elever i en vanskelig situasjon. Selv om enkeltsamtaler binder opp store deler av helsesykepleiers arbeidstid og dermed begrenser kapasiteten til å ta på seg nye oppgaver, er sannsynligvis samtaler og oppfølging av enkeltelever et av de viktigste bidragene helsesykepleier har til det psykososiale miljøet ved skolen. Ved å forankre slik oppfølging i et samarbeid med rutiner for oppstart og avslutning og for å kople på andre instanser, så kan arbeidet med enkeltelever bli en del av det systemrettede arbeidet.

Oppsummering og kort drøfting

Oppsummert fant vi at en økning på et halvt dagsverk helsesykepleierressurs ukentlig ikke førte til bedre læringsmiljø, redusert fravær eller bedre læringsresultater. At vi ikke finner entydige effekter, kan ha flere årsaker, som for eksempel:

- Økningen i ressurs, altså 50 prosent stilling, var ikke stor nok til å utgjøre en forskjell i resultater for elevgruppene ved tiltaksskolene.
- Det var liten forskjell fra tidligere i hvordan helsesykepleierne arbeidet, ettersom alle fulgte samme nasjonale retningslinje.
- Noen helsesykepleiere arbeidet ved både tiltaks- og kontrollskoler gjennom perioden, og dette kan ha ført til såkalte smitteeffekter.
- Det var utfordringer knyttet til rekruttering i starten av perioden, og tiltaksskolene kom derfor noe forsinket i gang.

- Vi vet fra lignende studier at når gjennomsnittene på spørsmål i undersøkelser er høye i utgangspunktet (eksempelvis elevenes trivsel og tilhørighet), er det mer utfordrende å forbedre disse enn når gjennomsnittet er lavt (eksempelvis lav trivsel).
- Betydningen av ressursøkningen kan ha vært særlig stor for enkeltelever eller grupper av elever, uten at vi klarer å få frem dette når vi analyserer alle elevene samlet.

Betydningen av helsesykepleier for enkeltelever vil nødvendigvis ikke gjenspeile seg i gjennomsnittsverdier hos en hel elevmasse, men kanskje hos grupper eller enkeltelever. Dermed kan helsesykepleiers innsats ha hatt stor betydning for enkeltelever uten at dette kommer frem i resultater som gjelder for alle. Videre består ikke helsesykepleiers arbeid utelukkende av aktiviteter som vil ha umiddelbar effekt på elevenes psykososiale miljø, men også oppgaver relatert til elevenes helse. Andre spørsmål i Elevundersøkelsen ville muligens ha fanget opp dette.

En samlet vurdering av funnene er at helsesykepleier spiller en sentral rolle i skolen, særlig ved å bringe inn helsefaglige perspektiv i det flerfaglige samarbeidet. Videre finner vi at utførelsen gjøres best når det er god balanse mellom faglig autonomi og oppgaver som er del av et strukturert samarbeid. Helsesykepleiere er travle og etterspurte, og det i seg selv kan tolkes som et tegn på at de er en viktig yrkesgruppe å ha i skolen. Rollen representerer også «noe annet» i skolekonteksten og innebærer taushetsplikt. Kanskje er det nettopp gjennom det individrettede arbeidet at bidraget til elevenes læringsmiljø er størst. I hvilken størrelsesorden en økning må være for å gi utslag på en hel elevpopulasjons opplevelse av læringsmiljø og læringsresultater, slik det er målt i denne studien, er fremdeles et åpent spørsmål.

Beslutningen om å ha en helsesykepleier kan dermed også betraktes som verdispørsmål, et spørsmål om hva slags skole man ønsker å bygge, og hvilke yrkesgrupper som skal inngå i denne. En slik avgjørelse kan ikke gjøres kun med grunnlag i et randomisert eksperiment.

REFERANSER

BORG, E., CHRISTENSEN, H., FOSSESTØL, K. & PÅLSHAUGEN, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.

FEDERICI, R.A., HELLEVE, A., MIDTHASSEL, U.V., SALVANES, K.V., PEDERSEN, C., BERGENE, A.C., BRU, L.E., BÖCKMANN, E., VIK, K.S. & WOLLSCHIED, S. (2020) *Et lag rundt eleven: Økt helsesykepleierressurs i systemrettet og strukturert samarbeid med skole – en effektevaluering*. Oslo: NIFU.

MELD. ST. 19. (2009–2010). *Tid til læring – oppfølging av tidsbruksutvalgets rapport*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

MELD. ST. 19. (2014–2015). *Folkehelsemeldingen – mestring og muligheter*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.

MELD. ST. 21. (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.



og elever. Hans forskningsinteresser kan blant annet knyttes til motivasjon, relasjoner, selvoppfatning, læring, ledelse og samarbeid, mestring, frafall og psykisk helse.

»»» **Roger Andre Federici** har en doktorgrad i pedagogisk psykologi og er forskningsleder ved NIFU, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, studier av grunnopplæringen. Han var prosjektleder for denne studien og har ellers gjennomført studier av både studenter, lærere



»»» **Unni Vere Midthassel** er professor i pedagogisk psykologi ved Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger, hvor hun også har vært senterleder. Hennes forskningsinteresser er skoleutvikling og ledelse. Hun har også lang erfaring i å bistå skoler med utviklingsarbeid knyttet til skolemiljø.



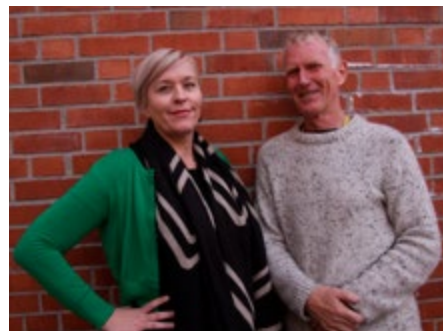
»»» **Arnfinn Helleve** er sosiolog og har doktorgrad i forebyggende helsearbeid. Han leder Senter for evaluering av folkehelse tiltak ved Folkehelseinstituttet. Han var prosjektleder for Folkehelseinstituttets forskningsbidrag i prosjektet og er ellers involvert i ulike forskningsprosjekter med evaluering av folkehelse tiltak.

Tiltak for barn og unge med spesielle utfordringer

Tverretatlig satsing ble parallelle sololøp

»»» Tekst og foto: Tore Brøyn

Kommuner overdynges av statlige råd om tverretatlig samarbeid – og mister oversikten. Det paradoksale er at departementer og direktorater som skal gi råd, selv ikke klarer å samarbeide når de utarbeider opplegg som skal bidra til bedre samarbeid på kommunenivå.



Elisabeth Holte og Baard Johannessen har vært med på å undersøke hvilke erfaringer kommunene har etter statens satsing på å stimulere til mer tverretatlig samarbeid.

For de fleste barn og unge er det greit at skole er skole, helsevesenet er noe man oppsøker når man har behov for det, og politiet og barnevern er noe de ikke har så mye befatning med. Men noen, såkalte spesielt utsatte barn og unge, opplever så komplekse utfordringer at de er avhengige av at de ulike instansene samarbeider, for at tiltakene skal kunne være effektive. Det kan være barn og unge med rusproblemer, språkvansker, problemer i familierelasjoner, psykiske problemer osv. Det har vært en generell enighet om at et slikt tverretatlig samarbeid er nødvendig. Det kan man lese ut fra diverse stortingsmeldinger, og i 2015 ble det såkalte o-24-samarbeidet etablert. Dette har vært et samarbeid der seks departementer med underliggende direktorater har samarbeidet i

forsøket på å sikre en bedre koordinerte tjenester og en mer helhetlig innsats for utsatte barn og unge under 24 år og deres familier. I tillegg har det vært et mål å utnytte ressursene bedre og bidra til effektivisering av offentlig sektor. o-24-samarbeidet ble avsluttet våren 2021.

På oppdrag fra o-24-samarbeidet ble det bestemt at man skulle undersøke kommunenes erfaringer med satsingen på mer tverretatlig samarbeid. Oppdraget ble gitt til en undergruppe i prosjektet, BTS-gruppen (Bedre Tverretatlig Samarbeid), og resulterte i to rapporter som på mange måter er sammenfallende. Den ene rapporten ble utarbeidet av By- og regionsforskningsinstituttet NIBR ved OsloMet og kom for ca. et år siden. Den andre rapporten, «Bedre tverrsektorielt

samarbeid om utsatte barn og unge. Funn og anbefalinger om statens bruk av pedagogiske virkemidler», som ble utarbeidet av BTS-gruppen selv, forelå i vår. På et seminar ved OsloMet 14. oktober ble innholdet presentert av to av de som har hatt ansvar for den, Baard Johannessen ved OsloMet/Utdanningsdirektoratet og Elisabeth Holte fra Utdanningsdirektoratet. Tilhørerne på seminaret kunne raskt konstatere at rapporten ikke var noen lystig lesning for de som hadde håpet på et bedre og mer effektivt tverretatlig samarbeid i norske kommuner.

Silostaten

I fremlegget på konferansen fastslår foreleserne at kommunene opplever det samlede tilbudet av statlige virkemidler for å styrke det tverrsektorielle

samarbeidet som fragmentert, overlappende og uoversiktlig. De fleste støtte- og veiledningsressursene fra staten er utviklet til bruk i den enkelte sektor, og stimulerer i liten grad til bredt samarbeid mellom tjenestene i kommunen. Virkemidlene oppleves som lite tilgjengelige for kommunene, og kommunene er usikre på hvilke av dem de bør ta i bruk. Virkemidlene er heller ikke godt nok tilpasset kommunenes behov.

Kartleggingen var gjort ved å ta for seg de viktigste midlene som departementer og direktorater har, når det gjelder å stimulere til tverretattlig samarbeid, betegnet som pedagogiske virkemidler. I en kartlegging av tverrsektorielle støtte- og veiledningsressurser fant man hele 124 virkemidler i direktoratene og KS, mange med overlappende tematikk og målsetting. Det var ganske få av de kartlagte virkemidlene som handlet spesielt om tverrsektorielt samarbeid for utsatte barn og unge, de fleste har bakt inn det tverrsektorielle i et kapittel eller lignende.

Rapporten viste videre at meste- parten av det som finnes av pedagogiske virkemidler utarbeides, forvaltes og kommuniseres av enkeltdirektorater. Dette gjelder også virkemidler som uttrykker en forventning om tverrsektorielt samarbeid. Det betyr at de ulike tjenestene i kommunene har en tendens til å

ta utgangspunkt i anbefalingene og føringene fra «sitt» direktorat. Og det betyr at virkemidler som er blitt utarbeidet fra ett direktorat, ikke har gjennomslagskraft i sektorer som ligger under andre direktorater. Når brorparten av virkemidler for tverrsektoriell samordning utvikles av enkeltdirektorater, får kommunene samlet sett mange ulike signaler å forholde seg til.

I framlegget på OsloMet refererer innleiderne til kommunenes opplevelse av statens virkemidler. Kommunene beskriver det som om de blir presentert for en kjempestor à la carte-meny med hundrevis av retter. De vet ikke hva de skal velge. De spør hvordan de kan oppnå en samordning på kommunalt nivå når direktorat og kompetansesentre skriver for hver sin sektor.

Ligger spredt på ulike nettsteder

Virkemidlene spriker ikke bare ved sitt innhold, men de er også vanskelige å finne og sammenligne.

I en samtale sier Johannessen at de pedagogiske veilederne ligger spredt på mange ulike digitale nettsteder. Utdanningsdirektoratet har sitt nettsted, Helsedirektoratet og de regionale ressursentrene har sine. Hvert direktorat og hvert senter har tro på sin egen fortrefelighet, og lagrer på sitt eget domene. Da blir det vanskelig for kommunene å finne frem og vite hvilke tiltak som bør tas i bruk.

Kommunene blir ikke spurt

Kommunene forteller også at nettressurser og veiledere er lite tilpasset



Når hvert direktorat og hvert senter har tro på sin egen fortrefelighet, og lagrer på sitt eget domene, så blir det vanskelig for kommunene å finne frem og vite hvilke tiltak som bør tas i bruk, ser Baard Johannesen.

deres behov. Det er ikke mange som spør hva kommunen trenger og brukerperspektivet er som regel fraværende i det veiledningsmaterialet som blir utviklet. Ifølge innleiderne på seminaret ønsker kommunene å samarbeide med staten for å utvikle virkemidler som kan tilpasses ut fra de lokale forholdene. Men så opplever de at statens veiledere er utviklet uten å lytte til deres behov.

Kostnader

Når man lager så mye at kommunene ikke klarer å ta det i bruk, når det er både fragmentert og overlappende,



så kan man ikke vite om denne bruken av millioner av kroner fører til at barn får mer hjelp. Det man har, er kommunenes rapportering. Det fins ingen undersøkelser som har utforsket hvilken hjelp utsatte barn og unge og deres familier faktisk får.

– Har barn og unge fått et bedre liv ut fra alle disse kronene som er brukt? Det kan vi ikke si sikkert, men med grunnlag i det kommunene selv rapporterer i intervjuer med rådmenn og tjenesteledere, så er det grunn til å tro at man tviler på om hjelpen er kommet helt ut til siste ledd, som er brukeren, sier Johannessen.

Hva kan så gjøres?

Foreleserne ved seminaret ved Oslo-Met tror forslaget til felles lovgivning om samarbeid og samordning og plikt for kommunene om å samarbeide kan være en god start, men neppe tilstrekkelig til å endre praksis. De mener staten må samordne sine tilbud, blant annet ved at de ulike direktoratene utvikler kurs og veiledere i samarbeid.

– Hvis staten lykkes med å samordne seg, så kan dette være en modell for hvordan kommunen kan jobbe tverrfaglig og tverretattlig, sier Johannessen.

I BTS-rapporten blir det anbefalt at staten må jobbe for å finne fram til kommunenes behov, altså gå fra overstyring til en bottom-up-modell. Og ikke minst må virkemidlene være fleksible nok til at de lar seg tilpasse de ulike kommunenes behov.

Når det gjelder mangelen på oversikt, så råder BTS-rapporten til at det bør lages et felles statlig nettsted der alle kursene og veilederne for kommunene blir presentert. Forfatterne av rapporten tror det da vil bli lettere for kommunene å få oversikt, gjøre vurderinger og velge riktig med utgangspunkt i sine egne behov.

Behov for å samordne samordningen

Tekst og foto: Tore Brøyn

Det er et mål at skoletilbudet skal være likeverdig i alle deler av landet, men det å la ulike sektorer samarbeide om å gi et godt tilbud til særlig utsatte barn og unge er fortsatt basert på frivillighet. En forskningsrapport foreslår å vurdere om det faktisk er mulig å bedre det tverrsektorielle samarbeidet kun gjennom frivillige tiltak.

Forskningsrapporten *Styring gjennom støtte og veiledning: lokale effekter av pedagogiske virkemidler for tverrsektorielt samarbeid om utsatte barn og unge* kom ut i 2020., og skulle gi svar på tre spørsmål:

1. Hva fins av pedagogiske virkemidler som legger vekt på tverrfaglighet?
2. Blir disse brukt?
3. Er de til nytte?

En spørreundersøkelse gikk ut til 313 kommuner. I tillegg gjorde man intervjuer og bearbeidet eksisterende kartleggingsdata. Det man til slutt kunne slå fast, var at lokale aktører blir overveldet av omfanget og har



Trine Monica Myrvold undrer seg på hvorfor man har så stor grad av frihet når det gjelder tverrsektorielt samarbeid, når skolen ellers er preget av at tilbudet skal være likeverdig over hele landet.

betydelige problemer med å orientere seg i det som blir gitt ut av støtte- og veiledningsmaterieell for tverrsektorielt samarbeid om barn og unge.

Få tiltak som virker

En av forskerne bak rapporten var Trine Monica Myrvold ved By- og regionforskningsinstituttet (NIBR). Hun forteller at bildet kan nyanseres noe.

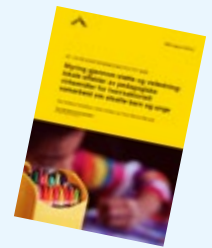
– Det fins enkelte suksesshistorier blant verktøyene, det vil si, at verktøyet tas i bruk, og brukerne rapporterer at de er fornøyde. Det er imidlertid mange verktøy som ikke benyttes i særlig grad. Vi ser at de ulike virkemidlene konkurrerer med hverandre, og kan komme i konflikt med hverandre, sier hun.

Det skjer ifølge Myrvold fordi man gjerne følger sektorgrensene, slik at for eksempel utdanningsfeltet ser på utdanning og helsefeltet ser på helse – og den ene sektoren vet ikke hva man den andre gjør. Dette selv om man utvilsomt har ambisjoner om å bidra til tverrfaglighet gjennom veiledninger, rundskriv og nettbaserte kunnskapsressurser.

Spisse eller generelle veiledninger?

I rapporten er ett av tiltakene som blir foreslått å redusere antall valgmuligheter ved å «samkjøre mye av det som per nå eksisterer på veiledningsfronten i et mindre antall eksplisitt tverrsektorielle veiledere utarbeidet av flere direktorater i fellesskap».

Samtidig ser Myrvold visse utfordringer her, blant annet når det gjelder



å avgjøre hvor generelle eller spissede de ulike virkemidlene skal være.

– Jo spissere virkemidler, jo lettere blir det å treffe behovet i det enkelte tilfellet. Men hvis man skal spisse for mye, så kommer desto flere veiledere, og det blir vanskeligere å finne fram, sier hun.

Foreslår mindre frivillighet

En annen anbefaling i rapporten er at man vurderer hvor hensiktsmessig det er å basere seg på virkemidler som det skal være frivillig å ta i bruk. Riktignok varierer virkemidlene med hensyn til ordbruken ved at man noen

steder bruker «kan» eller «bør», mens det andre steder står «skal», og dette vil sannsynligvis være med på å bestemme hvordan disse virkemidlene oppfattes i kommunene.

– Alle de virkemidlene vi har sett på, befinner seg uansett juridisk på samme nivå. Å ta dem i bruk er frivillig, og man kan tilpasse dem til en lokal kontekst. Jeg syns jo det er interessant at man opererer med denne graden av frihet, når man for eksempel ellers i utdanningsfeltet ser hvor mye vekt man legger på at tilbudet skal være likeverdig i hele samfunnet, sier Myrvold.

I rapportens anbefalinger argumenteres det for at et veiledningsapparat vil fungere bedre dersom lovverket man veileder i forhold til, også er tilsvarende samordnet og rasjonalisert. Her skriver forskerne at et samordnet tverrsektorielt samarbeid i prinsippet også kan gjøres til gjenstand for «hard» regulering gjennom lovfesting av en samarbeidsplikt. Man kan også bidra til samarbeid gjennom å øke overføringer eller øremerke ressursene som skal drifte de strukturene som må etableres for å få gjennomført et slikt samarbeid i praksis.

Erkjenner at man ikke har kommet langt nok

I forslaget til statsbudsjett fra den avgående regjeringen heter det at det er de såkalte «kjernegruppene» som skal bidra til å revitalisere det tverrsektorielle samarbeidet.

I Prop. 1 S (2021-2022), altså forslaget til statsbudsjett for 2022 fremlagt av regjeringen Solberg, er det en omtale av 0-24-samarbeidet og videre arbeid for å bedre det tverrsektorielle samarbeidet til beste for utsatte barn og unge. Her heter det blant annet:

Det er eit stort behov for å koordinere samarbeid om utsette barn og unge som overskrider sektorområde og forvaltingsnivå. I *Strategi for utvikling av departementsfellesskapet – Gode hver for oss. Best sammen (2021–2025)* er kjernegrupper ei ny arbeidsform for å sikre fleirfagleg samarbeid og forankring ved gjenstridige problem. Kjernegrupper skal vareta samordna utvikling og gjennomføring av tverrgående politikk på komplekse område. Det er under etablering ein kjernegruppepilot for samordning av arbeidet for utsette barn og unge. Det vidare samarbeidet om utsette barn og unge blir teke inn i kjernegruppepiloten.

De som deltar i dette arbeidet er Kunnskapsdepartementet, Helse- og omsorgsdepartementet, Kommunal- og moderniseringsdepartementet, Arbeids- og sosialdepartementet, Justis- og beredskapsdepartementet og Kulturdepartementet i tillegg til Barne- og familiedepartementet, som koordinerer arbeidet i denne fasen.

Departementsråd Dag Thomas Gisholt ved Barne- og familiedepartementet kan ikke gå nærmere i detalj om hvilke strategier man vil satse på når det gjelder å sikre et bedre tverrsektorielt samarbeid rundt spesielt utsatte barn og unge i tiden framover.

– Hvordan regjeringen Støre vil ønske at departementene skal jobbe videre med de tverrsektorielle samarbeidet rundt utsatte barn og unge, må vi komme tilbake til, sier han.

– Men hvordan tror du resultatene man har høstet fra 0-24-samarbeidet vil påvirke de virkemidlene man velger for dette arbeidet i tiden framover?

– Erfaringene fra 0-24 er en viktig del av kunnskapsgrunnlaget for etableringen av kjernegruppepiloten. I etableringen av denne

samarbeidsstrukturen ligger det en erkjennelse av at vi ikke har kommet langt nok i det tverrsektorielle arbeidet og at det er et behov for å revitalisere dette. Dialogen med KS og kommunesektoren vil være et viktig suksesskriterium.

– Vil det for eksempel være aktuelt med mindre grad av frivillighet til å delta i slike samarbeid?

– Dette er ikke en aktuell problemstilling nå.

– Hvordan vil man sikre at departementer og direktoratet samordner seg bedre med hensyn til hva som sendes ut til kommunene av veiledninger osv.?

– Hvis vi når ambisjonene bak kjernegruppepiloten om en bedre tverrsektoriell samordning både av utviklingen av ny politikk og implementering av den, vil en bedre koordinering av satsinger, informasjon og tiltak rettet mot kommunenivået være en av effektene. Dette fratar imidlertid ikke det enkelte departement og underliggende etater et ansvar for å kontinuerlig jobbe for å være godt koordinert og fremstå med en helhetlig tilnærming overfor kommunene, sier Gisholt

Utforskende tilnærming til inkludering og ekskludering i arbeidslivet

»»» Av Malgorzata Wild og Adam Wild

I et tverrfaglig prosjekt forsøkte man å gi en gruppe elever i videregående skole en større bevissthet om at måten de oppfatter verden på, er avhengig av kulturen de er en del av. Gjennom å se forskjeller har de også et bedre grunnlag for å samarbeide og delta i samfunnslivet.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Malgorzata er norsklærer og Adam engelsklærer i de samme to yrkesfaglige vg2-klassene. Siden vi jobbet med samme tema – språk i arbeidslivet – i norsk- og engelsktimer, gjorde vi oss en del felles observasjoner. Våre elever hadde temmelig god oversikt over hva det vil si å opptre profesjonelt som arbeidssøkere. Imidlertid hadde mange av dem lite kunnskap om faktorer som påvirker arbeidssøking og sjansen for å bli innkalt til et intervju – kultur, etnisk tilhørighet, utseende og noe så enkelt som et utenlandsk etternavn.

Dette var påfallende for oss, tatt i betraktning hvor etnisk sammensatte og alderssammensatte de to klassene

var. Elevgruppa besto av fem ulike nasjonaliteter, og aldersspennet var fra 17 til 42 år. En tredel av elevene hadde ikke norsk som førstespråk. Vi var selvsagt klar over at gruppesammensetningen bydde på noen utfordringer, og at på tross av at elevene virket relativt tilfreds med å dele klasserommet i undervisningstiden, var det lite spontan interaksjon. Uten lærere til stede valgte de fleste å tilbringe friminuttene i sine foretrukne grupper. Vi måtte konkludere med at vi hadde tatt det for gitt at den gjensidige kulturforståelsen skulle komme av seg selv. At elevene skulle få *innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og*

kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge bare ved å sitte i samme klasserom (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det skjedde i liten grad.

Motivert av dette bestemte vi oss for å gjennomføre en tverrfaglig fagdag som skulle resultere i et praktisk prosjekt. Det overordnede målet var å få elever til å *utvikle en forståelse av at deres oppfatning av verden er kulturavhengig* (Utdanningsdirektoratet, 2020). På mikronivå ønsket vi å åpne for refleksjon om inkludering, diskriminering, ulike typer av forutinntatthet, innvandring og fordommer. Utfordringen i en såpass heterogen elevgruppe var å gjøre det uten å sette elevene opp mot hverandre og ende opp med en inndeling i «vi» og «dem». Vi følte også at det å presentere elevene for store, ladede begreper, som for eksempel «inkludering» eller «diskriminering», sjelden gir noen en god læringseffekt. Etter vår erfaring har elevene en tendens til å komme med velprøvde svar som «vi må ikke diskriminere» og at alle «skal føle seg inkludert», slik de tror læreren forventer. Når vi starter arbeidet med å identifisere problemet for elever (i dette tilfelle diskriminering) og gi dem svaret (naturligvis inkludering), så fratar vi dem den aktive rollen som deltakere og problemløserer som ville gitt mulighet for dybdelæring (Sunde & Wille, 2017, s. 47 etter Brookhart, 2014).

Fagene vi valgte å inkludere i prosjektet, var norsk, engelsk og samfunnsfag¹. Alle tre har et tydelig felles verdigrunnlag som kretser rundt forståelse av egen og andres kulturelle identitet, kritisk tilnærming til kilder og bevissthet om forhold som påvirker en selv. Dette gir gode muligheter for tverrfaglig samarbeid der vi som lærere skal legge til rette for at elevene ser sammenhenger og tilegner seg kunnskap og ikke forblir fastlåst i timeplandefinerte fag. Som Sunde og Wille treffende skriver: «Ingen fag er helt autonome uten sterke faglige bånd som kan trekkes til andre og gjerne nærliggende fag.» (Sunde og Wille 2017, s. 53).

Verdigrunnlaget i den overordnede delen av læreplanen i norsk oppfordrer til at elevene skal

[...] bli bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråkighet blir verdsatt som en ressurs. (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Engelskfaget på sin side skal sørge for at de

[...] utvikler en forståelse av at deres oppfatning av verden er kulturavhengig. Dette kan åpne for flere måter å tolke verden på, bidra til å skape nysgjerrighet og engasjement, og medvirke til å forebygge fordommer.» (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Og i samfunnskunnskap skal de

[...] utvikle kulturforståing og kunne forstå kvifor menneske tek andre val enn dei sjølve.» (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Rammefaktorer for å få til et vellykket samarbeid på tvers av fagene kan være mange og komplekse, men etter vår erfaring er tid og sted avgjørende. I dette tilfellet forløp planleggingen på kveldstid rundt kjøkkenbordet, og resultatet ble et 12 timers undervisningsopplegg som omfattet to yrkesfaglige klasser på vg2-nivå.

Vi valgte stasjonsundervisning som arbeidsmetode. Selv om mange forbinder denne formen for undervisning med barneskole, har vi erfaring med at den fungerer godt også i videregående skole. For det første gjør den det lettere å skifte perspektivet fra «ovenfra og ned» til en mer elevsentrert vinkling. For det andre innebærer den fysisk bevegelse og variasjon, noe mange av yrkesfaglige elever responderer bra på. For det tredje er den elevaktiv, noe som er i tråd med Kunnskapsdepartementets pålegg om at [S]kolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Vi satte opp fire stasjoner der én var i auditoriet med kinolerret og tre befant seg i et stort klasserom med heksagonale bord. Valget av klasserommet var bevisst – de heksagonale bordene kan kombineres fritt i ulike moduler som passer utmerket til arbeid i små grupper. Deretter delte vi elevene i fire grupper på tvers av de to klassene. Dette oppsettet lignet på det elevene var vant til fra arbeidsgruppene i programfagene, og de reagerte positivt på at vi også tok dette i bruk i et fellesfag.

Vi brukte en god del tid på sosial sammensetting av grupper. For å kvalitetssikre overganger mellom stasjonene bestemte vi på forhånd hvem som skulle ta rollene som ledere, tidtakere og skribenter i de fire gruppene. Deretter fortalte vi elevene at vi skulle gjennomføre en fagdag under tittelen *We Become What We Behold* (*Vi blir det vi ser*) som omfattet ulike aspekter av arbeidslivet og mediene og skulle avsluttes med et praktisk prosjekt.

Fagdagen ble åpnet med en kort introduksjon om hvor ulikt man kan stille på arbeidsmarkedet, og siden Malgorzata er polsk og Adam britisk, kunne vi fortelle anekdoter

fra vårt eget liv om hvordan utlending kan oppleve det å søke på jobber i Norge. Vi forklarte også hva tittelen *We Become What We Behold* betydde. Så ble gruppene annonsert og stasjonene satt i gang. Det skulle brukes en halvtime per stasjon som vi estimerte var nok tid til å både utføre aktiviteten og ha en gruppediskusjon rundt den.

Stasjon: *We Become What We Behold*

Utgangspunktet for denne stasjonen var et dataspill med samme tittel laget av Nicky Case. Fordelene ved dette spillet er at det er nettbasert, det er gratis, og det kan spilles på fem minutter og krever lite dataspillkyndighet. *We Become What We Behold* har som mål å vise hvordan mediene påvirker vår oppfatning av virkeligheten. Oppgaven i spillet går ut på kontinuerlig å ta bilder av det som foregår på skjermen, og det som spilleren legger merke til, modifierer innholdet i selve spillet.

Steg 2 i stasjonen var analysen av to autentiske avisoverskrifter hentet fra Daily Express, som lød «*White Men to Face Job Bans*» og «*Migrants Take ALL New Jobs in Britain*». Elevene fikk en kort forklaring av hva *confirmation bias* er. Svartdal definerer det som en bekreftelsestendens der man søker bekreftelse på det man allerede tror (Svartdal, 2019). Deretter skulle elevene diskutere hvorvidt overskriftene var sanne, hva slags avis Daily Express var, og hvem som tilhørte målgruppa deres. Til slutt skulle de skrive ned gruppens forslag på hvordan man kunne problematisere *confirmation bias*.

I denne stasjonen spilte rekkefølgen en viktig rolle – elevene fikk beskjed om at de måtte spille først, for så å analysere overskriftene. For at de skulle være i stand til å forstå hva det ganske abstrakte begrepet *confirmation bias* innebærer, måtte de få oppleve det i praksis gjennom å ta aktive valg i spillet. Slik dannet *We Become What We Behold* konteksten for kunnskapen de skulle tilegne seg, det vil si evnen til å se Daily Express' overskrifter i bredere perspektiv. Skaug mfl. skriver at «informasjon er kunnskap uten kontekst» (2020, s. 52). Formålet med denne stasjonen var å gi elevene konteksten først og så informasjonen.

Stasjon: *Tar du jobb eller får du jobb?*

På denne stasjonen ble elever utfordret i kritisk lesing og tenkning. De fikk utdelt to tekster som var henholdsvis en omtale av en rapport publisert i Nettavisen og et intervju med norsk-pakistanske Patrick hentet fra Utrop. Artikkelen

fra Nettavisen startet med påstanden om at «ny rapport slår fast at innvandrere tar jobbene til fattige nordmenn», mens intervjuet hadde en overskrift som informerte om at Patrick «skiftet navn for å få jobb».

Elevene skulle lese begge tekster, legge merke til både språket og avsendere og reflektere rundt ulike perspektiver i dem. Til slutt skulle de resonner seg fram til hva var sant eller sannsynlig – at innvandrere «tar» jobber fra nordmenn, eller at de ikke får dem i det hele tatt? Og hvorvidt vi kan slå dette fast etter å ha lest begge artiklene.

Siden begge tekstene inneholdt en del statistiske anslag (f.eks. «75 % kan forklares med innvandring» i Nettavisen og «90 prosent av henvendelsene sendt med mitt gamle navn fikk jeg ikke engang svar på»), fikk elevene noen konkrete tall å ta utgangspunkt i. Det er etter vår mening en god metode å bruke, spesielt i møte med elever som synes det er utfordrende å nærlese to relativt lange artikler.

Dybdelæringsprinsippet oppfordrer elever til å «se etter mønstre og underliggende prinsipper» samt «forstå hvordan kunnskap blir til gjennom dialog, og vurdere logikken i et argument kritisk» (Sunde & Wille, 2017, s. 45). Vi var spent på hvordan dette skulle bli realisert på denne stasjonen, tatt i betraktning at gruppene besto av elever med svært variert alder, livssituasjon og etnisitet. Oss bekjent gikk diskusjonene rolig for seg, og det som vekket flest reaksjoner, var Utrops artikkel om Patrick som valgte å bytte navn.

Stasjon: *Ikke spør om det*

Utgangspunktet for denne stasjonen var en 20 minutter lang episode av NRK-programmet *Ikke spør om det* med norsk-somalier. Under programmet blir deltakere stilt direkte spørsmål som mange nok kunne tenke seg å stille, men som få ville tort å stille selv. Det kunne være av typen «Hvorfor så mange barn?», «Er du lykkejeger» og «Føler du deg norsk?». Deltakerne svarer med mye selvinnsikt og humor og viser at de helt klart ikke er personer man lett kan putte i en boks med etiketten «norsk-somalier».

Etter å ha kommet inn i auditoriet fikk elevene i oppgave å diskutere seg imellom hva slags spørsmål man ikke bør stille, hvordan man reagerer på et veldig direkte spørsmål, og hva de visste om norsk-somalier. Deretter så de på programepisoden. Avslutningsvis diskuterte de på nytt, denne gangen hva slags inntrykk de satt igjen med, og om de ble overrasket over noe i programmet.

Generelt sett virket elevene lite forutinntatt både før og etter filmvisningen. Det kan sees i sammenheng med deres skolehverdag, som er flerkulturell fra før av. Som en av elevene oppsummerte: «Vi går jo i samme klasse og jobber sammen på verksted. Det er helt vanlig, det.»

Imidlertid kan vi ikke utelukke at de var blitt påvirket av at temaet for fagdagen var blitt presentert på forhånd, og at diskusjonsspørsmålene heller ikke var helt nøytrale.

Stasjonen: *Are We So Different?*

Oppgaven var skrevet for å oppfordre elevene til å reflektere over egne fordommer om migrasjon og hvorfor folk, både individer og grupper, flytter. Samtidig skulle den gi dem en innsikt i Norges egen historie om masseutvandring på attenhundretallet og forhåpentligvis bedre forståelse for innvandrere i Norge.

Oppgaven var todelt: I del 1 fikk elevene et ark med et åpent spørsmål om hvorfor folk fra andre land har flyttet til Norge. Gruppelederen skrev ned stikkord som kom fram i diskusjonen.

I del 2 skulle gruppen se på migrasjonsårsaker oppgitt av immigranter, men uten å kjenne til verken deres opphavsland eller tidsperioden for utvandring. Deretter sammenlignet de sine egne forslag fra del 1 med del 2. Ikke overraskende viste det seg at det som elevene kom fram til, og faktiske grunner for innvandringer, stemte relativt godt overens – blant annet fattigdom, håp om et bedre liv, religion og undertrykkelse. Så skulle elevene gjette hvem stod bak migrasjonsårsakene i del 2. Det var flere som stusset da vi informerte at det var norske innvandrere til USA på slutten av attenhundretallet.

Avslutningsvis ble elevene presentert for utvalgt statistikk om historisk innvandring, blant annet om at det var estimert at 800 000 nordmenn gjennom tidene hadde satt kurs mot Nord-Amerika, og at det i dag bor over 100 000 nordmenn i utlandet.

I samtalen med oss innså noen av elevene at skillet mellom «oss» og «dem» kanskje er mer vilkårlig enn man skulle tro.

Praktisk oppdrag: Sosial kampanje

I den overordnede delen av læreplanverket legges det vekt på dybdelæring og elevenes evne til å forstå sammenhenger og kunne bruke det de har lært «i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre.» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Som vi nevnte innledningsvis, var

vårt formål med fagdagen å utvide elevenes forståelse av kulturelle faktorer som påvirker sjanser til å lykkes eller feile på arbeidsmarkedet. Vi håpet at gjennom å eksponere dem for temaet gjennom flere modaliteter – tekst, tv-program, dataspill og gruppediskusjon – ville de lettere kunne se koblinger mellom de ulike faktorene. Vi var også opptatt av at de skulle gjøre det i fellesskap. Som Skaug mfl. har observert, skal kunnskap brukes i samhandling med andre, og slik føre til det de definerer som *deltakerkompetanse*, som «hjelper oss [...] å vite hvordan vi skal handle, tale og tenke som deltakere i et samfunn.» (Skaug mfl., 2020, s. 52).

Fra vårt perspektiv er dybdelæring et viktig element i utvikling av deltakerkompetansen, det er jo nettopp gjennom å anvende kunnskapen «i kjente og ukjente situasjoner» at vi øver på den. Derfor besluttet vi å gi elevene i oppdrag å lage en sosial kampanje i form av en kortfilm. Elevene skulle fortsette i de samme gruppene som de var delt inn i på fagdagen, og de kunne velge blant følgende problemstillinger:

1. *We Become What We Behold* (mediepåvirkning, *confirmation bias*)
2. *Ask Me a Question* (inkludering og mangfold, gjestfrihet, åpenhet, kulturmøter)
3. *Work with Me?* (inkludering i arbeidslivet, globalisering)
4. *Where Are You From, Where Are You Going?* (innvandring/utvandring, *push and pull factors*, fri flyt av mennesker)

Etter en kort innføring i filmproduksjon og i storyboard- og manusskriving fikk gruppene veiledning og 8 timer til disposisjon. Vi gjorde det klart at rollefordelingen, filmingen og redigeringen var opp til dem, og at det ferdige produktet skulle vises fram for begge klasser. Samtidig skulle alle elevene levere inn et eget refleksjonsnotat på et valgfritt språk der de beskrev samarbeidet i gruppa og ga sin vurdering av hele prosjektet.

Oppsummeringen

Alle gruppene leverte filmene til avtalt tid og ga uttrykk for at det hadde vært en interessant oppgave å jobbe med. To av filmene tematiserte diskrimineringen i arbeidslivet, én brukte formatet til «Ikke spør om det», og én tok for seg ulike stereotyper som skuespillerne valgte å vise på en humoristisk måte.

Noe vi syntes var spesielt interessant, var hvordan rolle-
ne i de ulike gruppene ble fordelt. De voksne elevene med
minoritetsspråklig bakgrunn tok ofte ansvar for kamera og
lyd og stilte ellers som bakgrunnsskuespillere. Dette kan
muligens ha en sammenheng med deres egen vurdering av
egen språkkompetanse. Den samme tendensen til å trekke
seg tilbake har vi ofte observert i klasserommet i løpet
av vanlige timer. Imidlertid understrekte de samme elev-
ene i sine refleksjonsnotater at samarbeidet var bra, og at
de var stolte av gruppene sine og fornøyde med sin egen
innsats. En av elevene uttrykte det slik: «Four heads are
better than one head. Group work is better than individual
work.»

Noen av de etnisk norske elevene skrev at de lærte
nye ting om sine gruppemedlemmer, samt at de lærte å
samarbeide bedre med folk som ikke kunne snakke norsk
så godt. Dette anser vi for å være et tegn på en økt del-
takerkompetanse – spesielt tatt i betraktning at på dette
tidspunktet hadde disse elevene gått sammen på skolen i
1,5 år, og mye av opplæringen deres foregikk i grupper på
verkstedet.

Et mønster vi så i de innleverte refleksjonsnotatene, var
at de etnisk norske elevene fokuserte mer på det tekniske
ved selve filmproduksjonen og konkluderte med at hele
prosessen gikk veldig bra, mens de voksne minoritets-
språklige elevene ofte kommenterte det som skjedde i
pre-produksjon – utveksling av forskjellige ideer og tanker
samt samarbeidet.

Vi kan ikke slå fast med 100 prosent sikkerhet at graden
av kultursensitivitet har økt hos alle involverte elever. Men
det vi observerte, er at flere har reagert på informasjonen
de ble presentert for; noen stusset over den, noen ble over-
rasket og litt vantro. Vi håper derfor at de gjennom de ulike
innfallsvinklene og gjennom den praktiske deltakelsen har
kunnet gjøre om informasjon til kunnskap – og på sikt til
deltakerkompetanse. Denne kan de i så fall ta med seg vi-
dere i arbeidslivet der den kan utforskes videre.

NOTE

¹ Vi må presisere at på grunn av utfordringer knyttet til tid og timeplan
ble opplegget gjennomført med bare to av de tre fagene i fokus: norsk og
engelsk.

KILDER

- CASE, N. (2020, 24.n ovember). *We Become What We Behold*. On-
linebasert dataspill. <https://ncase.itch.io/wbwwb>
- CASTELLO, C. (2019, 24.s eptember) Skiftet navn for å få jobb.
Utrop. <https://www.utrop.no/nyheter/nytt/178916/>
- GANDER, F. (RED.). (2020, 10.n ovember). Norsk-somalier [Epi-
sode i tv-program]. I: B. Håkerud (produksjonsleder), *Ikke spør
om det* (2. sesong). NRK.
[https://tv.nrk.no/serie/ikke-spoer-om-det/sesong/2/episode/2/
avspiller](https://tv.nrk.no/serie/ikke-spoer-om-det/sesong/2/episode/2/avspiller)
- HALL, M. (2008, 26.j uni). White men face jobs ban as new law
favours ethnic minorities and women. *Daily Express*. [https://www.
express.co.uk/news/uk/49922/White-men-face-jobs-ban-as-new-
law-favours-ethnic-minorities-and-women](https://www.express.co.uk/news/uk/49922/White-men-face-jobs-ban-as-new-law-favours-ethnic-minorities-and-women)
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2017). *Skaperglede, engasjement
og utforskertrang – overordnet del av læreplanverket*. Regjering-
en. [https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-
verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/](https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/)
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2019). *Dybdelæring – overordnet
del av læreplanverket*. Regjeringen. [https://www.udir.no/laring-
og-trivsel/dybdelaring/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/)
- NETTAVISEN. (2019, 17. januar). Ny rapport slår fast at innvan-
drere tar jobbene til fattige nordmenn. [https://www.nettavisen.
no/nyheter/ny-rapport-slar-fast-at-innvandrere-tar-jobbene-til-
fattige-nordmenn/s/12-95-3423581252](https://www.nettavisen.no/nyheter/ny-rapport-slar-fast-at-innvandrere-tar-jobbene-til-fattige-nordmenn/s/12-95-3423581252)
- SKAUG, H.J., HUSØY, A., STAABY, T. & NØSEN, O. (2020). *Spil-
lepedagogikk. Dataspill i undervisningen*. (1.u tg.) Fagbokforlaget.
- SUNDE, J.D. & WILLE, S.T. (2017). *Fra læreplan til klasserom. Krea-
tivist arbeid med kompetanse og vurdering for læring i fag*. (1.u tg.).
Gyldendal Akademisk
- SVARTDAL, F. (2019) Bekreftelsestendens. Store norske leksikon.
<https://snl.no/bekreftelsestendens>
- UTDANNINGSDIREKTORATET. (2020). Læreplan i engelsk
(ENG01-04). [https://www.udir.no/lk20/eng01-04/om-faget/
fagets-relevans-og-verdier](https://www.udir.no/lk20/eng01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier)
- UTDANNINGSDIREKTORATET. (2020). Læreplan i norsk (NOR01-
06). [https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-rele-
vans-og-verdier](https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier)
- UTDANNINGSDIREKTORATET. (2020). Læreplan i samfunnskunn-
skap (SAK01-01). [https://www.udir.no/lk20/sak01-01/om-faget/
kjerneelementer](https://www.udir.no/lk20/sak01-01/om-faget/kjerneelementer)



»»» **Malgorzata Wild** arbeider som
lærer og ressurspedagog for særskilt
norsk på Bardufoss videregående skole.
Hun underviser i norsk, engelsk og
norsk som andrespråk. I tillegg har hun
jobbet som oversetter og oversatt *En
tid for alt* av Karl Ove Knausgård til polsk. Wild har mastergrad
i norsk filologi, mastergrad i oversettelsesteori og videreutdan-
ning i andrespråkspedagogikk.



»»» **Adam Wild** er lærer på Bardufoss
videregående skole, der han underviser
i engelsk og mediasamfunnet. Han har
mastergrad i litterær oversettelse og
var Norges forskningsråds stipendiat
ved UIT der han forsket på arktisk ur-
folksfilm.



Helt Ærlig!

Demokrati- og medborgerskaps- undervisningens muligheter og utfordringer

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

»»» Av Evy Jøsok, Ida Tolgensbakk og Kaja Wold

Opplæring i demokrati og medborgerskap skal skje gjennom undervisning «om», «for» og «gjennom» demokratiet. Hvordan dette skal skje, sier imidlertid ikke fagfornyelsen så mye om.

Det finnes ingen enkel vei fra læreplanens teoretiske idealer til elevers læring. Når fagfornyelsen har lagt spesiell vekt på demokrati og medborgerskap, så har temaet også fått mer oppmerksomhet blant både forskere, pedagoger og fagdidaktikere. Sentrale spørsmål som blir reist og diskutert,

er hva fagfornyelsen faktisk sier om demokrati- og medborgerskapsopplæringen, i hvilken grad og hvordan nye læreverk tilrettelegger for denne læringen, og ikke minst hvordan norske elever og lærere forstår begrepene *demokrati* og *medborgerskap*. Svarene på disse spørsmålene vil få konsekvenser for skolens undervisning.

For lærerne er ofte det mest interessante spørsmålet hvordan man helt konkret kan legge opp undervisningen for å imøtekomme fagfornyelsens krav, forskning på feltet og elevgruppen man har foran seg. I denne artikkelen skal vi se på både hva læreplanene og forskningen sier (og ikke sier), og på hvilke utfordringer dette gir. I arbeidet med forskningsprosjektet *DEMOCIT* (Demokrati, læring

og mobilisering for unge medborgere) ved OsloMet og i evalueringen av et pilotprosjekt fra Redd Barna har vi sett flere ulike måter å nærme seg disse problemstillingene på. Med dette som utgangspunkt skal vi her diskutere et helt konkret forslag til hvordan man som lærer kan arbeide med demokrati og medborgerskap i undervisningen.

Uklarheter og klarheter i fagfornyelsen

Det hersker enighet innenfor både nasjonal og internasjonal fagdidaktikk om at opplæring i demokrati og medborgerskap må skje i form av undervisning *om*, *for* og *gjennom* demokratiet (Arthur & Wright, 2001; Stray, 2011; Børhaug, 2017, 2018; Biseth, 2014; Lorentzen & Røthing, 2017). Opplæring *om* demokratiet handler gjerne om samfunnets institusjoner, valgsystem og politiske partier. Opplæring *for* demokratiet dreier seg om kritisk tenkning og holdnings-skapende arbeid knyttet til demokrati som styreform. Mens opplæringen *gjennom* demokratiet er å gi elevene erfaring med demokrati i praksis og kan dreie seg om medborgerskapsarbeid som for eksempel elevrådsarbeid, skolevalg, deltagelse i debatter, å skrive leserinnlegg med mer. Det finnes ikke vanntette skott mellom disse kategoriene, de vil oftest bygge på hverandre og gli over i hverandre.

Selv om det fremkommer tydelig av læreplanen at «Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge», og at «opplæringen skal skje på en slik måte at elevene skal ha reell påvirkning i saker som angår dem», er det likevel ikke umiddelbart enkelt å lese ut av fagfornyelsen hvilket innhold og hvilken ideologisk retning de ulike tilnærmingmåtene «om», «for» og «gjennom» skal ha. Utdanner vi for eksempel elevene i et fellesskapsorientert demokratiperspektiv eller i et individualistisk demokratiperspektiv? Skal man søke enighet og konsensus, eller er det toleranse for uenigheter man søker? Utdanner vi medborgere som skal forvalte lover og regler, eller skal de stille kritiske spørsmål til de bestående samfunnsstrukturer? Skal innholdet legge vekt på elevens liv i skolen, eller er det viktigste å knytte innholdet til de demokratiske institusjonene ute i det samfunnet elevene lever og skal leve i?

Stray og Sætra følger tendensen i de siste årenes nye



læreplaner når de argumenterer for at «demokrati bør forstås som en livsform, altså som noe mer enn en politisk styreform» (Stray & Sætra, 2018). Elevene skal trene på samfunnet i skolen, de skal hjelpes til å knytte sitt medborgerskap til sin egen livsverden. Opplæringen «gjennom» demokratiet skal med andre ord i størst grad handle om at eleven skal kunne ha en reell påvirkning i spørsmål som angår dem selv innenfor skolen. I kontrast til dette kritiserer Børhaug den manglende problematiseringen av «medborgerskap» som begrep og mener at vi risikerer å avpolitiserer og individualiserer samfunnsspørsmålene for elevene (Børhaug, 2018). Han mener at en tillært forestilling om at demokratisk deltakelse er det samme uansett arena, vil briste når elevene oppdager at demokratisk politikk ikke er slik de trodde. Børhaug tar altså til orde for at opplæringen «gjennom» demokratiet må knyttes tett til reelle politiske institusjoner. Medborgerskapsopplæringen må altså strekke seg ut over det som bare angår skolen.

Demokrati og medborgerskapsforskningen

Det meste av norsk klasseromsforskning viser at både lærere og elever knytter demokrati- og medborgerskapsopplæringen tett opp til opplæringen om valg og demokratiske institusjoner som storting, regjering og domstoler. Forskningen finner også at det er store variasjoner mellom skoler og innad i skoler med hensyn til hva som vektlegges, og hvilket perspektiv undervisningen preges av (Mathé, 2018; Mikkelsen, 2011; Koritzinsky, 2014). Den internasjonale studien *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) fra 2016 viser at norske elever jevnt over skårer høyt på kunnskap om demokrati, men den viser også at det fortsatt er et kunnskapsgap mellom gutter og jenter og mellom elever med ulik sosial bakgrunn. De 4,5



Illustrasjonsfoto © Adobe Stock

prosent som ligger under nivået for svært mangelfull kunnskap, er hovedsakelig gutter med lav sosial bakgrunn og med innvandrerbakgrunn (Huang mfl., 2017). Forskning viser også en sterk og vedvarende sammenheng mellom demokratisk deltakelse og sosial bakgrunn (Kleven, 2019).

Opplæring og utøvelse av demokrati og medborgerskap kan dreie seg om individuelle handlinger eller engasjement i sosiale og politiske bevegelser. Uansett er praktisk demokrati avhengig av en viss kunnskap og en viss tro på at det er mulig å nå fram. Her kan arenaer som elevråd, ungdomsråd innenfor lokal politikk og lag og foreninger være egnede steder for å tilegne seg praktisk kunnskap. Noe av det viktigste på veien mot å oppfatte seg selv som en aktiv samfunnsborger ser ut til å være mestringstro: det å ha tillit til at en kan mestre å argumentere, presentere eller organisere aktiviteter rundt politikk og samfunnsspørsmål og ikke minst troen på egen fremtidig deltakelse (Ødegård & Svagård, 2018; Sulitzeanu-Kenan & Halperin, 2013).

Det er fortsatt usikkert hvor stor påvirkning skolen har på utviklingen av elevens politiske mestringstro (Kahne & Westheimer, 2006), men vi vet i alle fall at politisk mestringstro ikke er medfødt. Den utvikles gjennom hele livet, ofte utenfor familien (Strømsnes, 2003). Det betyr at selv om den sosioøkonomiske bakgrunnen er gitt, så vil den politiske mestringstroen være mulig å utvikle, og slik kan skolen bidra til politisk likestilling. Det er viktig for den enkelte elev, men også som et fundament for demokratiet.

Ved å engasjere elever i reelle og konkrete prosjekter i samfunnet har man i flere studier hatt betydelig suksess med å gjøre læring relevant for elever. Ved å formidle praktisk kunnskap om hvordan man engasjerer seg i samfunnssaker, og demonstrere for elever hvordan klasseromsbasert akademisk kunnskap kan brukes til samfunnsarbeid, har man ikke

bare økt engasjementet hos svake elever, men også utdannet aktive medborgere med stor tro på at de senere vil kunne delta i lignende arbeid (Kahne & Westheimer, 2006). Vi er i bunn og grunn helt avhengige av at flest mulig har tillit til de demokratiske institusjonene og tar dem i bruk.

Helt Ærlig!

I Redd Barna har man i lengre tid jobbet med tema som familiefattigdom og sosial eksklusjon blant barn og unge i Norge. I den forbindelse kom man i kontakt med det nederlandske prosjektet *Speaking Minds*. Dette prosjektet har gått over flere år, i samarbeid med andre partnere, og er utformet som en tenketank for ungdommer der lokale myndigheter kan be om råd på spesifikke områder. I 2019 var ti kommuner involvert, og 264 ungdommer deltok (Save the Children, 2019). *Speaking Minds* er spesifikt rettet mot barn og unge som vokser opp i fattigdom og med gjeld. Prosjektet kontakter unge i målgruppen og lar dem jobbe med en konkret politisk problemstilling i ti uker. Ungdommene får senere tilbakemelding på hvordan løsningene og forslagene de har kommet med, er blitt tatt i bruk. Det gode møtet mellom ungdom og beslutningstakere, og den gjensidige læringen prosjektet så ut til å medføre, ble opplevd som unikt, og da særlig at ungdommene fikk anledning til å arbeide med reelle politiske saker.

Representantene for Redd Barna Norge ønsket å få til noe lignende i Norge, og utviklet dermed prosjektet *Helt Ærlig!* Hovedmålet med dette prosjektet er for det første å bidra til gode levekår og mestring for barn og unge som bor i områder med levekårsutfordringer, gjennom at de får økt innflytelse og mulighet til å skape endring i sitt nærmiljø. For det andre er målet å styrke skolens rolle som pådriver for meningsfull medvirkning og demokratisk deltakelse og styrke ungdoms tro på og kunnskap om demokratiske prosesser gjennom reell medvirkning og politisk påvirkning. Sist, men ikke minst, er målet å øke lokalpolitikeres kunnskap om hverdagen til de unge i sitt nærmiljø. En pilot ble gjennomført skoleåret 2020/2021, og forskere fra OsloMet ble bedt om å evaluere denne piloten i etterkant.

Helt kort gikk prosjektet ut på at lokalpolitikere fikk i oppgave å legge fram tre ulike politiske saker som de ønsket

hjelp fra elevene til å jobbe med og finne løsninger på. Elevene i alle 9.-klassene på skolen stemte over hvilket forslag det skulle arbeides med. Elevene jobbet i grupper for å finne løsning på problemet som i dette tilfelle var å skape en rasismefri sone i nærmiljøet. Underveis i prosjektet fikk gruppene veiledning av en lokalpolitiker. Gruppene presenterte sine forslag til sine medelever, og et forslag fra hver klasse gikk videre. Alle i klassen jobbet nå med dette prosjektet, som senere ble presentert for ordføreren og senere for bydelsutvalget.

Fordeler og ulemper ved demokrati- og medborgerskap-intervensjoner

Gjennom intervjuer med elever kommer det frem at de synes det var spennende å jobbe med en virkelig sak, og at de har lært og forstått mer om hvor de skal gå, og hva de må gjøre for å få til endringer i eget nærmiljø. Den viktigste og hyggeligste tilbakemeldingen for teamet som stod bak prosjektet, er at ungdommene følte at de ble tatt på alvor og lyttet til:

Det var gøy å snakke med de jeg ikke kjenner.

Og:

De var skikkelig interesserte i å høre på forslagene våre.

Lærerne på sin side var opptatt av at prosjektet på mange måter svarer på fagfornyelsens demokrati- og medborgerskapsmandat. En lærer uttrykte det slik:

I forbindelse med de nye læreplanene var det fint å ha et prosjekt der det var så lett å involvere flere fag. [...] Det var også positivt at elevene fikk kjennskap til bydelsutvalget og kunne være med helt konkret å påvirke politikken. Elevene fikk et eierforhold til prosjektet. Positivt at det var elevene som skulle gi råd til politikerne. Det ga elevene en god følelse at de eide prosjektet.

Politikerne satte pris på og fant egenverdi i å komme i kontakt med lokal ungdom. Ikke minst ble alle de voksne i prosjektet overrasket over hva ungdommene fortalte at de var opptatt av i nærmiljøet, og hva de så på som gode løsninger.

Utfordringer når skolen møter virkeligheten

Et ikke overraskende, men desto mer bekymringsfullt, funn fra evalueringen, var at prosjektet først og fremst engasjerte de elevene som til vanlig er engasjert, de som allerede

mestret skolefagene på en god måte. Det ble diskutert om dette var fordi det ble knyttet vurdering til enkelte deler av prosjektet. Lærerne mener at når man setter av så mange timer til et prosjekt, så må noe av det være gjenstand for vurdering. Man skal jo likevel til slutt sette karakter i faget. En bekymring fra lærernes side var også at noen elever ikke ville komme til å bidra noe om de ikke ble vurdert. Vurderingsformen må knyttes til fagets kompetansemål, og dermed gjør kanskje dette noe med den frihet og kreativitet som prosjektet trenger for å kunne fungere.

En annen klar tilbakemelding fra alle lærerne som ble spurt, var at dette var et prosjekt man neppe ville klart å gjennomføre hvis ikke Redd Barna hadde bidratt med tilrettelegging og ressurser. Dette reiser en svært interessant problemstilling som også angår prosjektets tverrfaglighet. Ifølge lærernes tilbakemeldinger hadde prosjektet i seg selv et stort potensial for tverrfaglighet, men dette ble ikke utnyttet i tilstrekkelig grad. Årsaken var at det ikke var godt nok forankret i ledelsen og hele personalet. Det er tidkrevende å samarbeide på tvers av fag, og så lenge det ikke har blitt satt av tid til dette, så blir det bare noen lærere som tar tak i det.

Redd Barna arbeider videre med sitt prosjekt og tar med seg erfaringen fra piloten. Samtidig finnes det flere lignende forsøk i norsk skole. I DEMOCIT har vi for eksempel gjort intervensjoner i klasserom med et samfunnsfagopplegg der ungdom bes ta med seg bilder til skolen av noe i deres lokalmiljø som engasjerer dem, og som de selv ønsker å gjøre noe med. Resultatene er lovende: Selv om mange løser oppgaven «skoleflinkt» med bilder av søppel i naturen og vage svar om miljøspørsmål, ser vi også at det kan komme mer overraskende bidrag, både fra elever med sterke forutsetninger og elever som ellers ikke engasjerer seg spesielt i samfunnsfag. Vi har fått se bilder av nedlagte næringslokaler, av sosiale medier-logoer der elevene ønsket å ta opp farer ved avhengighet, manglende fotgjengervergang og mye annet. Bildene har gitt grunnlag for gode klasseromsdiskusjoner der elevenes egne innspill har fått stå sentralt. Som forskere mener vi det er et stort potensial i å finne fram til arbeidsmåter som bringer elevenes hverdagsliv og skoleliv sammen i demokratiundervisningen.

Å koble medborgerskap og demokrati til noe håndfast

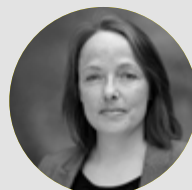
Demokratiet er under press, og nedgangen i politisk deltakelse, særlig blant ungdom, er en del av dette. Politikken

blir mer og mer komplisert, og både de som er folkevalgte, og de som er i statsforvaltningen, gjenspeiler i mindre grad sammensetningen i befolkningen. Demokratiet som styreform utfordres altså fra flere sider, og manglende engasjement og interesse for politiske prosesser blant ungdom er en del av problemet. Målene med Helt Ærlig! har vært flere. For det første skulle man skape et prosjekt som skulle bygge bro mellom skole og det virkelige liv, der man lærte elevene om hvilke påvirkningsmuligheter de har i lokalmiljøet. Dette har prosjektet langt på vei lyktes med. For det andre skulle man gjennom praktisk tilnærming engasjere ungdom som vokser opp i områder som skårer lavt på levekårsindikatorer. I og med at prosjektet har lyktes i å engasjere flesteparten av elevene som deltok, har man, til tross for at lærerne rapporterer om at de ikke klarte å engasjere de aller svakeste og minst engasjerte elevgruppene, kanskje uansett lykkes med å nå noen av de 4,5 prosentene av ungdommene som hadde lavest skår på ISSC-undersøkelsen.

Det er ingen tvil om at det både er tidkrevende og utfordrende å få til tverrfaglig samarbeid, og enda mer tid tar det når man skal involvere eksterne parter. Likevel er det så mye som peker i retning av at dette er en fruktbar vei å gå, at man kanskje bør sette av tid til å se hva man kan få til av lignende, gjerne lokale, prosjekter, der eleven engasjeres i praktisk arbeid i sitt eget lokalsamfunn.



»» Evy Jøsok er universitetslektor ved samfunnsfagsseksjonen ved OsloMet. Hun har tidligere jobbet som lektor i ungdomsskolen og videregående skole og underviser nå på grunnskolelærerutdanningen. Hun forsker i hovedsak på samfunnsfagsdidaktikk i fagfeltet demokrati og kritisk tenking.



»» Ida Tolgensbakk er kulturhistoriker med doktorgrad fra Universitetet i Oslo om unge svenske arbeidsmigranter i Oslo. På NOVA arbeider hun med migrasjon, integrering og ungdomsforskning. Interesseceller er blant mye annet kritiske hvithetsstudier, digital kultur, sosiale medier, barnekultur,

humor, kebabs historie i Norden – og Brugata i Oslo.



»» Kaja Wold er administrasjons- og prosjektrådgiver i Redd Barna og prosjektleder for Helt ærlig!. Hun har en bachelor i kulturprosjektledelse fra Høgskolen på Lillehammer og master i Development Management fra American University, School of International Service. Hun har erfaring som

prosjektleder og -koordinator fra internasjonale og nasjonale prosjekter, med spesiell vekt på barn og ungdom og deres rett til medvirkning.

LITTERATURLISTE

- ARTHUR, J. & WRIGHT, D. (2001). Teaching Citizenship in the secondary school. London: David Fulton Publishers.
- BISETH, H. (2014). Må vi snakke om demokrati? I: J. Madsen & H. Biseth (red.), *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen* (s. 25–45). Oslo: Universitetsforlaget.
- BØRHAUG, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta Didactica Norge*, 11(3), 1–18.
- BØRHAUG, K. (2018). Oppseding til medborgarskap – mellom globalisering og elevens livsverd. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 3-4, 268–278.
- HUANG, L., ØDEGÅRD, G., HEGNA, K., SVAGÅRD, V., HELLAND, T. & SELAND, I. (2017). *Unge medborgere – Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge* (NOVA Rapport 15/2017). Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- KAHNE, J. & WESTHEIMER, J. (2006). The Limits of Political Efficacy: Educating Citizens for a Democratic Society. *APSC*, 39(2), 289–296. <https://doi.org/10.1017/S104909650606047>
- KLEVEN, Ø. (2019). Lav valgdeltakelse blant unge voksne. SSB Analyse 2019/05. <https://www.ssb.no/valg/artikler-og-publikasjoner/lav-valgdeltakelse-blant-unge-voksne>
- KORITZINSKY, T. (2020). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. Utgave 5. Universitetsforlaget.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/>

- overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplæringen.pdf
- LORENTZEN, G. & RØTHING, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenking i lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2, 119–130.
- MATHÉ, N.E.H. (2018). *Democracy and politics in upper secondary social studies – Students' perceptions of democracy, politics, and citizenship preparation* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- MIKKELSEN, R., BUK-BERGE, E., ELLINGSEN, H., FJELDSTAD, D. & SUND, A. (2001). *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9.-klassinger i Norge og 27 andre land. Civic Education Study Norge 2001*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo.
- ROGNLIEN, H. & RØRAAS, S.G. (2020). Hvordan sikrer vi reell ungdomsmedvirkning? *Plan* 52(02), 34–35.
- STRAY, J. (2011) *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- STRAY, J. & SÆTRA, E. (2018). Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. *Utbildning & Demokrati* 2018, 27(1), 99–113
- STRØMSNES, K. (2003). *Folkets makt: medborgerskap, demokrati, deltakelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- SULITZEANU-KENAN, R. & HALPERIN, E. (2013). Making a Difference: Political Efficacy and Policy Preference. Construction. *Brit. J. Polit. Sci.*, 43(2), 295–322. <https://doi.org/10.1017/S0007123412000324>
- ØDEGÅRD, G. & SVAGÅRD, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere? *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 18(1), 28–50.

«Engelskmenn er mye høfligere enn nordmenn»

– hvordan bidra til et mer nyansert syn på
høflighet i engelskfaget



Illustrasjonsfoto © Adobe Stock

»»» Av Anders Myrset og Milica Savić

Hva det vil si å være høflig, er en del av læreplanen for engelskfaget. Men når man skal definere høflighet, så ender man lett opp i generaliseringer og stereotyper.

Med den nye læreplanen for Kunnskapsløftet (LK20) som har kommet inn i skolen, er fortsatt høflighet ansett som en viktig del av elevenes språkutvikling på barnetrinnet. Allerede etter andre trinn skal elevene kunne «stille og svare på enkle spørsmål, følge enkle instruksjoner og bruke noen *høflighetsuttrykk*» (vår uthevelse). Denne kunnskapen blir så noe mer nyansert etter sjuende trinn, der elevene skal kunne «uttrykke seg forståelig med et variert ordforråd og *høflighetsuttrykk tilpasset mottaker og situasjon*» (våre

uthevelser). På barneskolen skal altså elevene tilegne seg «høflighetsuttrykk» på engelsk, og deretter tilpasse disse til mottaker og situasjon. Som en del av LK20 har det blitt innført støtte til læreplanen der mange av læringsmålene forklares, men ikke akkurat disse målene. Dette tyder på at man har en oppfatning av at det finnes en felles forståelse for hva høflighet er, og at noen uttrykk alltid er høflige av natur. Men er det egentlig så enkelt? Er høflighet svart-hvitt?

Hva er høflighet?

I vårt arbeid innenfor engelskfaget som undervisere og forskere har vi selv fått høre kommentarer som «nordmenn er veldig uhøflige» eller «engelskmenn er mye høfligere enn nordmenn» både fra elever, lærerstudenter og lærere under videreutdanning. Et annet eksempel er en språkvasker som foreslo å endre fra «can I» til «may I» i en dialog mellom to seksåringer fordi «det er høfligere». Slike anekdoter er eksempler på hvordan visse syn på høflighet kan skape stereotypier og føre til overgeneralisering. Her settes nasjonaliteter opp mot hverandre, og språket blir satt i en sammenheng hvor ord og fraser dikterer om noe er høflig eller ikke. Imidlertid handler høflighet om mer enn bare ord. Høflighet endrer seg ut ifra hvem vi snakker med, hvor vi snakker med dem, og hva vi ønsker å oppnå. Altså, vi må regne med både det språklige og det kontekstuelle.

Tanken om at «engelskmenn er mer høflige enn nordmenn» (Savić & Myrset, Under utgivelse A) kom også frem i vår egen forskning med tredje-, femte- og sjuendeklassinger. Slike oppfatninger kan stamme fra en pågående offentlig diskusjon om nordmenns mangel på høflighet (Rygg, 2016, 2017), eller fra den norske tendensen til ikke å bruke for mange ord (Fretheim, 2005). Denne stereotypien om at nordmenn er uhøflige, blir sjelden utfordret eller sett i sammenheng med ønsket om å respektere «selvstendighet» og «uavhengighet», samt at man ikke skal være til bry og skal respektere folks «fred og ro» (Rygg, 2017, s. 10).¹ I klasserommet blir slike hensyn sjelden knyttet opp mot hva det vil si å være høflig i den norske konteksten, og man risikerer dermed at alle vurderes ut ifra samme «universelle normer».

Vi har sett at barn allerede fra tredje trinn har ganske klare oppfatninger av hva som er høflig på engelsk, og en gjenganger er uttrykk som *can I* og *please*. For eksempel mente en elev i tredje klasse at anmodningen «Two cokes» på en fastfoodrestaurant var uhøflig, og begrunnet dette med at:

[...] hun sa ikke 'please', liksom bare 'two cokes' [...] hun kunne for eksempel sagt 'can I have two cokes, please?' for hun var på en måte ikke så veldig høflig mot den [kelneren] som stod der. (Savić & Myrset, Under utgivelse B).

En femteklassing fokuserte også på *please* og sa:

[...] altså, 'please'. Det er en høflig måte å avslutte eller begynne eller ta midt i en setning» (Savić & Myrset, Under utgivelse B).

I disse uttalelsene blir *please* ansett som selve høflighetsmarkøren. Selv om dette til en viss grad medfører riktighet, da *please* ofte brukes som en markør for anmodninger (Kádár & House, 2020), er dette allikevel en overforenkling. Slike uttalelser kan sees på som en overgeneralisering av høflighet, men kan imidlertid også brukes som en inngang i klasserommet for å skape diskusjoner om hvordan språk varierer ut ifra konteksten.

Både på norsk og engelsk har vi eksempler på ord og uttrykk, slik som *vær så snill / please* og *takk skal du ha / thank you*, som sidestilles med høflighet uten nyanser. I utgangspunktet fremstår muligens begge som høflige, men når faktorer som hendelsen, tonefallet, og ansiktsuttrykk trekkes inn, så endres bildet. Se for deg at du ved et uhell dunker borti noen i køen på butikken, og at vedkommende deretter snur seg og sier «Takk skal du ha». Eller for å sette det enda mer på spissen, noen nyser i bakhodet ditt, hvor du deretter snur deg og sier «Prosit!». Er det fortsatt tegn på høflighet? Dette favner om deler av diskusjonene fra høflighetsteori. Nemlig i hvilken grad språk i seg selv kan anses som høflig, og om noen høflighetsnormer er universelle på tvers av kontekster.

Som tema innenfor språkvitenskapen har høflighetsteorier vært utviklet og debattert de siste femti årene, fra to hovedperspektiver. Disse refereres ofte til som *tradisjonelle* og *diskursive*. Det er den tradisjonelle forståelsen av høflighet som stort sett preger funn fra vår egen forskning på barnetrinnet, og denne gjenspeiles også i kompetansemålene i læreplanen (etter andre, fjerde og sjuende trinn). Det tradisjonelle perspektivet (se for eksempel Brown & Levinson, 1987) foreslår at noen aspekter av høflighet er universelle, at det finnes faste normer for høflighet innenfor et språk, og at disse deles av alle eller de fleste med samme språklige tilhørighet. Som følge av dette antydes det at man kan regne ut et passende høflighetsnivå. Denne formelen tar høyde for relasjonen mellom partene og handlingen som

finner sted (Brown & Levinson, 1987). Det tradisjonelle perspektivet anser relasjoner og høflighetsnormer som statiske, altså at de ikke endres over tid.

Dette er noe som har blitt kritisert i den diskursive forståelsen av høflighet (se for eksempel Mills, 2011). Det diskursive perspektivet anser relasjoner og høflighet som dynamiske. Disse forhandles hele tiden i kommunikasjon. Dette betyr at språk og uttrykk ikke er høflige i seg selv, men at de blir vurdert og fortolket i konteksten der de finner sted. Snarere enn å tilegne seg spesifikke uttrykk og normer i fremmedspråkopplæringen betyr dette å utvikle en forståelse for at det finnes ulike oppfattelser av høflighet og at de avhenger av konteksten.

Hvordan undervise høflighet?

Å tilnærme seg høflighet i fremmedspråkopplæringen vil si at man utvikler en evne til å gjøre veloverveide valg i kommunikasjon. Dette står sentralt i et sosiokulturelt lærings-syn, nemlig at undervisningen skal gi elevene redskapene som trengs for å kunne ta slike valg i kommunikasjon. Disse redskapene er en kombinasjon av et bredt språklig repertoar og språklig bevissthet. I stedet for tommelfingerregler som å legge vekt på å knytte ord og uttrykk til spesifikke situasjoner, mottakere og høflighetsnormer (se for eksempel Nicholas, 2015), så handler undervisningen om å skape en bevisstgjøring rundt språket og dets dynamikk i kommunikasjon. Dette inkluderer en forståelse av at vi har ulike oppfattelser av høflighet, både på et individuelt og på et (sub-)kulturelt nivå.

I det sosiokulturelle læringssynet blir en elevs utvikling ansett som en sosial prosess, et samspill med omgivelsene (Vygotsky, 2012/1934). Dialogen står dermed sentralt for utvikling og blir en arena der språk og kunnskapen om språk konstrueres mellom to eller flere individer (Swain, 1997). Dette skjer i samhandling mellom elever og mellom lærer og elev. I dialog utvides perspektiver og forståelse, og dialogen blir dermed også en arena der subjektiv kunnskap som blir tatt for gitt, kan utfordres. Dermed blir evnen til refleksjon viktig.

Elever på barnetrinnet er i en stadig kognitiv, sosial, emosjonell og fysisk utvikling, og dette gjelder også evnen

til å reflektere og å abstrahere. Åpne spørsmål som er tilpasset elevenes utvikling, kan hjelpe elever å reflektere og skape effektiv interaksjon for læring. Dette gjelder også tema innen språklæring. Når elever svarer på slike åpne spørsmål, skapes muligheter for å bruke egne erfaringer fra norsk, engelsk og andre språk de kjenner til, som et utgangspunkt for å utdype egne tanker. Dette har vi også sett i vår egen forskning (Savić, Under utgivelse; Savić & Myrset, Under utgivelse A). Språklæringen og en dypere forståelse skjer dermed i et flerspråklig samspill, noe som også promoterer gjennom kompetansemål i LK20.

Et eksempel på slike refleksjoner finner vi i en dialog fra vår egen forskning i en norsk barneskole (se nedenfor). Dialogen foregikk i et intervju med fire sjuendeklassinger (presentert i Savić & Myrset, Under utgivelse A), men reflekterer også temaer som ble tatt opp av tredje- og femteklassingene. Diskusjonen var en del av en oppgave der elevene først ble bedt om å idémeldre rundt spørsmålene «Når vi spør om ting, hva er viktig? Hva må vi tenke på?» og «Er det forskjell når vi spør på norsk og engelsk?». Deretter ble temaene som kom opp, rangert av gruppen basert på hva de anså som viktig, mindre viktig og ikke viktig. Gjennom denne eksempeldialogen ønsker vi å vise noen forslag til hvordan en slik interaksjon kan brukes i klasserommet for å stimulere refleksjoner rundt høflighet. I transkripsjonen markeres pause i tale med (-), og trykk markeres med ord i store bokstaver. Navnene er pseudonymer.

1 John: Engelskmenn er mer høflig enn nordmenn.

2 Forsker: Engelskmenn er mer høflig enn nordmenn?

3 John: Det synes jeg.

4 Harry: Ja, jeg kan være enig i (-) at engelsk (-) det er jo sånn, mange flere ORD til å utdype det.

5 John: Hyggelige ord.

6 Harry: Hvis du vil, så kan du snakke veldig PENT på engelsk.

7 Forsker: Mhm.

8 Harry: Eller du kan jo det på norsk også for så vidt.

9 John: Nei, norsk er litt mer sånn; 'yo jeg vil ha den.'

10 Harry: 'Jeg vil ha den yo, yo, yo.' {morsom stemme}

11 John: I Norge stikker vi bare (-) folk på butikken og stjeler.

Tabell 1: Aktivitet for «høflighetsuttrykk» Instruksjoner og spørsmål for elever.

Refleksjonsoppgaver for observatører	Refleksjonsoppgaver for deltakere
<i>Description (What I see & hear)</i>	
Describe the interaction. What happened? What did you see? Who said what?	Describe the interaction. What happened? Who said what? Which word/ expression was your focus?
<i>Interpretation (Why I think what I see & hear happened)</i>	
Think of the possible explanations for what you observed. How do you think the different characters in the interaction felt? Why do you think the things happened the way they did? Why do you think the characters said/did what they said/did?	Think of the possible explanations for what you experienced in a role play/what the characters experienced in your cartoon/ story. Why did things happen the way they did? Why did the characters say/do what they said/did?
Hjelp elevene til å komme opp med ulike fortolkninger av interaksjonen.	
<i>Evaluation (What I feel about what I see, hear & think – positive or negative)</i>	
What positive or negative feelings do you have regarding the interaction you observed, the participants or what they said?	What positive or negative feelings do you have about the interaction/experience, about the other participants or what they said? How would you have felt if you were another person in the interaction [only applicable to role plays]?
Forsøk å styre diskusjonen i retning av det «høflige» ordet/uttrykket og hvordan dets bruk ble evaluert.	

12 Forsker: Hva synes dere da? Har det noe å si med engelsk og norsk?

13 Kirsty: Ehm (-) ja (-) for du bruker jo (-) litt mer (-) 'please' {nølende stemme} på engelsk. Men hvis jeg skal SPØR om noe, bruker jeg ikke alltid 'please' på norsk.

14 Forsker: Nei.

15 John: 'Please.'

16 Harry: 'Kan jeg please få? Kom igjen, please.' {bedende stemme}

17 Maria: På norsk sier vi jo 'vær så snill'.

18 John: Nei, da sier du 'jeg vil ha det', that's it.

I denne dialogen kommer to tema frem i lyset: nemlig nasjonale stereotypier («Engelskmenn er mer høflige enn nordmenn») og at ord og uttrykk i seg selv er høflige. Disse temaene inviterer til diskusjon og aktivitet i klasserommet. For å skape refleksjon rundt disse temaene, foreslår vi de følgende aktivitetene.

Aktivitet for «høflighetsuttrykk»

Mål for aktiviteten:

A. å skape en forståelse for at ord og uttrykk ikke i seg selv er høflige eller uhøflige, men at høflighet avhenger av kontekste.

B. å skape en forståelse for andre tegn i kommunikasjon som bidrar til å tyde det som blir sagt som høflig eller uhøflig (som tonefall, kroppsspråk og kontekst).

C. å skape en forståelse av individuelle variasjoner i oppfatning av (u)høflighet

Del elevene inn i grupper på 3–4 som lager en liste over «høflige ord og uttrykk», på engelsk, norsk og/eller andre språk de kjenner til (som støtte til grupper som finner denne oppgaven vanskelig, kan læreren lage en liste i klassen). Be deretter gruppene om å velge ett ord fra listen (enten norsk eller engelsk, slik at alle kan delta uavhengig av språklig nivå). Still deretter refleksjonsspørsmålet «*Can we use this word/expression when we want to be impolite?*» (dette, og spørsmålene under, kan også tilpasses og/eller stilles på norsk, avhengig av språklig nivå). Be så gruppene om å komme opp med en fortelling der ordet/uttrykket blir brukt til noe annet enn å vise høflighet (uhøflighet, sarkasme, ironi, irritasjon osv.). Gruppen kan selv velge format for fortellingen, for eksempel å lese opp, tegne og forklare eller dramatisere. Fortellingen presenteres deretter for klassen. Hver presentasjon legger til rette for klassediskusjon der metoden *Description-Interpretation-Evaluation* kan benyttes (Wendt, 1984). Denne metoden kan hjelpe



Illustrasjonsfoto © Adobe Stock

elevene med å analysere kommunikasjon og unngå at de går direkte til evalueringer. Etter hver gruppepresentasjon stilles spørsmål tilpasset de som presenterer, og de som observerer (Tabell 1).

Slike runder med presentasjon og refleksjon vil etter vår erfaring skape ulike beskrivelser, fortolkninger og evalueringer. Disse kan følges opp med en diskusjon for å oppnå målene med aktiviteten. Her kan lærer støtte med følgende (åpne) spørsmål:

- Which 'polite words/expressions' did the different groups use in their performances?
- What kinds of meanings did these words/expressions communicate in the performances?
- Do you still think these words are always polite? Why?/Why not?
- What else apart from words plays a role in deciding whether something is polite or not?
- Did we all always agree on our interpretations and evaluations? What were some similarities and differences that you remember? What can we learn from this?

Disse spørsmålene kan brukes til å belyse hvordan ulike fortolkninger av ord er avhengig av det kontekstuelle som dermed skaper et samspill for hvordan høflighet oppfattes. For eksempel kan dette være hvordan andre tegn i kommunikasjon bidrar til fortolkninger, og hvordan disse er forskjellige fra person til person. Diskusjonen som skapes fra spørsmål 5, kan lede inn til neste aktivitet om høflighetsstereotyper. Aktivitetene om «høflighetsuttrykk» og høflighetsstereotyper kan derfor knyttes sammen eller brukes som selvstendige aktiviteter.

Aktivitet for høflighetsstereotyper

Mål for aktiviteten:

- A. å skape en forståelse av nasjonale høflighetsstereotyper og utvikle et mer nyansert syn på diss.
- B. å bli oppmerksom på egne oppfatninger om høflighet på norsk, engelsk og andre språk elevene kjenner til, samt individuelle variasjoner av disse oppfatningene

Denne aktiviteten tar utgangspunkt i åpne spørsmål og starter med en idémyldring. Still spørsmålene «*How do you show politeness in Norwegian/other languages you speak?*», «*How do you show politeness in English?*» og «*Are there any differences and if so, what are they?*», og la elevene diskutere sammen i grupper eller som klasse. Elevene velger selv om de vil svare på norsk eller engelsk. Ettersom diskusjonene tar utgangspunkt i elevenes egne erfaringer og oppfatninger, er det viktig å presisere at det ikke finnes riktige eller gale svar. Slike spørsmål, med et prinsipp om at man ikke ser etter spesifikke svar, skaper etter vår erfaring mange ulike perspektiver som mulige utgangspunkt for diskusjon (for eksempel diskusjonen mellom John og Harry om norsk og engelsk høflighet).

Etter gruppediskusjonen, skriv temaene som kom opp, på tavlen. Disse temaene brukes deretter til å lage påstander. Eksempler på påstander som kunne lages fra dialogen presentert ovenfor, kan være:

1. The English are more polite than Norwegians.
2. There are many more polite words in English than in Norwegian.
3. We can speak nicely in Norwegian too.
4. *We don't say please in Norwegian.*

Del klasserommet opp i tre deler som representerer *agree*, *disagree*, og *not quite sure*. Etter hver uttalelse går elevene til den delen av klasserommet som representerer deres valg. Slik kan alle elevene gjøre seg opp en mening, og også svare uavhengig av språklig nivå. Når elevene har valgt en side, kan dette følges opp med videre refleksjon: «*Why do you agree/disagree?*», «*Why are you uncertain?*» og «*Why do you think some of your classmates chose a different option?*». Her kan elevene først komme frem til svar sammen med de som valgte det samme, før det innledes til en klassediskusjon. For ikke å forsterke stereotyper gjennom denne aktiviteten kan elevene utfordres til å problematisere uttalelsene de var enige i. For eksempel kan elevene som er enige i uttalelse 1, bli spurt om å komme med motargumenter gjennom spørsmål som: *Can you think of a situation when someone was really polite to you in Norwegian? What did they say/do? What do you say/do when you want to be*

LITTERATURLISTE

- BROWN, P. & LEVINSON, S.C. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press. (Original work published Opprinnelig utgitt i 1978).
- FRETHEIM, T. (2005). Politeness in Norway: How can you be polite and sincere? I: L. Hickey & M. Stewart (red.), *Politeness in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, s. 145–58.
- KÁDÁR, D. & HOUSE, J. (2020). Ritual frames. A contrastive pragmatic approach. *Pragmatics*, 30(1), 142–68.
- MILLS, S. (2011). Discursive approaches to politeness and impoliteness. I: *Discursive Approaches to Politeness*. Mouton series in pragmatics (8), redigert av Linguistic Politeness Research Group, 19–56. Berlin: de Gruyter Mouton.
- NICHOLAS, A. (2015). A concept-based approach to teaching speech acts in the EFL classroom. *ELT journal*, 69(4), 383–394. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv034>
- RYGG, K. (2016). Was Malinowski Norwegian? Norwegian interpretations of phatic talk. *Journal of Intercultural Communication*, 40. <http://www.immi.se/intercultural/nr40/rygg.html>
- RYGG, K. (2017). «Typically Norwegian to be impolite.» Impoliteness according to whom? *FLESK. Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 4(1). <https://journals.hioa.no/index.php/fleks/article/view/2439/2306>
- SAVIĆ, M. (Under utgivelse 2021). Co-constructing metapragmatic understandings: How young EFL learners talk about making requests. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 10(2).
- SAVIĆ, M. & MYRSET, A. (Under utgivelse A). «But in England they're certainly very polite, so you mustn't forget that»: Young EFL learners making sense of pragmatic practices. I: T. McCornachy & A. Liddicoat (red.), *Teaching and learning second language pragmatics for intercultural understanding*. Routledge.
- SAVIĆ, M. & MYRSET, A. (Under utgivelse B). «Hey, you, can I loan your yellow pencil?» Young Norwegian EFL learners' metapragmatic appraisal of requests. I: N. Halenko & J. Wang (red.), *Pragmatics and English language learning*. Cambridge University Press.
- SWAIN, M. (1997). Collaborative dialogue: Its contribution to second language learning. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 34, 115–132.
- UDIR. (Utdanningsdirektoratet). (2020). *Læreplan i engelsk (ENG01-04)*. <https://www.udir.no/lk20/eng01-04>
- VYGOTSKY, L.S. (2012/1934). *Thought and language*. The MIT Press.
- WENDT, J.R. (1984). Die: A way to improve communication. *Communication Education*, 33(4), 397–401, DOI: 10.1080/03634528409384769

polite to someone in Norwegian? Can you think of a situation when someone was rude in English (in real life, on TV, in an online game)? What did they say/do? Slik kan elevene bli oppmuntret til å se høflighet fra ulike perspektiver.

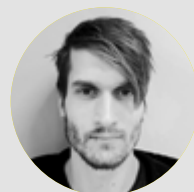
Til ettertanke

Det å utforske ulikheter i tolkninger og evalueringer av høflighet i kommunikasjon er i tråd med det diskursive perspektivet og også sterkt knyttet til engelskfagets sentrale verdier og tverrfaglige tema i læreplanen. I temaet demokrati og medborgerskap er målet å «utvikle elevenes

forståelse for at deres oppfatning av verden er kulturavhengig», samt «åpne for flere måter å tolke verden på og [...] medvirke til å forebygge fordommer» (Udir, 2020). En effektiv måte å forebygge fordommer på vil være å ta dem aktivt i bruk i undervisningen. Elevenes egne stereotypiske holdninger rundt høflighet på engelsk og norsk, som vist i eksempelet fra vår egen forskning, kan være en inngang til å reflektere over hvor disse kommer fra og utfordre dem. Ved å utvikle en forståelse av variasjoner knyttet til individuelle, kontekstuelle og (sub-)kulturelle faktorer som påvirker høflighet, kan elevene bli mer oppmerksomme på nyansene rundt høflighet i kommunikasjon. Dette vil hjelpe elevene til å utvikle det som blir ansett som sentrale verdier i engelskfaget: «bli trygge engelskbrukere» og utvikle «en utforskende tilnærming til språk, kommunikasjonsmønstre, levemåter, tenkesett, og samfunnsforhold [som] åpner for nye perspektiver på verden og oss selv» (Udir, 2020).

NOTE

¹ Se for eksempel sesong 1 av Harald Eias serie *Sånn er Norge* på NRK, der slike verdier blir tatt opp og forklart.



»»» Anders Myrset er stipendiat i engelsk ved Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk, Universitetet i Stavanger. Han har jobbet som lærer på barne- og ungdomstrinnet og som universitetslektor på lærerutdanningen ved UiS. Hans forskning er på engelskfaget i barneskolen, med

særlig vekt på elevers utvikling av pragmatisk kompetanse og undervisningsmetoder.



»»» Milica Savić er førsteamanuensis i engelsk ved Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk, Universitetet i Stavanger. Hun har lang erfaring med lærerutdanning både med lærerstudenter og engelsklærere i videreutdanning fra flere europeiske

land, blant annet Serbia, Italia, Frankrike og Norge. Hennes senere forskning har vært på engelskfaget i grunnskolen, særlig elevers utvikling av pragmatisk kompetanse.

Ledelse

»»» Bård Knutsen
og Anne Berit Emstad
***Ledelse for en inkluderende
skole – også for elever med stort
læringspotensial***

Fagbokforlaget
147 sider

AV KIRSTEN FLATEN

DOSENT VED HØGSKULEN PÅ VESTLANDET

I boka *Ledelse for en inkluderende skole – også for elever med stort læringspotensial* vert lesaren innleiingsvis presentert for ei kort innføring



i eit historisk perspektiv på utvikling av einskapsskulen. For å vise ulikskap i elevane sine skuleprestasjonar vert omgrepa *høgt presterande* og *lågt presterande* elevar. For denne lesaren er det ein noko uvant terminologi, og sjølv om forfattarane gir uttrykk for å støtte begge grupper, er det gruppa omtalt som høgt presterande det meste handlar om. Den sosiale utjamninga som har vore ei av skulen sine samfunnsoppgåver, vert trekt inn, og det vert vist til at skulen berre i varierende grad har fylt denne rolla. Teksten påpeiker at haldninga har vore at flinke elevar klarer seg sjølv, og med avgrensa ressursar har Skule-Noreg valt å hjelpe fram dei som har prestert lågt. Elevar i begge ytterendane av prestasjonsskalaen slit i norsk skule, og boka åtvarar mot å la potensialet til høgt presterande elevar vere unytta.

Underprestering

Boka har eit sosiokulturelt syn på læring, og set læring i ein kontekst av omgivnader som påverkande krefter. Det vert slått fast at underprestering er noko som

oppstår i samhandlinga mellom eleven og omgivnadane, og altså ikkje noko som er medfødt. Her viser ein til skulemiljøet si rolle i det å påverke kva som er sosialt akseptabelt, i det å etablere eigen identitet og i fagleg utvikling.

Det vert òg nemnt at frykta for elitisme har vore del av skulen og landet sin kultur, og at det har vore medverkande til manglande merksemd på elevar med potensial til å yte meir. Forfattarane er tydelege på at denne elevgruppa bør følgjast betre opp i skulen. Sjølv om nokre av desse elevane klarer seg godt utan særskilt støtte, er det fleire som ikkje får utnytta evnene sine, fordi dei ikkje vert hjelpete fram. At elevar skal få støtte til å utnytte potensialet sitt er vel ein av grunntankane i skulen, og for denne lesaren er det sjølv sagt at det skal gjelde alle elevar.

Omgrepet stort læringspotensial

Det er ikkje semje i forskingsmiljøa om kva omgrep som skal nyttast for denne elevgruppa, og det blir vist til at det finst ca. 200 ulike definisjonar. Det er med bakgrunn i Jøsendalutvalet sin rapport frå 2016 at forfattarane vel omgrepet *elevar med stort læringspotensial*. Valet av omgrep vert forklara med at det dekkjer mangfald og heterogeniteten i elevgruppa.

Elevar med stort læringspotensial er like ulike som andre elevar, og det er stor variasjon i kva potensialet deira er, sjølv om det i denne boka er skuleprestasjon som vert trekt fram. Denne gruppa er heller ikkje så lett å identifisere i klasserommet, og det vert vist til at lærarar og skuleleiarar har behov for meir kunnskap på området. Nokre elevar vil gjerne vise fram ferdigheiter på måtar som er lett for læraren å oppfatte, medan andre elevar vert underytarar for å skjule potensialet sitt.

Innhald

For å identifisere eleven med høgt læringspotensial er det fleire kriterium ein kan sjå etter, og Robert Sternberg sin modell legg vekt på større bredde enn berre det akademiske. Her vert det trekt inn at det også må vere ferdigheiter som er nyttig for samfunnet. Den amerikanske læringspsykologen Joseph Renzulli hevdar at ferdigheiter, nysgjerrigheit og gjennomføringsevne må vere til stades, og så må det utvisast kreativitet som gjer at prestasjonane får islett av noko nytt, ikkje berre det å prestere svært godt.

I skulen sin vurderingspraksis er det tradisjonelt den fagleg prestasjonen som ligg til grunn for å definere elevar til å ha stort læringspotensial. Dette synet blir utfordra i boka. Men eg skulle gjerne sett at denne boka hadde reflektert betre over på kva område elevar kan vere høgt presterande og korleis skulen kan handtere dette.

Undervisning

Nokre elevar med høgt læringspotensial kan vere utfordrande å undervise, medan andre presterer svært høgt, samstundes som dei glir godt inn i det sosiale livet i elevgruppa. I samarbeid kan dei tilføre kvarandre ny kunnskap og nye idear og det er motiverande og sosialt lærande å vere i grupper. Denne boka slår eit slag for å dele inn i elevgrupper basert på prestasjon hos eleven. Dette vert underbygd av sitat frå elevar som meiner at det å vere i grupper med elevar på same faglege nivå er meir støttande for læring enn om det er stor variasjon i prestasjon i gruppa. For denne lesaren var dette eit uventa innspel; nivådeling i norsk skule forsvann ut på 1970-talet, og anna litteratur viser at elevar lærer best i heterogene grupper.

Leiing

Tre skular gir eksempel på korleis ein kan tilpasse for å støtte fram elevar med stort

læringspotensial. Her er organisering av skuledagen og lærerteama tatt inn som viktige element. Ein rektor viser til ein samarbeidskultur innanfor skulen der undervisning og tilrettelegging vert delt opent i heile kollegiet. Det å ha eit felles språk vert trekt fram som ein nøkkelfaktor. Alle skular opplever at dei har gjort ein god jobb for å støtte elevar som treng det i si læring, og dei er no er i ferd med å bygge opp eit medvit om at elevar med stort potensial også treng støtte for å få utnytte evnene sine.

Eit forsvarsskrift

Boka er ein vitskapleg monografi og er sett saman av bidrag frå forfattarar med tilknytning til NTNU. Ho har eit tydeleg perspektiv på differensiering og at elevane sine evner bør vere styrande i tilpassing av undervisning og oppfølging. Sjølv om teksten er sagt å omfatte heile elevgruppa, oppfattar denne lesaren boka som eit forsvarsskrift for å gi høgt presterande elevar betre vilkår i norsk skule. Det er greitt med bøker som taler saka for ei elevgruppe, det har vi mange av innanfor pedagogisk litteratur. Men det kunne vore gjort tydeleg i innleiing og baksidetekst at elevgruppa som skal inkluderas i all hovudsak dei høgt presterande. Når det er sagt, det er ei bok som argumenterer godt for å gi betre støtte til høgt presterande elevar og kan godt lesast for å få betre innsikt i ei elevgruppe som også skal ha merksemd frå lærarutdannarar og Skule-Noreg.

En vitaminpille til historielærere

»»» Lise Kvamme
og Nils Naastad
Hva skal vi med historie?
Historiedidaktikk i teori og praksis. 2. utg.

Universitetsforlaget
296 sider

AV KJERSTI DYBVIG

LEKTOR OG FORFATTER

Hvordan den enkelte lærer forstår og definerer historie, får konsekvenser for undervisningen. Forfatterne av boka

Hva skal vi med historie stiller følgende spørsmål: «Hva er viktige samfunnsendringer de siste 15 årene? Er det mulig å drøfte dette spørsmålet uten samtidig å spørre: Viktig for hvem?».

Kapitlene i boka beskriver historie i ti ulike kontekster. Her betraktes faget blant annet som erfaringsrom, identitet, fortelling, prosess, et sted på kartet og materiell kultur. Her er det bare rom for å se på et par av disse kapitlene, og jeg velger da å se på historie som *identitet* og som *materiell kultur*.

Historie som identitet

Kapittelet beskriver hvordan kollektiv identitet dannes. Historiefagets posisjon som nasjonsbygger har vært sterk. Men hvordan bygge denne kollektive identiteten i vår tid, på en måte som er fruktbar for framtiden og som gir elevene mening? Var det lettere før, da fagets oppgave var å gjøre elevene til gode nordmenn og legitimere kongerikets makt? Her gir forfatterne en grundig og lettfattelig analyse, som virkelig inspirerer til å jobbe med temaet.



Det refereres til vitenskapsjournalisten Maja Hagerman som påpekte at historiefaget alltid har stått i maktens tjeneste. Historie har ifølge henne handlet om å bekrefte og legitimere makt. Forfatterne av denne boka viser hvordan urfolk, kvinner og andre som har vært uten reell makt og posisjoner, nå har tatt definisjonsmakten over sin egen historie. Dette er selvsagt et perspektiv historielæreren må ta med inn i klassen og sin historieundervisning.

I dag er det vanskelig å lese norsk historie isolert fra resten av verden. Forfatterne bruker her lupe på utviklingen av historiefagets plass som nasjonsbygger, og viser hvordan lærebøkene har endret seg både med nye fagplaner og en ny generell forståelse av Norges posisjon i verden. Det nasjonale lærestoffet er i tillegg i stadig større grad brukt som en kritisk tilnærming til nasjonalismen som historisk fenomen.

Forfatterne peker også på det faktum at nasjonen som historisk grunnlag for identitet er svekket. Og de spør samtidig om EU og Europarådets ambisjon om å skape en felles europeisk identitet og europeisk historie vil lykkes med å skape en europeisk supernasjon. Dette alene er stoff som kan brukes når man diskuterer temaet nasjon og identitet i klassene, ikke minst fordi veldig mange elever har sine røtter utenfor Europa.

I margen på alle kapitlene stiller forfatterne både utfordrende og viktige spørsmål. Disse spørsmålene er ment for elevene, og viser mange ulike og interessante perspektiver. I dette kapittelet finner man for eksempel følgende spørsmål: Er identitet knyttet til geografi? Østkant-vestkant eller by-bygd? Kan felles opplevelser gi felles erfaringer? Eller motsatte erfaringer? Har «bindestreksfolk», som norsk-amerikanere og norsk-pakistanere en egen identitet eller to identiteter? Her er også flere undervisningstips, blant annet hvordan

en kan se filmen om Max Manus med et nytt og kritisk blikk, samt en rekke retoriske spørsmål som vil være lærerike for elevene å jobbe med, og spennende nye perspektiv på tematikken historie og identitet.

Historie som materiell kultur

Dette kapittelet ser på hvordan fysiske og materielle ting kommer til syne og blir brukt i dagens historiekultur. Og da handler det først og fremst om monumenter og museumsgjenstander. Selv om disse handler om fortid, sier dette mye om samtiden. Teknologihistorie er også et stikkord her, hvilken vekt som legges på denne når man tar for seg samfunnsutviklingen.

Forfatterne ønsker å slå hull på det de kaller teknologideterminisme, der teknologien framstilles som noe som har utviklet seg på siden av samfunnet. Og for å understreke hvordan dette er gjort, siteres det fra en lang rekke lærebøkers beskrivelse av den industrielle revolusjonen på 1700-tallet.

Denne formen for determinisme viser seg også i navnene vi sette på de ulike tidsperiodene. Nå lever vi i den «digitale tidsalder», eller «forbrukersamfunnet» eller «globaliseringens tid». Disse begrepene oppfattes gjerne som universelle, men, understreker forfatterne, de står i den vestligsentrerte verdensorienteringen. Teknologi og økonomi har altså vært styrende for hvordan den vestlige verden deler inn tidsepokene. Forfatterne setter ellers spørsmålstegn ved en rekke vedtatte «sannheter», som at den industrielle revolusjonen aldri ville skjedd uten Spinning Jenny, eller at reformasjonen aldri ville blitt en suksess uten boktrykkerkunsten. Hvorfor omtales alltid teknologi som årsak og ikke virkning, spør de.

I dette kapittelet omtales også kultur, og forfatterne spør om denne

kan beskrives som fastfrosset fortid. Kulturarv har siden midten av 1800-tallet vært noe museene tok vare på. Det som havnet på museene, var ikke lenger i bruk i samfunnet. Slikt sett er kulturarv døde ting fra fortiden. Men begrepet kulturarv brukes også om samfunnsverdier, og er dermed blitt mer enn gamle gjenstander. Det er blitt et spørsmål om danning og politisk fellesskap, og har også fått politisk sprengstoff i seg. Og med det har kulturarv fått en sterk tilknytning til identitetsdanning.

Hva skal vi så med historie? Denne boken besvarer spørsmålet i tittelen, på en inspirerende og kunnskapsrik måte. Men forfatterne nøyer seg ikke med det spørsmålet, de stiller mange flere spørsmål i boka. Også «Hvordan bli en bedre historielærer». Og til den som ikke allerede vet det: «Det er lett å tro at historisk kunnskap læres en gang for alle; fortiden var jo fortid første gang du lærte om den. Med en slik holdning er det imidlertid vanskelig å være eller forbli en god historielærer over tid».

Eidsvågs *tour de force*

>>> Inge Eidsvåg
I livets skole –
Rapport fra en avgangselev

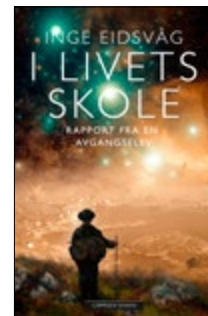
Cappelen Damm
 409 sider

AV ARNE SOLLI

FRILANSSKRIBENT

Forskjellige oppslagsverk definerer en «tour de force» som en briljant eller messterlig oppvisning, for eksempel i bokform. Og det er nettopp hva Inge Eidsvåg gjør gjennom denne boken. Temaet er utdanning og danning, kanskje helst det siste, sett i lys av det norske samfunn i Eidsvågs egen levetid (som også er vår

egen), men med atskillige avstikkere til verdenssamfunnet og til klassiske tenkere som Sokrates, Aristoteles, Immanuel Kant og flere til. Eidsvågs tekst er imidlertid



så mye mer enn bare en gjennomgang av skole og samfunn fra 1950-tallet til i dag; den er også en hudfletting av sider ved norsk utdanningspolitikk og av vår neglisjering av hvor viktig danning er for vår menneskelighet.

Inge Eidsvåg har gått en lang vei fra barndommen i fiskerbondesamfunnet Hitra i Sør-Trøndelag via lærergjengen i grunnskole og videregående skole til stillingen som rektor på Nansenskolen på Lillehammer. I dag må han vel karakteriseres som en arbeidende pensjonist. Årets bok fra 74-åringens hånd er den foreløpig siste i en lang rekke leseverdige titler opp gjennom årene.

Leken er det grunnleggende

Boken er full av poenger å ta tak i; vi skal her begrense oss til to. Eidsvåg (s. 91) slutter opp om sitatet «Opplæringa skal gi næring til leiken og leiken gi næring til opplæringa. Gjennom lek skal elevane utforske omgivnadene, ...» [Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997, L 97] Så kom «PISA-sjokket» i 2001, og elevenes angivelig skuffende prestasjoner ble av mange politikere forklart med for mye lek i skolen. En følge ble Kunnskapsløftet, med langt mindre lek. Og i Læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2006 ble «frie aktiviteter», altså lek, for 1. klassetrinn strøket helt og holdent – «uten noen offentlig debatt», som Eidsvåg skriver.

Han er sterkt uenig i denne endringen:

«Jeg gremmes når jeg hører enkelte politikere snakke foraktfullt om lek.» [s. 94] Mange kloke mennesker, mange av dem forskere, blant dem Dion Sommer ved Universitetet i Aarhus, slår fast at veien til barns læring går gjennom lek [s. 95]: «Den klokkeklare konklusjonen er at jo tidligere man begynner med målstyrt læring, jo dårligere går det med barna videre i skole- og utdanningssystemet.» Tatt i betraktning norske elevers medio-kre prestasjoner i nyere PISA-målinger, kan mye tyde på at for få norske politikere har fått med seg dette.

Vår nesegruse datamaskinbeundring

Eidsvåg er ingen maskinstormer, han vil ikke tilbake til tiden forut for mobiltelefonen og datamaskinen. Han ser den store verdien i den «nye» teknologien. Han mener imidlertid at vi og samfunnet, utdanningssamfunnet inkludert, i nærmest skadelig grad ligger under for en overdreven tro på teknologiens vidunderlighet. For eksempel kan vi faktisk anta at teknologien har bidratt til å redusere norske elevers leseferdigheter, ut fra PISA-undersøkelsen 2018. Han parafraserer Ibsen: «Tar du smarttelefonen fra et gjennomsnittsmenneske, tar du lykken fra ham med det samme.»

Han er nok ingen tilhenger av den lærebokfrie skolen der alt foregår via iPader. Det finnes mye overbevisende forskning som viser at datamaskinen ofte kan være en utmerket informasjonskilde, men langt sjeldnere en kilde til genuin kunnskap, og at dette gjelder desto mer jo yngre barna er. Det er viktig å vite at datamaskinen ikke er et nøytralt verktøy, slik Marshall McLuhan fastslo alt på 1960-tallet [s. 104]: «*The medium is the message.*» Eidsvåg påpeker at ingen ser skadevirkningene bedre enn gründerne selv: Bill Gates i Microsoft lot ikke sine

barn få mobiltelefoner før de fylte 14. Nå avdøde Steve Jobs uttalte til New York Times at barna hans ennå ikke hadde fått prøve en iPad: «Vi begrenser barnas bruk av teknologi.» IT-topper nekter barna sine smarttelefoner og sender dem på Steinerskolen i stedet.

Idealet Alf Prøysen

Til slutt noen ord om Eidsvågs pedagogiske ideal: Alf Prøysen. Nei, forresten, les kapitlet selv – la meg nøye meg med å gjengi de fem grunnene til at nettopp Alf Prøysen er idealet: 1) Alf Prøysen så oss alle. 2) Alf Prøysen hadde en spesiell godhet for de svakeste og de som var annerledes. 3) Alf Prøysen hadde en sjelden innsikt i menneskesinnets irrganger. 4) Alf Prøysen var en gudbenådet forteller, og 5) Alf Prøysen viste oss betydningen av pedagogisk frihet. Begynn gjerne med dette kapitlet [s. 198]

Bokens tittel inneholder ordene «Fra en avgangselev». Hvorfor? Fordi han er 74 og kanskje er på livets hell? Jeg vet ikke. «Elev» viser jo til en stor ydmykhet hos denne kloke hitterværingen, som for meg framstår som en lærer i særklasse! Selv om kapittel XI er kalt «På fallrepet» nekter jeg å tro annet enn at Inge Eidsvåg har mye å gi oss ennå.

Dokumentanalyse

»» Kristin Asdal
og Hilde Reinertsen
**Hvordan gjøre dokumentanalyse
En praksisorientert metode**
Cappelen Damm Akademisk
260 sider

AV KIRSTEN FLATEN

DOSENT VED HØGSKULEN PÅ VESTLANDET

Dette er ei bok som gir eit godt og nyttig innspel inn i masterstudium, særskilt

med tanke på at lærarutdanninga no er ei masterutdanning. For å fullføre eit masterarbeid må studenten skaffe seg empiri, data, som grunnlag for den

sjølvstendige forskingsdelen som masteroppgåva skal innehalde. Ein master i lærarutdanninga må nødvendigvis ha noko med skule å gjere, og då er det fort å vende blikket mot lærar si rolle saman med elevar og i klasserommet. Dette er eit godt tema og vil vere nyttig for å gi kunnskap inn i skulen og for masterstudenten som kommande lærar. Men, og det er eit absolutt men her, skal storparten av masteroppgåver i lærarutdanninga inn i skulen for å intervju eller observere lærarar, vert det eit svært stort trykk på desse. Tilsette i skulen har allereie mange oppgåver å fylle, og det kan bli vanskeleg å finne tid til å gi informasjon til ivrige masterstudentar i tillegg. Boka til Asdal og Reinertsen er eit godt bidrag til å utvide mengda metodar metodar som kan nyttast for innsamling av empiri og viser at det kan gjerast gjennom å gå gjennom dokument.

Dokument

Innanfor området dokument er det stor tilgang og variasjon. Kva dokument som kan gi grunnlag for å samle empiri for master innanfor lærarutdanninga, bør ikkje avgrensast til dagens læreplanar. Her, som i forskning elles, kjem det an på forskar si evne til å sjå kva mogelegheiter som finst. Dokument er oftast lett tilgjengelege, og nettet kan vere ein god kanal her for ein student på jakt etter empiri. Lovtekstar og planleggingsdokument – offentlege dokument som kan omfatte skulelova og Kunnskapsløftet – kan vere



verdfullt materiale og eit godt grunnlag for ei masteroppgåve. Forfattarane viser òg til bruk av forskingslitteratur, som er ein nødvendig del i alle masteroppgåver. Artiklar frå aviser og blad kan òg kvalifisere som dokument. Sjølv om dette ikkje kan reknast som forskning, kan dei gi nyttig informasjon om ulike tema. Her kan studenten sjå kva dagsavisene har skrive om skule dei siste tre åra, for så å analysere det med tanke på kva informasjon eller haldning til skule dette formidlar.

Byråkrati

I ei bok om dokument kjem gjerne byråkrati naturleg inn. Her vert det vist til at byråkrati tyder skrivebordsstyre, og vi har vel alle ei meir eller mindre skjult haldning om at då er det noko som ikkje er praksisnært eller særleg nyttig. Men med snedig tekstutforming går forfattarane i rette med gamle haldningar og viser ei anna side ved byråkratiet. Dokument er naudsynt i eit demokratisk samfunn, og skal vi forstå dette, gir det å arbeide med dokumenta viktig kunnskap. For den som utarbeider dokument, er grundigheit det sentrale, saman med tanken om at ein mottakar, lesaren, skal forstå innhaldet som tenkt. Byråkratisk språk vert skildra som fascinerande, ein fascinasjon denne lesaren ikkje heilt klarer å dele med forfattarane.

Tekst

Arbeid med tekst vert godt skildra på ein slik måte at det vert matnyttig for dei fleste lesarar. Dokument er utarbeidd med eit formål, at nokon vil oppnå noko med innhaldet. Kva ligg bak val av ord og sjanger? Kva kontekst eller kontekstar har teksten oppstått i? Her vert det vist til at kjennskap til kontekst kan forsterke meininga i ein tekst, men det kan òg gi grunnlag for ulike oppfatningar inne i sjølv teksten. Å sette ein tekst inn i ein breiare samfunnskontekst kan vere å

utforske den politisk situasjonen eller gjeldande tidsperiode for utarbeiding av dokumentet. Er teksten på noko tidspunkt modifisert, og har dette ført til endringar i innhald i dokumentet? Er det noko som manglar i dokumentet ut frå konteksten? Forfattarane kjem her med innspel som viser at dokumentanalyse kan vere eit spanande detektivarbeid og legg daud haldninga om at dokumentanalyse er ein støvete og keisam måte å skaffe data på.

Analyse

Dokumentanalyse som tilnærming vert gjerne kategorisert som kvalitativ metode. Her er det oftast ord og tekst som vert vurdert opp mot forskingsspørsmål som skal svarast på. Av interesse er det òg å sjå på kvar dokumenta kjem frå og kva kanalar som vert nytta for å gjere dokumenta tilgjengeleg for lesarar. Historiske og humanistiske fag har lagt grunn for gode analysemetodar over lang tid. Forfattarane vil utvide dette og meiner at etnografi kan gi ei nyttig vinkling for å forstå ulike oppfatningar av dokument. Her viser ein til fleirstadleg etnografi og dokumentskapte stadar og at kategorisering av innhaldet kan bli jamført med kategoriar frå eit anna dokument, og at dette kan vere del av analysen. Uansett lyt ei analyse av ein tekst sette han inn i ein samanheng og gjere det klart for lesaren kva forskaren vil fram til.

Målgruppe

Målgruppa for boka er studentar på den 5-årige lærarutdanninga og andre som er i gang med eit masterstudium. Boka er praksisnær, teksten er lettlesn, og statsbudsjettet vert nytta for å konkretisere dokument. Kwart kapittel vert avslutta med ei oppsummering og refleksjonsoppgåver, som gjerne kan nyttast i kollokviegrupper eller som grunnlag

for drøfting i klasserommet. Boka vil òg vere nyttig for tilsette ved høgskular og universitet som rettleiar studentar med masteroppgåver.

Det vanskelige språket

>>> Anne Birgitta Nilsen
Elevers språkbruk
Hvordan forbedre relasjoner i klasserommet

Cappelen Damm Akademisk
141 sider

AV KJERSTI DYBVIG
LEKTOR OG FORFATTER

Språkets store utfordring er at det ikke er nøytralt. Det kan tolkes på utallige måter, enten det formidles muntlig eller skriftlig. Samtidig kan det forsterke eller svekke relasjoner mellom mennesker. Dette er hovedkonklusjonen en kan trekke etter å ha lest Anne Birgitta Nilsens bok *Elevers språkbruk*.

I innledningen til boken setter Nilsen språket inn i en sosial kontekst og viser hvordan den sosiale praksisen rundt ordene endrer seg. For eksempel hvordan verbene *å rulle* og *å surfe* har fått nye betydninger, samtidig som andre ord har forsvunnet sammen med gjenstanden eller handlingen de betegner, som for eksempel ordet *telefonkiosk*.

At språket alltid er i endring, er velkjent for alle som arbeider med språk og ungdom, og det er spennende med nye verb som for eksempel *å voie* [etter elsparkesykkelmerket Voi]. Men hva er egentlig nytt her?



Multimodalitet

Nilsen understreker tidlig at hun ikke bruker betegnelsen *ikke-verbal kommunikasjon*. Hun plasserer heller verbal og ikke-verbal kommunikasjon sammen under begrepet *multimodalitet*, et begrep som forklares som samarbeid eller samspill mellom ulike kommunikasjonsformer. Multimodalitet blir da et tverrfaglig begrep som beskriver noe som strekker seg forbi vanlig språkbruk og verbal interaksjon. Men det kommer aldri klart fram hva dette «som strekker seg forbi», er.

En modalitet er ifølge Nilsen en gruppe uttrykksmåter, eller et sett av meningsskapende ressurser, som kalles semiotiske ressurser. Her har den verbale modaliteten ressurser som ord og ytringer, og den ikke-verbale blant annet bevegelser, stemmekvalitet og ansiktsuttrykk. Mennesker kommuniserer dermed ved å bruke en kombinasjon av semiotiske ressurser. Å spytt på noen bruker Nilsen som et eksempel på en semiotisk ressurs som hører til den ikke-verbale modaliteten. Men å beskrive samspill mellom ord og handlinger som multimodaliteter kan oppleves som en overvitenskapeliggjøring av allerede godt kjente problemstillinger og fenomener knyttet til språkbruk.

En analyse og sammenligning av bokomslagene på Hadja Tajiks, Sylvi Listhaugs og Erna Solbergs biografier brukes som eksempler på skriftlige og visuelle modaliteter. Men en kan etter min mening finne dette forklart på en mye enklere måte i de fleste norsk- og samfunnsfagverk for ungdomstrinnet.

Finnes språk uten kontekst?

Nilsen etterlyser en ny kunnskap om mobbing, en kunnskap som strekker seg ut over vanlige psykologiske og sosiologiske tilnærminger. Dette fordi mobbing beskriver en form for kommunikasjon

som trekker veksler både på situasjonen den skjer i, og på multimodaliteter. Mobberen har en kommunikativ kompetanse, understreker hun, for ellers ville ikke mobbingen fungert. Men det blir da naturlig å spørre om denne kompetansen virkelig kan løsrives fra en psykologisk eller sosiologisk kontekst? Er ikke språkbruk og atferd nettopp knyttet til dette? Er ikke den psykologiske og sosiologiske tilnærmingen til mobbing nettopp basert på språkets mange muligheter?

Når forfatteren beskriver mobbing som «en ødeleggende form for språkbruk» sier hun ikke noe nytt. At mobbing er «en form for kommunikasjon som kan ha alvorlige negative konsekvenser» vet alle som har befattet seg med temaet. Og at «nettmobbing foregår på nettet og kan være krenkende meldinger eller bilder og videoer som spres» har sikkert de fleste fått med seg. Som leser blir en derfor noe forvirret av alle de vitenskapelige begrepene som knyttes til selvfølgeligheter og velkjente utsagn. Og presenterer denne boka, slik det loves på vaskeseddelen, «en *ny* metode for hvordan lærere kan jobbe for et godt læringsmiljø»? Svaret på det siste må dessverre bli nei.

Men boka inviterer til refleksjon rundt språk og språkbruk, og kapitlene avsluttes med forslag til leserens egenutvikling som multimodal språkbruker, diskusjonstema knyttet til kommunikasjon samt forslag til videre lesning. Dette løfter bokas potensial som utgangspunkt for samtaler og større språklig bevissthet knyttet til ulike kommunikasjonssituasjoner.

Å tenke kritisk

»» Peter Svensson
og Alexander Styhre
Kritisk tänkande

Studentlitteratur
216 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN
RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Det står tydelig i gjeldende lærerplan for fagfornyelsen: Elevene skal utvikle evnen til å tenke kritisk. Og viktigheten av å stille kritiske spørsmål er det stor enighet om. Men kritisk tenkning, hva er det egentlig?

Dette er problemstillingen i boka *Kritiskt tänkande*. Den er skrevet av de svenske professorene Peter Svensson og Alexander Styhre. De fremhever at enigheten om verdien av å tenke kritisk kan være en skinnenighet. Altså, enigheten er bare tilsynelatende. Dette kan være tilfellet når de som diskuterer ikke har tatt bryet med å klargjøre hva en egentlig mener med det å være kritisk.

Tenke kritisk

For å klargjøre hva forfatterne mener med kritisk tenkning, markerer de tydelig forskjellen mellom kritisk tenkning og det å være negativ eller å bedømme noe som dårlig. De omtaler kritisk tenkning som det å praktisere en skeptisk grunnholdning. Det gjelder særlig når noe fremholdes som sant eller at det bygger på sikker kunnskap. De legger vekt på at det først og fremst er *tenkning* som skiller kritisk tenkning fra andre former for kritikk.

Slik sammenfatter de sin forståelse av kritisk tenkning [min oversettelse]:



Kritisk tenkning skal forebygge indoktrinering og muliggjøre en slags frihet som handler om å tenke fritt og danne sine egne oppfatninger. Grunntanken er å lære oss å tenke selvstendig og ikke blindt og uten ettertanke å akseptere påstander om kunnskaper og utsagn om hva som er sant.

Fire typer kritisk tenkning

Hoveddelen av boka beskriver og utdyper fire typer slik tenkning. Svensson og Styhre skiller mellom det 1) å tenke dypt, 2) å tenke politisk, 3) å tenke annerledes og 4) å tenke omkring det som kan kjennes ubehagelig eller ubekvemt. For forfatterne dreier det å tenke dypt seg om verdien av å forholde seg tvilende; å tenke politisk handler om å anvende et maktperspektiv på det en møter av kunnskap og påstander. Å tenke på det som er ubehagelig eller ubekvemt, dreier seg om å undersøke forhold i samfunnet som lett kan føre til besværlige reaksjoner.

Om å tenke annerledes

Den tredje typen av kritisk tenkning, altså det å tenke annerledes, behandler boka på en særlig spennende måte. Å tenke annerledes handler om systematisk å styre tanken i en retning bort fra den tilvante måten å betrakte verden på. Det kan en gjøre ved å legge merke til det andre ikke ser: ved å tenke tvert om, ved å tenke kontraintuitivt og ved å forholde seg kritisk til det som betraktes som normalt.

Å se det andre ikke ser

H.C. Andersens eventyr «Keiserens nye klær» handler om det å snakke om det alle ser, men som få likevel våger å uttale høyt. Denne fortellingen peker altså på det stadig aktuelle, at det nesten alltid finnes noe interessant under overflaten, noe bakom det polerte og velordnede som presenteres.

Å tenke tvert om

De fleste har møtt mennesker som nesten uansett hevder det motsatte av hva som er forventet. Når forfatterne understreker verdien av å tenke tvert om, er det ikke for å idealisere personer med en slik atferd. Svensson og Styhre mener tvert om at en overfor slike bør stille høye krav til deres argumentasjon og til det de bruker som støtte for sitt standpunkt.

Å hevde motsatt oppfatning er ikke et poeng i seg selv. Også her gjentar de sitt gjennomgående synspunkt: «Kritisk tenkning handler tross alt om å *tenke*, ikke bare om å snakke eller skrive» (oversatt av meg).

Å tenke kontraintuitivt

Når en kritisk tanke kommer spontant eller umiddelbart, forstår forfatterne det som en intuitiv tanke. Det kommer automatisk. Kontraintuitivt blir det når en i slike situasjoner stiller seg dette spørsmålet: Hvorfor dukker denne tanken opp hos meg nå?

Å tenke kritisk om det normale

Å tenke annerledes dreier seg også om å være kritisk mot det som i samtiden, eller innenfor et bestemt miljø, oppfattes som normalt. Utgangspunktet er at tanken om normalitet lett fører til at andre oppfatninger blir undervurdert eller marginalisert. For eksempel ender diskusjoner omkring kjønn ofte med spørsmålet om hva som er normalt og ikke.

Videre er forfatterne opptatt av at avvik fra det normale lett blir betraktet som noe som tilhører det enkelte individ. De mener det ofte er mer fruktbart å undersøke faktorer som er med å opprettholde forskjeller mellom det «normale» og det «abnorme» (anførselstegn som i boka). Det kan for eksempel gjelde språk, kunnskap og institusjoner i samfunnet.

Kritikk av egne tanker

Boka avslutter med to påminnelser. Den første er en advarsel mot programmer og manualer for hvordan kritisk tenkning *bør* foregå. Bruk av manualer hevder de er selve motsetningen til kritisk tenkning. Den andre påminnelsen gjelder viktigheten av å rette den kritiske tenkningen innover, mot egne synspunkter og fordommer. På norsk lyder bokas siste setning slik: «Den fastlåste tenkning er ikke kritisk».

Oppsummert

Dette er en gjennomført akademisk bok. Den må være velegnet for lærere som skal skrive masteroppgaver. Ellers tenker jeg den kan danne et inspirerende og nyttig utgangspunkt for kritisk tenkning omkring de fleste sider av virksomheten i dagens skole, inkludert Kunnskapsløftet, skoleforskning, moderne undervisningsmetoder og materiell.



Kurs og konferanser i regi av Utdanningsforbundet

Les mer på www.udf.no/kurs



18. nov, kl. 09-12
Naturen som
læringsarena i ulike fag

Sted: Digitalt på Zoom
Pris: 250 (medlem), 500 (ikke-medlem)
Kursholder: Gunhild B. Størseth

Kurset egner seg godt for å
· Nå konkrete læringsmål i flere fag
· Ta i bruk varierte læringsmetoder som krever samarbeid, større areal og aktivitet
· Jobbe med relasjoner og klassemiljø På kurset får dere konkrete tips som kan tilpasses alle trinnene i grunnskolen.



24. nov, kl. 09-16
Lek med programmering

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: Gratis, medlemmer blir prioritert
Kurs i samarbeid med Andøya Space

Kurs for barnehageansatte og lærere som jobber med barn 4- 8 år. I dette kurset brytes programmering ned til de enkleste deler og vi leker oss til grunnleggende forståelse av hva programmering og kode egentlig er. Vi bruker selvfølgelig verdensrommet som tema.



29. nov, kl. 14-17
Hvordan kan vi best møte
elever med bekymringsfullt
skolefravær?

Sted: Digitalt på Zoom
Pris: 250 (medlem), 500 (ikke-medlem)
Kursholder: Silje Hrafa Tjersland

Kursdeltakere vil få tilgang til en rekke konkrete arbeidsverktøy til bruk i praksisfeltet. For deg som jobber direkte med eleven vil du få innsikt i fremgangsmåter og tiltak som har gitt gode resultater i fraværssaker.



30. nov, kl.14-16
Sanselighet, estetikk og
opplevelser i dataspill

Sted: Digitalt på Zoom
Pris: 250 (medlem), 500 (ikke-medlem)
Kursholdere: Jørund H. Skaug og Odin Nøsen

Dataspill kan skape lærerike og meningsfulle opplevelser. Men dette underkommuniseres kraftig når vi diskuterer bruk av dataspill i skolen. Hva om vi legger mindre vekt på å koble spill og kompetansemål, og legger mer til rette for opplevelser, estetikk og sansing?



13. des, kl. 09-10.30
Forskningsetikk

Sted: Digitalt på Zoom
Pris: Gratis

Det er mange etiske vurderinger knyttet til forskning, publisering og formidling. Hva sier retningslinjene og hvordan ivareta forskningsetikken i praksis? Vi har invitert leder av NESH, Vidar Enebakk og leder for Ungdatasenteret, Anders Bakken til å snakke om dette. Kurset er rettet mot medlemmer i UH-sektoren.



14. des, kl. 14.00-16.00
Matematikkvansker og
tilpasset opplæring

Sted: Digitalt på Zoom
Pris: 250 (medlem), 500 (ikke-medlem)
Kursholder: Olaug Lona Svingen

Mange elever har et vanskelig forhold til matematikk og de har lite tro på egne ferdigheter i faget. Når disse elevene starter på videregående skole, har de opplevd mange år med nederlag i faget. Hvordan kan vi snu elevenes opplevelse av matematikk fra vanske til mestring?



25. jan, kl. 14-17
Barn som pårørende –
reaksjoner og behov for
ivaretagelse

Sted: Digitalt på Zoom
Pris: 250 (medlem), 500 (ikke-medlem)
Kursholder: Heidi Witttrup Djup

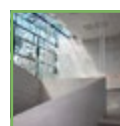
Hvilke reaksjoner og behov har barn som er pårørende. Hvordan kan skole og barnehage bidra til å fremme trygghet og mestring, og hvordan kan kommunikasjon med barn og foreldre skje på en ivaretagende og åpen måte? Det skal psykologspesialist Witterup Djup snakke om her.



26. jan, kl. 13-16
Bærekraftig utvikling – fra
læreplan til klasserom

Sted: Digitalt på Zoom
Pris: 250 (medlem), 500 (ikke-medlem)
Kursholder: Judith Klein

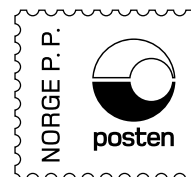
En innføring i hvordan de tre tverrfaglige temaene er integrert i det nye læreplanverket LK20, med spesiell vekt på bærekraftig utvikling. Hva ligger i begrepet bærekraftig utvikling? Hvordan tolke det nye læreplanverket? Hvordan kan vi jobbe med dette i praksis?



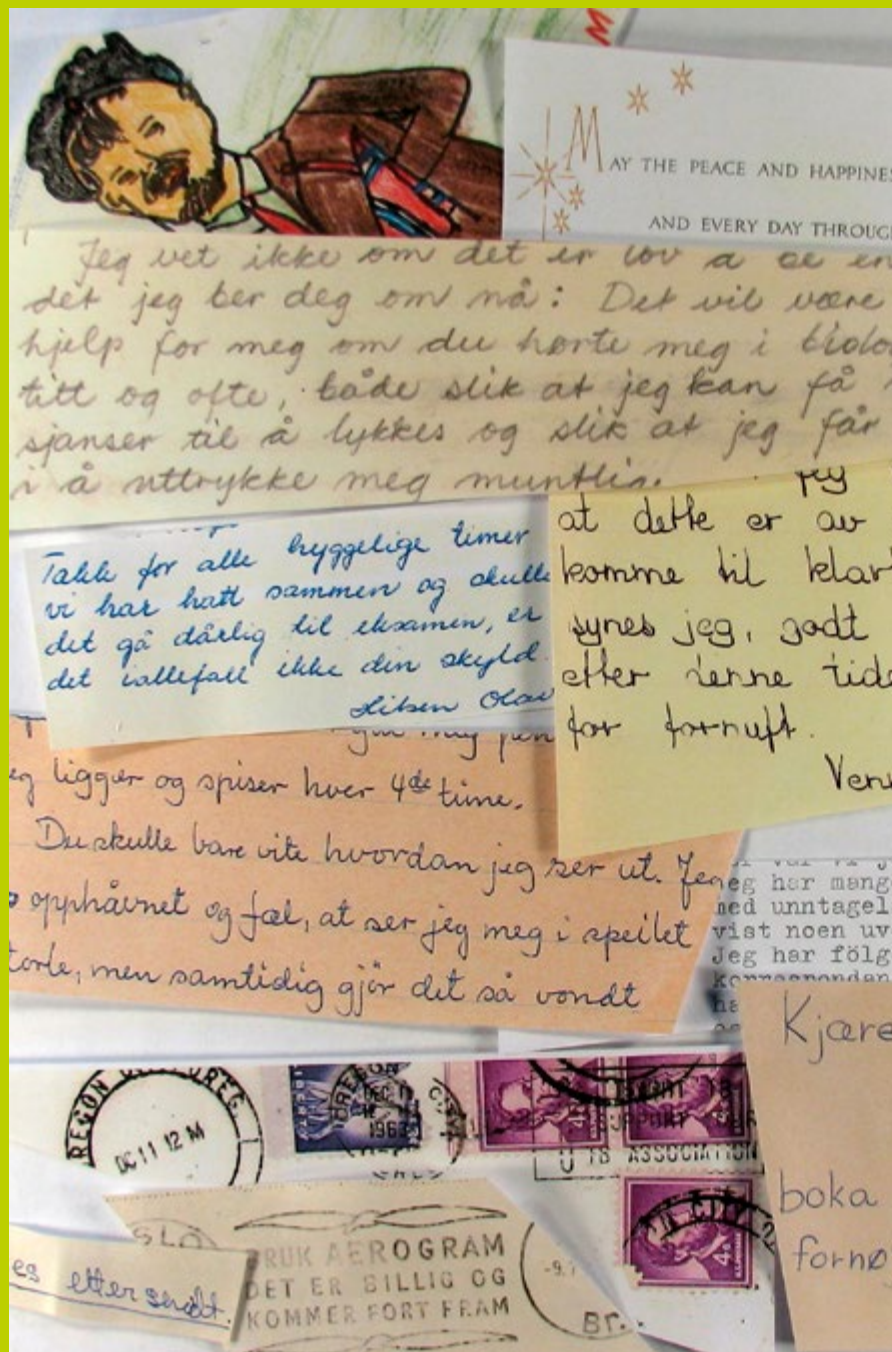
15. feb,
Tverrfaglighet og
dybdelæring

Sted: Digitalt på Zoom
Pris: 250 (medlem), 500 (ikke-medlem)
Kursholder: Bjørn Bolstad

I dette kurset får du presentert en konkretisering av begrepet dybdelæring basert på norske publikasjoner om begrepet. Du får også presentert et rammeverk for tverrfaglig undervisning. Kurset vil peke på sammenhenger mellom dybdelæring og tverrfaglighet



Returadresse:
BEDRE SKOLE
Postboks 9191 Grønland
N-0134 OSLO



«Kjære lærer! ...»

Gjennom årene er det skrevet tonnevis av bøker om lærere. Det er laget timevis av filmer om skole, elever og lærere, og vi har sett utallige skuespillere i rollen som lærere. Det disse gjerne har felles, er at de representerer læreren sett utenfra og ofte temmelig karikert. De virkelige, alminnelige lærerne og deres direkte kontakt med virkelige barn og ungdommer savnes. Et uttrykk for dette er alle de tusener av tilbakemeldinger lærere har fått, både hyggelige – og noen ganger mindre hyggelige.

I Haugesamlingen befinner det seg noen konvolutter med brev til lærere. Vi skulle gjerne hatt mange flere, men det oppleves kanskje som vanskelig for mange å skulle skille seg med dem. En elev skriver med en dyp innsikt i seg selv:

Jeg vet ikke om det er lov å be en lærer om det jeg gjør nå: Det vil være en stor hjelp for meg om du hører meg både titt og ofte, både slik at jeg kan få noen flere sjanser til å lykkes og slik at jeg får trening i å uttrykke meg muntlig.

Kjære lærer!

Jeg vil gi deg denne boka som et minne fra en fornøyd elev.

Mange lærere gjemmer de gode elevbrevene som kostbare skatter. De bekrefter det meningsfulle i yrkesvalget de har tatt. Dette er interessant stoff som har vært lite påaktet. Det er blitt mindre brevskriving. Men ennå er det sikkert mulig å finne gode kilder. Hva med å sette i gang et doktorgradsarbeid med tema «Brevene til læreren»?

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].