

Hjælp, forskerne
kommer!

Bedre »» Skole

Nr. 1

2022 Tidsskrift for lærere og skoleledere

Egenvurdering
på godt og ondt

Selv mord
blandt unge

Hvordan undervise
om pornografi

Tverrfaglige tema for vår tid

Dagens barn og unge er utsatt for en enorm psykisk belastning. Først blir de gjort oppmerksomme på en klimakrise som på sikt vil kunne endre livskvaliteten deres, deretter blir de rammet av en epidemi som drastisk endrer betingelsene for både læring og sosialt samvær, for så å oppleve at krig bryter ut i Europa med trusler om bruk av atomvåpen. Det er påfallende hvor godt man traff da man bestemte seg for de tre tverrfaglige temaene *bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap*.

Dagens elever har de siste to årene ervervet seg en førstehåndskunnskap om sentrale tema innenfor folkehelse og livsmestring. Likeså er bærekraftig utvikling et tema som engasjerer de unge spesielt. Men akkurat nå er det vel demokrati og medborgerskap som er mest aktuelt i hvert eneste klasserom, fra de minste og til de eldste. Og det er da neppe tilstrekkelig å lære om Norges demokratiske institusjoner og hvordan du som elev kan engasjere deg i lokaldemokratiet. Medborgerskap er mer enn dette. Hvordan kan vi for eksempel diskutere tidens vanskeligste tema på en konstruktiv måte? Hvordan kan vi sikre at ulike meninger kan møtes, eller med andre ord, hvordan kan vi snakke sammen på en slik måte at konflikter blir løst i stedet for å sementeres? Vi trenger steder med gode uenighetsfellesskap, der det er lov å ha ulike meninger uten å bli ekskludert. Skolen er stedet der dette best kan læres, for her møtes barn og unge med ulik bakgrunn og ulike erfaringer på en måte som de kanskje aldri senere vil erfare i arbeidslivet. Skolen blir derfor den beste muligheten til å trene på å snakke sammen og håndtere uenighet. Flere av artiklene i denne utgaven av Bedre Skole handler om hvordan man kan ta opp og diskutere vanskelige tema i klasserommet.

Et argument for digitalisering av skolen var at skolen må gjenspeile og følge utviklingen i samfunnet. Nå er samfunnet preget av spørsmål rundt hvordan vi kan ta ivareta miljøet, helsen og demokratiet. Det er et hell at disse viktige spørsmålene allerede er blitt en viktig del av læreplanen, slik at skolen kan bruke tid på dette.

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 / 91 17 34 73

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 2020 og 1. halvår 2021: 125 184.

Årsabonnement 2022: 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 [trykt utgave]

ISSN 2703-9498 [online]

Fotomontasje forside:

Adobe Stock og

Melkeveien Designkontor



- 4 **Forgrunn**
- 11 **Pornografi og kritisk tenkning**
Jeanette Kalmar Frøvik, Ragnhild Lindahl Torstensen og Beate Goldschmidt-Gjøløw
- 16 **Følelsenes rolle i diskusjoner om kontroversielle spørsmål**
Mushir Hoda og Emil Sætra
- 21 **Selv mord blant ungdom påvirker mange**
Atle Dyregrov
- 24 **Egen vurdering – en viktig brikke i fagfornyelsen**
Kjell Evensen
- 28 **Egen vurdering på godt og vondt**
Tore Brøyn
- 30 **Faglederrolla i videregående skole**
Norhild Joleik, Eileen Holm Klavenes og Kristin Helstad
- 34 **Lekende tilnærming til skriving og lesing**
Mari Lura Elvedahl
- 41 **Fysisk aktiv læring i matematikkundervisninga**
Mathias Brekke Mandelid, Hege Eikeland Tjomsland, Mona Røsseland og Geir Kåre Resaland
- 46 **Hvordan kvaliteten på undervisningen kan bidra til større likeverd i skolen**
Ole Kristian Bergem
- 52 **Medforskning i lærerutdanningen**
Lisbeth M. Brevik
- 59 **Hjelp, forskerne kommer. Erfaringer med randomisert kontrollert studie i småskolen**
Jarmila Bubikova-Moan og Vibeke Opheim
- 63 **Ny infrastruktur for lokal kompetanseutvikling – tre viktige utfordringer**
Knut Fossetøl og Selma Therese Lyng
- 68 **4 punkt om pedagogikk og dialog**
Olga Dysthe
- 70 **Mennesker med funksjonsnedsettelse i lærebøkene**
Rune Andreassen, Marte Herrebrøden og Magne Skibsted Jensen
- 76 **Bokomtaler**

11

Pornografi som tema i skolen



21

Hva nærmiljø og skole bør gjøre når unge tar sitt liv



24

Egen vurdering, en viktig del av fagfornyelsen

34

Hvordan lære å lese og skrive gjennom lek



Vil kropps- visitere prøve- takerne

Den svenske regjeringen foreslår å kroppsvisitere kandidatene som skal avlegge det såkalte högskoleprovet, en test som gir adgang til høyere utdanning.

I 2018 ble det for første gang oppdaget at kandidater som skulle avlegge högskoleprovet, jukset ved hjelp av teknologiske hjelpemidler, opplyser läraren.se. Regjeringen ønsker å forhindre juks ved hjelp av kroppsvisitering av kandidatene, og et lovforslag om slik kroppsvisitering er nå oversendt det såkalte Lagrådet – et organ som vurderer alle lovforslag før de overlates Riksdagen til behandling.

Justitieombudsmannen er imidlertid imot et slikt forslag, ifølge läraren.se. Justitieombudsmannens oppgave er å kontrollere at ingen person blir urettmessig behandlet innen offentlig forvaltning, og embetet mener kroppsvisitering vil krenke den enkeltes integritet. □

Nasjonale prøver for elever med dysleksi

Utdanningsdirektoratet anbefaler å tilpasse nasjonale prøver i lesing for elever med dysleksi.

Under dagens retningslinjer har ikke elever med dysleksi eller betydelige lesevansker mulighet til å bruke de vanlige hjelpemidlene sine på nasjonale prøver i lesing. Disse elevene får dermed ikke vist ferdighetene sine på prøven. Noen elever får heller ikke deltatt. Utdanningsdirektoratet og Dysleksi Norge har derfor vært i dialog i lengre tid om muligheten for endringer i gjennomføringen av nasjonale prøver i lesing.

– Vi har landet på en anbefaling som bidrar til at flere elever kan gjennomføre og oppleve mestring på nasjonale prøver i lesing, sier direktør Hege Nilssen til udir.no.

– Selv om elever med dysleksi strever med avkoding, kan de ha god leseforståelse, sier Caroline Solem, generalsekretær i Dysleksi Norge. – Nå kan de endelig få lov til å vise det, også på nasjonale prøver, gjennom å bruke de hjelpemidlene som de er vant

til. Det gir et riktigere bilde av ferdighetene deres, sier Solem.

Det er flere hensyn å ivareta dersom vi skal endre gjennomføringen av nasjonale prøver i lesing. På den ene siden er det viktig at alle elever gjennomfører under samme forhold. På den andre siden er det viktig at flest mulig elever kan gjennomføre og oppleve mestring.

Utdanningsdirektoratet anbefaler

- at retningslinjer for bruk av hjelpemidler på nasjonale prøver i lesing endres til å inkludere bruk av hjelpemidler til opplesing av tekst
- at det kun er elever som har godkjent bruk av hjelpemidler til opplesing i opplæringen som skal gis adgang til bruk av disse også på nasjonale prøver
- at resultatene fra prøvene inkluderes i de aggregerte dataene og den nasjonale statistikken

Anbefalingen er oversendt Kunnskapsdepartementet. □

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Berøringsangst overfor rasisme

Norske lærere har utviklet berøringsangst overfor temaet rasisme, og de mangler kompetanse til å håndtere uventede situasjoner i klasserommet.

Det mener Claudia Lenz, professor i forebygging av rasisme og antisemitisme ved MF Vitenskapelig Høyskole for teologi, religion og samfunn, og universitetslektor Silje Førland Erdal ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. De mener også at dagens lærere er mer engstelige for å ta i temaet rasisme enn hva lærerne var for ti år siden. Selv tar de for seg temaet lærere, undervisning og rasisme i podkastserien *Universitetsplassen*.

Mye har selvsagt skjedd i løpet av ti år: mer rasistisk vold i samfunnet, Black Lives Matter-bevegelsen og mye mer. Ikke minst er de unges bevissthet om samfunnet rundt seg blitt skjerpet. Men lærerne er blitt hengende etter og mangler kompetanse om hvordan de kan håndtere ofte uventede og spontane situasjoner og samtaler i klasserommet med en etnisk mangfoldig elevmasse.

Lenz og Erdal sier lærerne må utvikle sin egen bevissthet om den nye klasseromsvirkeligheten, og de må lære seg å utfordre sin egen virkelighetsforståelse. De må tilegne seg strategier som hjelper dem til å håndtere situasjonene og samtalene som kan oppstå. Dette

kommer ikke av seg selv. Som de to sier: Rasisme er som en kulturarv å regne her til lands. Den sitter i ryggmargen vår. Vi kan for eksempel ikke uten videre forstå at et ordspråk vi har brukt utallige ganger, kan oppleves rasistisk eller krenkende av enkelte elever.

Lenz og Erdal arbeider blant annet i skolesatsingen *Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme* (DEM-BRA), som har som oppgave å hjelpe skolen og lærerne i dette arbeidet. De slår fast at skolens arbeid mot rasisme krever samlet, kollektiv innsats. □

ANNONSE


HØVELBENK
 spesialisten

Høvelbenker med kvalitetsfølelse av rang!



Telefon: 481 24 300
E-post: info@hovelenkspecialisten.no
Webb: www.hovelenkspecialisten.no
Org. nr: 914 207 851 MVA Føretaksregistret

Kortisol som «dop»

Økt kortisolproduksjon i kroppen ser ut til å gi jenter energi til å prestere bedre på skolen enn hva gutter gjør, antyder forskning ved Høyskolen Kristiania.

En undersøkelse ved Høyskolen Kristiania har tatt for seg endringer i kortisol- og testosteronnivå blant sjettede og sjuendeklassinger. Ifølge undersøkelsen kan det hende at naturlig økt produksjon av kortisol, det såkalte stresshormonet, gir jentene fordeler i skolen: De presterer bedre.

Men hvorfor opplever jenter økt kortisolproduksjon og gutter fall i testosteronnivå? Ifølge professor Per Morten Fredriksen ved høyskolen er man ikke sikre.

Det kan ha med årstidsvariasjon å gjøre. Noen reagerer med økt kortisolproduksjon henimot mørkere tider om høsten. Men hvorfor i så fall bare jentene?

Det kan dreie seg om forhold ved skolen i seg selv. Det å være skoleelev skaper en stress-situasjon som styrker prestasjonsevnen. Jenter opplever denne situasjonen

sterkere enn guttene, og de krever mer av seg selv enn guttene. Jentene drives også i sterkere grad av sosialt press, blant annet gjennom sosiale medier. Men ifølge Fredriksen er alt dette foreløpig mest spekulasjoner. Mer forskning trengs!

Gutter har et mer stabilt kortisollnivå gjennom året. Men hvorfor faller testosteronnivået ved skolestart? Det tiltagende høstmørket kan være en årsak, men Fredriksen tror også at de kanskje ikke får være fysisk aktive nok, og at mer fysisk aktivitet



i skoletiden kan hjelpe til med å heve guttenes testosteronnivå – og kanskje dermed også skoleprestasjonene. □

Hard trening er vidundermedisin

20 minutter hard trening tre dager i uken er vidundermedisinen som gjør elevene gladere og mer motiverte, ifølge forskere ved Høgskolan i Halmstad.

Ifølge studien «Puls för lärande och hälsa» gjør tre 20-minutters hardøkter per uke i tillegg til de vanlige kroppsøvingstimene underverker: Elevene blir gladere, de blir mer motiverte, de konsentrerer seg bedre i timene, de fatter større interesse for undervisningen, og de får generelt en mer positiv innstilling til skolen og livet. Dette sier Linn Håman, forsker ved Høgskolan i Halmstad, til forskning.se.

Den ferske studien tok for seg elever på mellom- og ungdomstrinnet i åtte svenske kommuner. De trente løping og/eller ballspill så hardt at de ble skikkelig andpustne og slitne etter økta. Forskerne konkluderer også med at korte hardøkter fungerer bedre enn roligere trening over lengre tid.

Mange elever begynte å spise sunnere som følge av treningen. Noen skoler innførte ekstra mellommåltider for elevene. Rent generelt orket elevene mer enn før. Noen elever likte ikke ekstragymmen, noen syntes det ble vel mye «stress», men de fleste var fornøyde, ifølge Håman. □



Ønsker forbud mot religiøse friskoler

Den svenske regjeringen varsler skjerpet kontroll med religiøse friskoler og flagger et ønske om å forby dem, ifølge läraren.se.

Utdanningsminister Lina Axelsson Kihlblom forkynte på en pressekonferanse i februar at regjeringen vil foreslå skjerpet kontroll med religiøse friskoler som regjeringen mener ikke fungerer demokratisk tilfredsstillende verken på eiersiden eller når det gjelder ledelse.

Det dreier seg om friskoler med både kristen og muslimsk innretning. Noen av dem har ifølge Kihlblom sluppet til som lærere personer som har IS-sympatier, som har vært dømt for økonomisk kriminalitet, eller som er vurdert som en nasjonal sikkerhetsrisiko. Kihlblom kaller dette «alvorlige overtrap».

Läraren.se opplyser ingenting konkret om når regjeringen vil fremme forslaget.

Kihlblom sa imidlertid på samme pressekonferanse at regjeringens mer ytterliggående mål er å få innført etableringsstopp for såkalte konfesjonelle skoler, altså religiøse friskoler. Läraren.se referer her til kilder som antyder at det kan være sterke juridiske innvendinger mot et slikt forslag til vedtak. Det er heller intet flertall i den svenske riksdagen for et forbud. □

Klasseturer for ungdomsskoler og VGS fra 1 til 4 overnattinger med fullpensjon og pedagogisk opplegg

Les mer om tilbudet på www.falstadsenteret.no

falstad

KLASSETURER OM 2. VERDENSKRIG

PÅ FALSTADSENTERET

MINNESTED | MUSEUM | MENNESKERETTIGHETSSENTER

Sprer fordommer

Lærebøker i engelsk for videregående skole kolporter ofte fordommer om minoriteter og urbefolkninger, hevder forsker ved Universitetet i Stavanger (UiS).

Universitetslektor Cecilie Waalann Brown ved Institutt for grunnskoleopplæring, idrett og

spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger har forsket på lærebøker i engelskfaget og



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

hevder de ofte fyrer opp under fordommer mot urbefolkninger og minoriteter. Dette finner hun naturlig nok kritikkverdig. Det er særlig bildebruk og bilde tekster hun kritiserer, fordi hun mener elevene har en tendens til å oppfatte bilder som nøytrale representasjoner av virkeligheten. Fotografier vil derfor ofte virke spesielt overbevisende i det budskapet de formidler.

Browns resept er at elever må lære kritisk bildelesing. De må lære å få et bevisst og kritisk forhold til det bildematerialet som ledsager en tekst.

Hun tok for seg elevene i tre engelskklasser, elever i første år av studiespesialiserende videregående opplæring, i 16 uker. Hun engasjerte dem i aktiviteter basert på kritisk visuell leseferdighet, samtidig som de også fikk arbeide med kulturrelaterte temaer. Brown gjennomførte også såkalte fokusgruppeintervjuer med 30 av elevene både før og etter 16-ukersperioden. Hun konkluderer med at treningen fungerte og førte til mer bevisste elever. □

Ukyndige friluftslivlærere setter elevenes liv i fare

Ukyndige lærere som tar elevene med seg til fjells midtvinters, kan sette dem i livsfare, sier forsker ved Norges idrettshøgskole.

Det nærmer seg påske, men lærere som ikke har fått en faglig forsvarlig opplæring i friluftsliv, bør ikke få ta med seg ungdom til fjells midtvinters. Forsker Lena Dahl ved Norges idrettshøgskole (NIH) har samlet inn 143 ulykkesrapporter fra 49 lærere over tre år. I en rekke av tilfellene hadde lærerne nettopp tatt med seg elevene til fjells midtvinters. Ingen ulykker førte til dødsfall, men flere til leteaksjoner.

Lena Dahl har tatt doktorgrad på emnet ulykker og sikkerhet i friluftslivsundervisningen på studieretning for idrettssag i videregående skole. Læreres ukyndighet er viktigste årsak til ulykker, ifølge Dahl.

Hun sier at trolig har bare 31 prosent av lærerne en faglig godkjent opplæring i faget, det vil si minst 60 studiepoeng eller ett år med friluftsliv. For lærere uten

slik opplæring er ulykkesrisikoen langt høyere enn for lærere med. Mange tar unødige sjanser fordi de ser ut til å mene at «friluftsliv skal være litt barskt».

Dahl sier at mange lærere som tar med seg elever til fjells, mangler kunnskaper om helse-, miljø- og sikkerhetsarbeid, og også kunnskaper om risikovurdering og planleggingsrutiner. Men, fortsetter hun, kritikken kan like gjerne rettes mot skoleledelsen og lærerutdanningen. Tilfeldig intern opplæring duger ikke. □

Illustrasjon: © Adobe Stock

ANNONSE

Er du lærer på videregående skole?

Sjekk ut Spire og Utviklingsfondets interaktive undervisningsopplegg om bærekraftig utvikling!

Kaffe er en av verdens mest populære råvarer - men hvor bærekraftig og rettferdig er egentlig verdens kaffeproduksjon?

I kaffespillet blir elevene kjent med kaffens verdikjede, fra produsent til konsument, i en verden hvor vi alle må tilpasse oss klimaendringene. Kaffespillet og andre undervisningsopplegg finner du på Spires skoleportal.

Spire og Utviklingsfondet kjemper for en bærekraftig og rettferdig verden.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Spis frokost!

Norske ungdomsskoleelever blir stadig dårligere i matematikk og naturfag, trolig fordi de ikke spiser frokost. Tomme mager presterer dårligere.

Norske niendeklassinger er blitt dårligere i matematikk og naturfag de senere årene, og årsaken er sannsynligvis at de ikke spiser frokost, mener professor Frøydis Nordgård Vik ved Universitetet i Agder (UiA).

Elever som møter til matematikk- og naturfagprøver på tom mage, presterer dårligere. Og kanskje så mange som 70 prosent av elevene spiser frokost sjelden eller kanskje aldri. Kanskje derfor presterer de norske dårligere i et fag som naturfag enn både svenske og finske elever.

Vik har tatt for seg resultatene fra TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) i 2015 og 2019. Elever fra rundt 60 land deltar i TIMSS-undersøkelsene, som arrangeres hvert fjerde år. Både i 2015 og i 2019 deltok 4500 norske niendeklassinger.

Vik har publisert en artikkel i *International Journal of Educational Development* om temaet. Hun viser også til en svensk studie fra 2021: Svenske elever som fikk et måltid på skolen hver dag gjennom hele grunnskolen, oppnådde gevinster sammenlignet med elever som ikke hadde denne fordel: De ble i gjennomsnitt nær en centimeter høyere som voksne, de tok oftere høyere utdanning, og de oppnådde 3 prosent høyere livstidsinntekt. □



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock



Erfaring er verdifullt

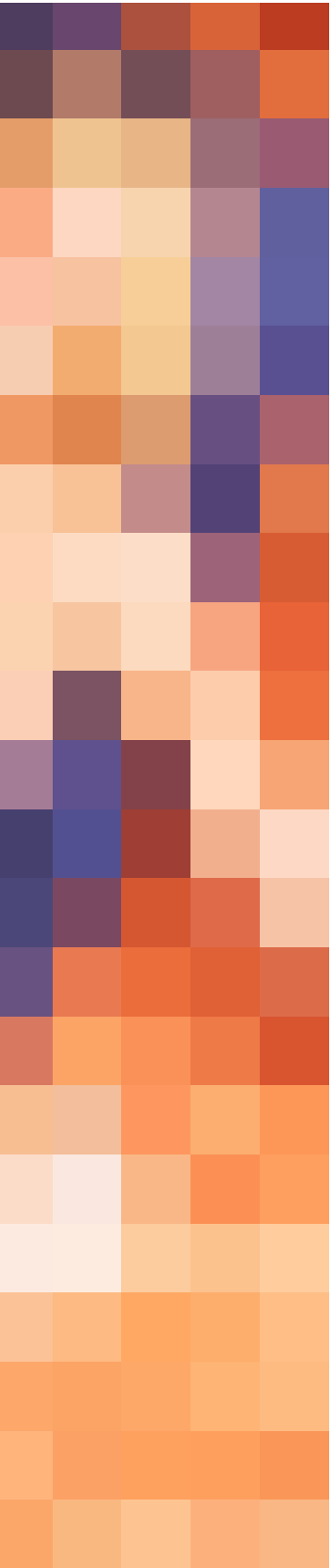
Sett pris på det!

Medaljen for lang og tro tjeneste tildeles verdsatte arbeidstakere med minst 25 år hos samme arbeidsgiver.

Arbeidsgiver søker og står for overrekkelse.

Les mer på medaljen.no





PORNOGRAFI

OG KRITISK TENKNING

»» Av Jeanette Kalmar Frøvik, Ragnhild Lindahl Torstensen og Beate Goldschmidt-Gjøløw

Pornografi er en del av mange ungdommers hverdagsliv, og en god undervisning om dette temaet krever at læreren er bevisst på sine undervisningsstrategier. Hvordan kan du som lærer løfte fram kritiske perspektiver på pornografi og samtidig anerkjenne barn og unges følelser og erfaringer knyttet til tematikken?

Vår tids digitalisering gjør at barn og unge har lett tilgang til pornografi og seksualisert innhold på nett, og mange deler også, frivillig eller ufrivillig, seksualisert innhold der de selv er deltakere. Elevers personlige kjennskap til og opplevelser med pornografi gjør denne tematikken både emosjonell og sensitiv. Uenighet og ulike oppfatninger om lovverk og reguleringer er også med på å gjøre pornografi til et kontroversielt tema. Selv om pornografi i seg selv ikke er eksplisitt nevnt i kompetansemålene, berører det sentrale områder i skolens læreplaner: sosialisering, kjønnsroller, kritisk tenkning, menneskerettigheter, menneskeverd og menneskehandel. Pornografi er også relevant for læreplanens tverrfaglige tema: demokratisk medborgerskap, folkehelse og livsmestring samt bærekraftig utvikling i sosial forstand (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette gjør pornografi til et ypperlig emne for dybdelæring både i og på tvers av fag – i norsk, engelsk, samfunnsfag, religion og etikk.

I undervisning om pornografi beveger du deg som lærer inn i et spenningsfelt: Skal pornografi ses i positiv sammenheng med de unges utforskning av seksuell lyst og tilfredsstillelse? Eller bør det undervises med et kritisk perspektiv på pornografiens representasjon av asymmetriske

maktrelasjoner og kjønnede fremstillinger av hvordan vi skal være som seksuelle vesen? Bør pornoindustrien ses i sammenheng med menneskehandel og seksuell utnyttelse?

Vi skal i det følgende kort beskrive noe av forskningen som er gjort på feltet, før vi deler våre egne erfaringer med å undervise om pornografi i ungdomsskolen og i videregående opplæring. Vår tilnærming er inspirert av autoetnografi (Anderson, 2006; Ulvik, Riese & Roness, 2016), som vi kommer nærmere tilbake til. Forskningsspørsmålet vi belyser er følgende: *Hvordan kan skolen være en arena for kritisk tenkning i møte med pornografi?*

Denne artikkelen er en kortversjon av vårt kapittel om pornografi og kritisk tenkning i boken *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (Frøvik, Torstensen & Goldschmidt-Gjerløw, 2022).

Studier om ungdom og pornografi

Medietilsynet sin undersøkelse *Barn og medier 2020* viser at halvparten av norske 13–18-åringer har sett pornografi på nettet, og hele 57 % av disse tenåringene så pornografi første gang før de fylte 13 år. Flere gutter enn jenter oppgir å ha sett pornografi på nett: 72 % av guttene mot 25 % av jentene (Medietilsynet, 2020, s. 3).

I Redd Barna sin rapport *Et skada bilde av hvordan sex er* forteller unge om hvordan porno brukes som et verktøy for å få mer kunnskap om seksualitet og sex (Berggrav, 2020, s. 4). Ungdommene som blir intervjuet i denne rapporten, oppgir at de opplever det som problematisk både med stor tilgang til pornografi og det endeløse utvalget av ulike typer pornografi samt hvordan seksualitet fremstilles, og hvordan porno kan påvirke kropps- og selvbildet (Berggrav, 2020, s. 4–5). Ungdommene hevder at skolen er godt egnet til å gi dem verktøy som kan myndiggjøre dem i møte med pornografien (Berggrav, 2020, s. 38).

Forskning på undervisning om pornografi

Det er gjort lite forskning på undervisning om pornografi i Norge, med unntak av noen få studier (se f.eks. Nordbø, 2019; Røthing & Svendsen, 2008; Stubberud mfl., 2017). Et viktig funn i Stubberud mfl. (2017) sin studie blant lærere er at «lærere savner verktøy som kan gjøre det lettere å snakke om porno» (Stubberud mfl., 2017, s. 35). Disse forskerne peker på at sex ofte fremstilles i et negativt lys, og at elevers positive erfaringer med sex ikke reflekteres i undervisning. Slik vi ser det, bør en helhetlig seksualitetsundervisning også fremheve de positive sidene ved seksualitet. Dette står ikke nødvendigvis i motsetning til det å oppøve elevenes kritiske blikk på måten pornografien fremstiller seksualitet på.

Lærertypologi i møte med undervisning om pornografi

Gode samtaler om pornografi fordrer at læreren er bevisst sin egen forståelse av pornografi og hvilken undervisningsstrategi som brukes. Nordbø (2019) presenterer en lærertypologi i møte med undervisning om seksualitet og pornografi inndelt i *den moralske lærer*, *den relasjonelle lærer* og *den liberale lærer*. Her følger en kort oversikt over Nordbøs typologi:

- Den *moralske* læreren er opptatt av skillet mellom rett og galt og vektlegger moral og etikk på relasjonsnivå. En slik undervisningsstrategi vil belyse de umoralske og uetiske dimensjonene ved pornografi, slik som voldtekt og overgrep, og hvordan pornografi kan være negativt for individ og parforhold.
- Den *relasjonelle* læreren har fokus på gode lærer–elevrelasjoner, tar seg tid til elevene og fremhever samtaler og åpenhet i undervisning om temaet.
- Den *liberale* læreren har en åpen tilnærming til temaet og belyser sammenhengene mellom pornobruk og individets utfoldelse og utforskning av seksualitet. Kritiske aspekter som kan belyses, er pornografiens urealistiske fremstilling av kropp og sex.

Typologien kan oppleves som forenklet, men vi anser likevel at den kan være nyttig for å legge til rette for at du som lærer kan innta en reflektert holdning til ulike undervisningsstrategier, før du introduserer pornografi som tema i klasserommet. Positive elementer kan trekkes ut fra hver av strategiene, men hver enkelt strategi vil ikke alene fange kompleksiteten i pornotematikken. Eksempelvis kan en lærer som inntar en moralsk undervisningsstrategi, både undervise om overgrep og voldtekt og samtidig vektlegge et relasjonelt perspektiv i undervisningen, ha et positivt syn på seksualitet og være var på elevers perspektiv. På samme måte kan en lærer med en liberal strategi være relasjonell og ha tid til samtaler med elevene. I tillegg til å bruke disse tre strategiene enkeltvis eller i kombinasjon med hverandre er det behov for at læreren inntar en mer myndiggjørende holdning. Vi har derfor utviklet en fjerde strategi – den *samfunnskritiske* læreren som inkluderer en myndiggjørende komponent. Da vi anser den samfunnskritiske strategien som vårt funn, presenterer vi denne i mer detalj etter en kort redegjørelse for metoden.

Metode

Vi baserer denne artikkelen på våre erfaringer med å undervise om pornografi både i ungdomsskolen og i videregående opplæring. En slik metodisk tilnærming er inspirert av autoetnografi, hvor forskeren selv er deltaker i gruppen eller fenomenet som studeres (Anderson, 2006; Ulvik, Riese & Roness, 2016). En slik tilnærming betrakter forskerens erfaringer og følelser som en del av empirien, samtidig som den skal beskrive noe mer enn forskerens egen erfaring. I så måte har autoetnografien en relasjonell karakter i den forstand at forskeren går i dialog med andre (Anderson, 2006). Vi vektlegger her vårt møte med elevene.

Forfatterens egne erfaringer i møte med elever

Vi har erfaring med å besøke både store og små klasser innenfor alle de ulike klassetrinnene. Vi starter gjerne undervisningen med å skape et trygt rom for å ta opp denne vanskelige problematikken, vi kaller det en *icebreaker*:

[V]i vil at dere skal vite at ingen her må beskrive hvordan porno ser ut i dag eller bli spurt om egne erfaringer med å se på porno. Dere skal selvsagt heller ikke bli vist porno. Vi dømmer ingen som ser på porno, og vi er ikke her for å øke skammen eller *shame* noen. Men vi synes det er et viktig tema siden mange barn og unge i dag har lett tilgang til porno. Og ettersom vi vet at barn og unge i Norge bruker porno, er det nødvendig å reflektere sammen om hvordan pornoindustrien ser ut, og om hvordan pornobruk kan påvirke menneskers helse, menneskeverd og grunnleggende rettigheter samt vår holdning til oss selv og andre (Frøvik & Torstensen, 2021, s. 53).

Her legger vi vekt på den samfunnskritiske dimensjonen gjennom å belyse menneskehandel som tema, der den røde tråden har vært å vise hvordan ungdommer med sin forbrukermakt kan være med på å redusere etterspørselen etter et produkt som medfører at mennesker blir utnyttet. Vi diskuterer den seksuelle utnyttelsen som skjer i pornoindustrien og utfordringer knyttet til pornobruk blant unge.¹ Vi fremhever ungdommenes forbrukermakt og diskuterer hvordan de kan utøve motstand i møte med pornografi, for eksempel ved å oppfordre ungdommene til å stille spørsmål og diskutere eget syn på pornografi og ta egne valg i møte med voldelige pornografiske fremstillinger. Vår erfaring er at en slik kritisk, men samtidig inkluderende og myndiggjørende undervisningsform kan stimulere til elevenes aktive utøvelse av sitt demokratiske medborgerskap.

Ved å anvende aspekter fra den *relasjonelle* strategien har

vi gjennom samtaler med unge fått førstehåndskjennskap til hvordan dette temaet kan berøre de unges liv. De fortrolige samtalene kommer ofte i etterkant av vårt foredrag. Noen ungdommer har fortalt oss om nakenbilder eller filmer som er blitt spredt av ekskjæresten, i enkelte tilfeller også på pornosider. Andre har vært åpne om egen avhengighet av porno, eller avhengighet som de har opplevd at en venn eller kjæreste sliter med. Det å være i en utsatt posisjon som følge av avhengighet eller andre utfordringer i møte med tematikken fordrer at man som lærer også bringer temaet på banen med varsomhet (Frøvik & Torstensen, 2021). Noen forteller at de synes det er vanskelig å sette grenser, og at dette kan ha sammenheng med påvirkning fra porno. Jenter formidler hvordan de unngår kjærestereelasjoner i frykt for at noen skal trå over deres egne seksuelle grenser, og fordi de ikke har lyst til å ta del i smertefulle former for sex (Frøvik & Torstensen, 2021).

Den samfunnskritiske lærerens perspektiv

Den *samfunnskritiske* læreren diskuterer pornografi med elevene ved å se på pornoindustriens karakter og pornografis innhold knyttet til kjønn, likestilling og asymmetriske maktforhold. Denne tilnærmingen inviterer til å utvikle elevenes *forståelse av sammenhenger* mellom konsum, etterspørsel, markedskrefter og utnyttelse. Å legge til rette for kritisk tenkning innebærer at elevene utfordres til å tenke både *relasjonelt* og *kontekstuell* (Lim, 2015; Ferrer & Wetlesen, 2019). Vi belyser her det *relasjonelle* med et blikk på asymmetriske maktrelasjoner og subjekt–objektrelasjoner og det *kontekstuelle* med vekt på menneskehandel. Vi anser at menneskehandel er en del av konteksten, selv om vi også erkjenner at ikke all pornografi er knyttet til menneskehandel og seksuell utnyttelse. Gjennom både de relasjonelle og kontekstuelle perspektivene kan elevene se hvordan deres liv, relasjoner til andre og konsum av pornografi er forbundet med andre menneskers liv og livsvilkår (jf. Lim, 2015).

Den *samfunnskritiske* undervisningsstrategien legger til rette for undervisning i demokratisk medborgerskap. Undervisning om demokratisk medborgerskap handler om «å lære å bli en samfunnsborger og hvordan leve i et demokratisk samfunn» (Bîrzea, Cecchini, Harrison, Krek & Spajić-Vrkaš, 2005, s. 24, vår oversettelse). Vår demokratiforståelse bygger på at et demokratisk samfunn karakteriseres av idealer og verdier som frihet, rettferdighet, likeverd og respekt (Lim, 2015). Maktmisbruk og frihetsberøvelse i den kommersielle pornoindustrien er ikke i tråd med disse verdiene, og undervisningen bør legge til rette for at

elevene gjennom å opparbeide seg en kritisk forståelse av fenomenet vil mobiliseres til samfunnsengasjement for å forebygge utnyttelse i pornoindustrien og fremme seksuelt samtykke og likeverdige relasjoner for alle mennesker.

Synliggjøring av det relasjonelle og kontekstuelle

I pornofilmer som retter seg inn mot et heterofilt marked, fremstilles ofte asymmetriske maktrelasjoner der mannen er i en overordnet maktposisjon i forhold til kvinnen og får sin seksuelle vilje igjennom, uavhengig av hva kvinnen måtte ønske. Slike relasjoner kan også defineres som en subjekt–objekt-relasjon der det er subjektets (mannens) ønsker og behov som skal dekkes av objektet (kvinnen). Mannen fremstilles ofte som dominant, aggressiv og fornedrende mot kvinnen, mens kvinnen fremstilles som underdanig og som tvunget til å akseptere nedverdiggelsene. Pornografi viser ofte seksuelt maktmisbruk (Bridges mfl., 2010). Når ungdommer ser slike kjønnede og voldelige fremstillinger av sex, kan dette påvirke deres relasjoner til andre mennesker i det virkelige liv. Dette er et essensielt poeng i Redd Barna-rapporten *Den som er med på leken* (Berggrav, 2015), der gutter mellom 14 og 17 år forteller at det er vanskelig å atskille seksualiteten som pornoen skildrer, fra den seksualiteten som knytter seg til relasjoner i det virkelige liv. Jentene setter ord på det de opplever som et press om å ta del i seksuelle handlinger som er smertefulle og nedverdiggende. Eksempler på dette er munnsex som utløser kvelningsrefleks, analsex² og sex som involverer verbal eller fysisk aggresjon.

I det pornografiske materialet er det *ekte mennesker*. Mennesker som utnyttes seksuelt mot sin vilje i pornoindustrien, er ofre for menneskehandel. I 2007 ratifiserte Norge Europarådets konvensjon om tiltak mot menneskehandel (Europarådet, 2005), noe som gjør at Norge er juridisk forpliktet til å fremme tiltak mot menneskehandel. Undervisning om menneskehandel er dermed en politisk satsing, og undervisning om menneskehandel i pornoindustrien kan føre til økt bevisstgjøring om denne problematikken. Ifølge en rapport som er produsert av FNs kontor for narkotika og kriminalitet (2020), beregnes det at 50 % av ofrene for menneskehandel blir utsatt for seksuell utnyttelse og 38 % blir utsatt for tvangsarbeid. Rapporten viser at 7 av 10 ofre var kvinner eller mindreårige jenter (FN, 2020, s. 31). Gjennom å se på pornofilmer bidrar man som seer til å opprettholde et marked som delvis baserer seg på seksuell utnyttelse av mennesker, og dette er et sentralt kritisk aspekt å inkludere i undervisningen.

Men å innta en strategi som *samfunnskritisk* lærer kan skape en distanse mellom realitetene som formidles rundt



pornoens negative sider og barn og unges egne erfaringer med porno. Elevene kan oppleve skam over å ha sett på porno, og kanskje også over å like å se på porno. Derfor er det hensiktsmessig at læreren skaper en bro mellom elevenes følelsesliv og undervisningen, slik at elevene ikke lukker seg for samtale. Dette innebærer å anerkjenne et spekter av følelser som kan oppstå i møte med pornografi – både gode følelser, slik som opphisselse og lyst, og også mindre gode følelser knyttet til ubehag og skyld over å ha sett på porno. Det er et viktig poeng at det er de voksnes ansvar at barn ikke får tilgang til pornografi.

Avsluttende refleksjoner

I undervisning om pornografi er det en balansekunst for en lærer å anerkjenne elevenes seksuelle følelser, imøtekomme elevenes potensielle skambelagte følelser og samtidig legge til rette for deres muligheter til kritisk tenkning rundt fremstillinger av kjønn og makt. Man bør unngå å ha en streng pekefinger om at pornografi er en «forbudt frukt», fordi det er en frukt mange ungdommer er godt kjent med fra før (jf. Medietilsynet, 2020), og samtidig kan en slik tilnærming lukke elevene for diskusjon om tematikken. Undervisningen kan gjerne starte på en åpen måte ved å først ha en *liberal* tilnærming for deretter å koble på den *samfunnskritiske* læreren når elevene føler seg trygge på å snakke om tematikken. I så måte er god undervisning om pornografi å balansere mellom ulike undervisningsstrategier for å få frem ulike perspektiv og oppfatninger av pornografi. Mange voksne er også selv konsumenter av pornografisk innhold som formidler både vold og negative stereotypier om kjønn, likestilling og maktforhold. Likevel trenger ikke dette hindre barn og unge fra å være en generasjon som åpner øynene for hvilke forandringer som trengs for å fremme rettferdighet både i nære mellommenneskelige relasjoner og på tvers av landegrenser. Som lærer har du makt og mulighet til å nyansere pornografiens domene som seksuell veileder, og vi oppfordrer deg til å bruke denne muligheten.

Kort om bakgrunnen for studien

Gjennom flere år har to av forfatterne av dette kapittelet, Jeanette Kalmar Frøvik og Ragnhild Lindahl Torstensen, jobbet med tematikk knyttet til overgrep, menneskehandel og pornografi i organisasjonen Lighthouse. Dette er en

LITTERATUR

ANDERSON, L. (2006). Analytic Auto-ethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373–395. <https://doi.org/10.1177/0891241605280449>

BERGGRÅV, S. (2015). *Den som er med på leken*. Redd Barna. Hentet fra <https://www.reddbarna.no/nyheter/den-som-er-med-paa-leken>

BERGGRÅV, S. (2020). *Et skada bilde av hvordan sex er*. Redd Barna. Hentet fra <https://www.reddbarna.no/nyheter/et-tastetrykk-unna-porno>

BÎRZEA, C., CECCHINI, M., HARRISON, C., KREK, J. & SPAJIC-VRKAŠ, V. (2005). Tool for quality assurance for democratic citizenship in schools. Hentet 04.09.2021 fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140827>

BRIDGES, A. J., WOSNITZER, R., SCHARRER, E., SUN, C. & LIBERMAN, R. (2010). Aggression and Sexual Behavior in Best-Selling Pornography Videos: A Content Analysis Update. *Violence Against Women*, 16(10), 1065–1085. <https://doi.org/10.1177/1077801210382866>

DAHLE, G. (2017). *Sesam sesam*. Oslo: Cappelen Damm.

EUROPARÅDET. (2005). *Europarådets konvensjon om tiltak mot menneskehandel nr. 197*. Hentet 04.09.2021 fra <https://rm.coe.int/168008371d>

FERRER, M. & WETLESEN, A. (RED.) (2019). *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

FORENTE NASJONER (FN). (2020). Global report on trafficking in persons [Global rapport om menneskehandel]. Hentet fra https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/tip/2021/GLOTiP_2020_15jan_web.pdf

FRØVIK, J. K. & TORSTENSEN, R. L. (2021). *Pornopratt – Slik tar du den viktige samtalen med barn og unge*. Oslo: Spartacus forlag.

FRØVIK, J. K., TORSTENSEN, R. L. & GOLDSCHMIDT-GJERLØW, B. (2022). Pornografi og kritisk tenkning. I: Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen & Jore (red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet 04.09.2021 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

LIM, L. (2015). Critical thinking, social education and the curriculum: foregrounding a social and relational epistemology. *The Curriculum Journal*, 26(1), 4–23. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.975733>

MEDIETILSYNET. (2020). *Barn og medier 2020. Ungdoms erfaring med porno på nett*. Hentet 04.09.2021 fra https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200526-delrapport-5-ungdoms-erfaring-med-porno-pa-nett_barn-og-medier-2020_.pdf

NORDBØ, Y. M. (2019). *Undervisning om*

seksualitet – et spenningsfelt. Et kultursosiologisk blikk på læreres erfaringer [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo. Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/70607/Masteroppgave_ferdig_YMN.pdf?sequence=1&isAllowed=y

RØTHING, Å. & SVENDSEN, S. H. (2008). *Undervisning om seksualitet ved ungdomsskolene i Trondheim kommune*. Trondheim kommune.

STANLEY, N., BARTER, C., WOOD, M., AGHTAIE, N., LARKINS, C., LANAU, A. & ÖVERLIEN, C. (2018). Pornography, Sexual Coercion and Abuse and Sexting in Young People's Intimate Relationships: A European Study. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(19), 2919–2944. <https://doi.org/10.1177/0886260516633204>

STUBBERUD E., AARBAKKE, M. H., BANG SVENSEN, S. H., JOHANNESSEN, N. & HAMMEREN, G. (2017). *Styrking av seksualitetsundervisning i skolen – En evalueringsrapport om bruken av undervisningsopplegget «Uke 6»*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, KUN – rapport. Hentet 04.09.2021 fra https://www.kun.no/uploads/7/2/2/3/72237499/stubberud_mfl_2018_-_styrking_av_seksualitetsundervisningen_i_skolen.pdf

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

internasjonal ungdomsorganisasjon som er politisk og religiøst uavhengig. En viktig del av arbeidet handler om å holde foredrag og workshops for unge på ungdomsskoler og videregående skoler. Våre møter med elever har gjort et sterkt inntrykk på oss, og det utgjør en del av vår motivasjon for å skrive denne artikkelen som et bidrag til å styrke læreres kompetanse til å undervise om pornografi.

Frøvik og Torstensen har nylig publisert boken *Pornopratt – slik tar du den viktige samtalen med barn og unge* (Frøvik & Torstensen, 2021), og refleksjoner fra denne boken flettes inn i det empiriske grunnlaget. Vår undervisningserfaring utgjør grunnlaget for våre perspektiv på strategien som den *samfunnskritiske* læreren.

NOTER

- 1 Porno innebærer ikke alltid menneskehandel, tvang eller seksuell utnyttelse. Dette er en viktig nyansing å få frem i undervisning om temaet porno og sex. Samtidig kan det likevel være andre sårbarhetsfaktorer, slik som fattigdom og omsorgssvikt, som fører mennesker inn i pornoindustrien.
- 2 Analsex er ikke nødvendigvis smertefullt eller nedverdiggende, men i denne undersøkelsen knyttes det til press, tvang og manglende samtykke.



»» Jeanette Kalmar Frøvik er rådgiver i ungdomsorganisasjonen Light-up Norge. Hun jobber med ungdom gjennom undervisning og utvikling av undervisningsopplegg om menneskehandel, seksuell utnyttelse og pornografi. Sammen med kollegaen Ragnhild

Lindahl Torstensen er hun aktuell med boken *Pornopratt: Slik tar du den viktige samtalen med barn og ungdom*.



»» Ragnhild Lindahl Torstensen er samfunnsviter og jobber som daglig leder i ungdomsorganisasjonen Light-up Norge. Sammen med Frøvik jobber Torstensen med ungdom gjennom undervisning og utvikling av undervisningsopplegg om menneskehandel, seksuell utnyttelse og pornografi.



»» Beate Goldschmidt-Gjerløw er doktorgradsstipendiat i samfunnsfagsdidaktikk ved Universitetet i Agder, der hun forsker på undervisning om seksuell trakassering, overgrep og livsmestring. Hun er også forsker i

EDUCATE-prosjektet ved Universitetet i Oslo, som evaluerer innføringen av fagfornyelsen i fag knyttet til livsmestring, digital og utforskende kompetanse.

Følelsenes rolle i diskusjoner om kontroversielle spørsmål

»»» Av Mushir Hoda og Emil Sætra

Å legge til rette for gode diskusjoner om kontroversielle spørsmål kan være krevende, blant annet fordi sterke følelser vil kunne komme frem. Men en studie fra videregående skole viser at følelser også kan være en didaktisk ressurs.

Det er ikke uvanlig at lærere, forskere og politiske beslutningstagere argumenterer for betydningen av å undervise i kontroversielle spørsmål. I et dokument forfattet for Europarådet står det for eksempel at det å kunne gå i dialog med mennesker som har forskjellige meninger og verdier fra en selv, og det å kunne møte dem med respekt, er en viktig del av den demokratiske prosessen samt helt essensielt for å forsvare og styrke en kultur tuftet på demokrati og menneskerettigheter (Kerr & Huddelstone, 2015, s. 7).

Diana Hess (2009), en av dem som har forsket mest på kontroversielle spørsmål som en kilde til demokratilæring, argumenterer sågar for at demokrati krever kontroverser. Det er en iboende og umistelig sammenheng mellom det å diskutere kontroversielle spørsmål, spesielt med mennesker som har ulike synspunkter fra en selv, og demokratiets helsetilstand, skriver hun (Hess, 2009, s. 12). Hun underbygger denne påstanden ved å vise til at det å diskutere kontroversielle spørsmål kan ha to viktige effekter. For det første kan det gjøre at folk blir mer tolerante overfor motstridende synspunkter. For det andre kan det lære deltagerne om



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

samfunnsspørsmål som det er viktig at de kan ta stilling til på en begrunnet måte (Hess, 2009, s. 12).

Kontroversielle spørsmål som pedagogisk utfordring

Mange argumenterer for viktigheten av å undervise i kontroversielle spørsmål, men det ser også ut til å være bred enighet om at kontroversielle spørsmål kan være krevende



å undervise i. I det samme dokumentet som ble nevnt over (Kerr & Huddelstone, 2015, s. 7), skriver forfatterne at unge mennesker dessverre ikke så ofte får anledning til å diskutere kontroversielle spørsmål i skolen. I en tidlig og paradigmatiske artikkel om temaet hevder Robert Stradling (1984) at alle skolefag har sine kontroverser og uløste spørsmål, men at disse i stor grad er akademiske disputer som ikke skaper de helt store problemene for lærerne. De

virkelig vanskelige spørsmålene er de det er stor uenighet om i storsamfunnet, lokalsamfunnet eller på skolen. Noen kontroversielle spørsmål kan med andre ord være vanskelige å undervise i fordi de er sensitive spørsmål, som kan lede til ubehag, sinne og krenkelser (Gereluk, 2012, s. 89).

Sammenhengen mellom det kontroversielle og sensitive dreier seg således om følelser¹. Noen forskere har argumentert for at det å rette oppmerksomheten mot hvilken

rolle følelser spiller, kan være en nøkkel til å forstå og utvikle fruktbare tilnærminger til å undervise i kontroversielle spørsmål (Zembylas & Kambani, 2012, s. 125–126). En ny norsk studie antyder også at følelser kan spille en avgjørende rolle i klasseromsdiskusjoner som omhandler kontroversielle spørsmål. For det første fordi følelser bidrar til å starte og opprettholde diskusjonene, og for det andre fordi måten lærere og elever regulerer og uttrykker følelser på, har betydning for hva slags interaksjonsmønstre som skapes i klasserommet (Sætra, 2021).

Studien

Denne artikkelen er et bidrag til litteraturen som handler om følelsenes rolle i undervisning om kontroversielle spørsmål. Artikkelen tar utgangspunkt i en studie som utforsker hvordan et utvalg lærere i den videregående skolen sier at de forholder seg til følelser i klasseromsdiskusjoner om kontroversielle spørsmål. Det empiriske materialet ble samlet inn i forbindelse med og er tidligere beskrevet i lengre format i en masteroppgave (se Hoda, 2021).

Utvalget består av til sammen sju lærere ved tre ulike skoler. Tre lærere jobber ved en videregående skole i Oslo, to lærere jobber ved en videregående skole i Bergen, og to lærere jobber ved en videregående skole i Vestfold og Telemark. To av lærerne er kvinner og fem er menn, og tiden de har arbeidet som lærere, varierer fra flere tiår til et halvt år. Oslo-skolen det er snakk om, har en betydelig overvekt av elever med minoritetsbakgrunn som enten selv er født eller har foreldre som er født i et land utenfor Norden og Vest-Europa. Vi nevner dette fordi vi tar det opp igjen når vi senere diskuterer artikkelens funn.

Datainnsamlingsmetoden som ble benyttet, var semi-strukturerte gruppeintervjuer. Alle intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass i januar og februar 2021. Intervjuet ved Oslo-skolen varte i om lag én og en halv time. Intervjuene ved de to andre skolene varte omtrent en time. Analysestrategien som ble benyttet, kalles tematisk analyse. Kort fortalt er tematisk analyse en måte å identifisere, analysere og rapportere mønstre – knyttet til temaer – innenfor et datamateriale på (Braun & Clarke, 2006, s. 79).

Engasjement og trygghet

Ett funn i undersøkelsen er at følelser spiller en viktig rolle i diskusjoner som omhandler kontroversielle spørsmål, fordi følelser tilfører slike diskusjoner engasjement og liv. Flere av lærerne fortalte at de gjerne liker at det er litt «temperatur» i klasseromsdiskusjonene. Som en lærer nokså direkte

uttrykte det: «En viss grad av følelser og emosjoner er jo grunnlaget for en god diskusjon. Å diskutere noe som ingen føler noe om, da blir det jo en ræva diskusjon.»

Lærerne var imidlertid også opptatt av å gjøre klasserommet til et trygt rom for alle elever. De påpekte derfor at det ikke var hensiktsmessig å gi alle følelser like mye spillerom, fordi de ønsket at elevene skulle vise hensyn til hverandre. For eksempel var lærerne opptatt av å unngå situasjoner hvor enkeltelever ble utsatt for personangrep, fordi de uttrykte meninger som var upopulære eller andre elever var sterkt uenige i. Trygghet betyr således ikke at elevene skal skånes fra meninger og holdninger de er uenige i, men, som en lærer uttalte: «Trygghet i den forstand at det du sier er det respekt for.» Slik vi tolker det denne læreren sier, er det elevenes *verdighet* som skal beskyttes, ikke deres *overbevisninger* – for å bruke et skille utviklet av den pedagogiske filosofen Eamonn Callan (2016).

Lærerne snakket også om sine egne følelser av trygghet og utrygghet, og de var samstemte om at det var viktig at å ha mot til å undervise om alle slags temaer, slik at de ikke utviklet berøringsangst. Flere av lærerne uttalte at de mente det ville sende helt feil signal til elevene hvis de ikke turte å ta opp kontroversielle spørsmål, fordi det kunne føles utrygt eller ubehagelig for dem.

Emosjonelle regler

Lærernes beskrivelser av hvordan deres klasserom fungerer, synliggjorde eksistensen av det Hochschild (1975) kaller *emosjonelle regler*. Litt forenklet kan man si at det å følge emosjonelle regler innebærer å regulere og uttrykke følelser på en måte som er tilpasset den sosiale situasjonen som til enhver tid eksisterer. Emosjonelle regler er kollektivt skapte, og kan også endres i fellesskap. Reglene er noen ganger eksplisitte, for eksempel i form av klasseregler. Er det regler som sier at man skal rekke opp hånda hvis man vil si noe, eller be om lov til å forlate plassen, så sier disse reglene noe om hvordan det forventes at elevene regulerer og gir uttrykk for følelser slik som iver (Jeg har lyst til å si noe om dette, men besinner meg og venter på tur) eller kjedsomhet (Jeg kunne godt ha tenkt meg å gå et sted og gjøre noe helt annet, men venter pent på plassen til læreren har gitt meg lov). Andre ganger er slike regler implisitte, i den forstand at de er til stede som del av en sosial praksis, uten at de nødvendigvis er skrevet ned noe sted (Du skal helst være blid og smile pent på klassebildet). Slike regler kan dessuten være av en sånn art at alle er klar over og enes om dem, eller de kan være selvfølgelig og ukontroversielle for noen samtidig som de er ukjente eller problematiske for andre.

Slik vi tolker lærerne, mener de at det er positivt at elevene gir uttrykk for iver og engasjement, fordi det tilfører diskusjonen liv og ekthet. Å være engasjert er i så måte et eksempel på det man kan kalle prososial atferd. Det oppleves derimot mer problematisk at elever kan komme til å uttrykke sterke negative emosjoner som sinne eller tristhet. Det å bli synlig sint eller lei seg kan oppfattes av andre som ubehagelig og upassende atferd, altså som et brudd på de emosjonelle reglene som eksisterer i klasserommet.

Emosjonelle regler har gjerne en klar funksjon. Reglene er der for å bidra til å regulere det sosiale samspillet i en gruppe på en måte som kan oppleves som trygg, forutsigbar og hensiktsmessig. En lærer fortalte for eksempel om en samfunnskunnskapstime hun hadde hatt dagen etter at den franske historielæreren Samuel Paty ble drept, høsten 2020. Hun valgte da uten forvarsel å vise hele klassen karikaturtegninger av profeten Muhammed. Hun opplevde dette som helt uproblematisk og fortalte at elevene – som hadde forskjellig livssyn og bakgrunn – diskuterte saken med gjensidig respekt, interesse og engasjement. Læreren forklarte videre at dette var noe hun kunne gjøre nettopp fordi det var etablert en diskusjonskultur i klassen, hvor elevene var i stand til å holde hodet kaldt og respektere uenigheter. Sagt på en annen måte så hadde elevene forstått og internalisert de emosjonelle reglene i klasserommet. Ingen i klassen ble uforholdsmessig sinte eller gikk til personangrep, men snakket sammen på en måte som læreren opplevde som en behersket og konstruktiv.

Sterke følelser

I intervjuet med lærerne fra en av de andre skolene ble det imidlertid tydelig at diskusjoner av og til kunne fortone seg ganske annerledes enn slik som beskrevet ovenfor. Dette dreide seg om en videregående skole i Oslo med overvekt av elever med minoritetsbakgrunn. Lærerne på denne skolen var i stor grad enige med lærerne på de andre skolene om hvordan diskusjoner *burde* fungere, men fortalte at temaer som religion, kultur og etnisitet kunne oppleves som betente og dermed utfordrende å diskutere på deres skole. Lærerne var frustrerte over at noen elever kunne bli svært emosjonelt beveget i diskusjoner om disse temaene, og opplevde av og til å stå i fare for å miste kontrollen over klasserommet. Selv om lærerne viste forståelse for at temaene for enkelte kunne oppleves som personlige og såre, mente de like fullt at man burde kunne forvente at elevene holdt hodet kaldt og klarte å skille mellom sak og person.

Dette synspunktet preget også lærernes undervisningsstrategier. En lærer fortalte eksempelvis at når det boblet

over for en elev og det ga seg utslag i gråt eller sinne, forsøker han som regel å «roe ned og så prøve å peile ganske fort over på fakta og den rolige fremstillingen». Når situasjonen oppleves som ubehagelig for læreren, er impulsen med andre ord å forsøke å skru ned temperaturen og å lede oppmerksomheten bort fra følelser og over på fakta og saklige argumenter.

Sterke følelser som didaktisk utfordring og ressurs

Fra de situasjonene som lærerne her beskriver, springer det ut en rekke viktige didaktiske problemstillinger: Hvordan forholder man seg som lærer på en hensiktsmessig måte til elever som uttrykker sterke følelser om en sak? Og er det mulig å skape en emosjonell kultur i klasserommet hvor elever også har anledning til å bli sinte eller lei seg, uten at det oppleves som et problem?

I et bredt perspektiv henger disse spørsmålene sammen med ambisjoner norsk skole har om å fremme aktivt medborgerskap og sosial rettferdighet. Det er nærliggende å tolke lærerne dit hen at elevene opplever temaer rundt religion, kultur og etnisitet som følelsesladde fordi de kan være forbundet med opplevelser av marginalisering, utenforskap og urettferdighet. I så måte er det ikke tilfeldig hvem det er som reagerer følelsesmessig på en slik måte at det blir en kilde til ubehag for de andre. Dette henger blant annet sammen med sosiale strukturer og maktujevnheter i samfunnet (Zembylas, 2014, s. 12). Sosiale ulikheter kan dessuten henge sammen med ulikheter i talekulturen mellom ulike sosiale grupper i samfunnet. Iris Marion Young (2000, s. 39–40) hevder at der det i noen grupper er vanlig å snakke kontrollert, nøkternt og uten å vise for mye følelser, vil andre grupper ha en mer uttrykksfull følelseskultur, hvor det er større aksept for å vise at man er sint eller lei seg.

Med bakgrunn i de grunnene som ble nevnt i avsnittet over, er det viktig at disse elevene får konstruktive utløp for følelsene sine, slik at de kan uttrykke seg om saker som er viktige for dem og utvikle seg til myndige og aktive medborgere. *Affektivt medborgerskap* er et begrep som refererer til hvordan følelser og kroppen også spiller en rolle i hvordan medborgerskap utøves, og som her kan bidra til didaktisk refleksjon. Som Fortier (2016, s. 1040, vår oversettelse) skriver, «med [begrepet] affektivt medborgerskap kan vi begynne å stille spørsmål ved hvorfor noen følelser vurderes som passende, mens andre ikke gjør det». For eksempel er følelsen av sinne, som lærerne ved Oslo-skolen beskrev som ødeleggende for undervisningen, en potensielt viktig følelse i demokratier. Som White

(2012, s. 7, vår oversettelse) påpeker, er sinne «en følelse som kan oppnå ting som er politisk betydningsfulle i et demokrati». Hun argumenterer derfor for at det kan være riktig å kultivere elevenes sinne i møte med trusler mot demokrati og demokratiske verdier. For å ta et nærliggende og illustrerende eksempel: Det er ikke godt medborgerskap å forholde seg likegyldig når en gjeng med pøbler stormer nasjonalforsamlingen (jf. stormingen av den amerikanske kongressen 6. januar 2021). Da bør man helst bli sint.

Vi vil argumentere for at emosjonelle regler er både hensiktsmessige og helt nødvendige for å ha gode diskusjoner om kontroversielle spørsmål i klasserommet, og vi mener heller ikke at sterke følelser nødvendigvis er verken hensiktsmessige eller berettigede reaksjoner på enhver situasjon. I noen tilfeller kan det rett og slett være et uttrykk for emosjonell umodenhet. Like fullt tror vi det er viktig å reflektere didaktisk over hvordan ulike emosjonelle uttrykk møtes og bearbeides i et klasserom. I dette tilfellet – altså i møte med sterke følelsesuttrykk, slik som når noen blir synlig sinte eller lei seg – handler det blant annet om hvordan ubehag håndteres. Rent intuitivt vil nok de fleste av oss nokså automatisk ønske å søke oss bort fra ubehag, av den enkle grunn at ubehag er nettopp ubehagelig (Røthing, 2019). Men i stedet for at man skyver det som er vanskelig bort, eller anmoder elevene om å legge bånd på seg for å unnsnippe ubehaget, kan det også tenkes at det kan være nyttig for elevene å få sette ord på og få jobbe med vanskelige og sterke følelser. Faktisk kan sterke følelser være et tydelig bevis på at den aktiviteten man holder på med, er meningsfull (Garrett, 2020).

Sterke følelser medfører helt klart en risiko for at undervisningen kan ta uforutsette retninger, og i noen tilfeller er det antagelig både klokt og etisk riktig å styre unna. Men sterke følelser trenger heller ikke alltid å være et problem som må løses raskest mulig, så lenge læreren og klassen er i stand til å respektere hverandre og håndtere situasjonen på en god måte, eller reparere i etterkant. Da kan følelsene faktisk også være en ressurs, nettopp fordi sterke følelser er et tegn på at det er noe viktig som står på spill for elevene.

NOTE

- 1 Følelser er kroppslige aktiviteter, som kan ha kognitivt innhold og motivere atferd. Disse aktivitetene oppstår og inngår i interaksjoner med ens omgivelser, i relasjon til andre levende vesener, objekter og ideer. En kan for eksempel bli trist fordi noen sa noe sårende, og forlate rommet, eller bli sint fordi en fjernkontroll ikke fungerer, og kaste den i veggen.

LITTERATUR

- BRAUN, V. & CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77–101.
- CALLAN, E. (2016). Education in Safe and Unsafe Spaces. *Philosophical Inquiry in Education* 24(1), s. 64–78.
- FORTIER, A.-M. (2016). Afterword: acts of affective citizenship? Possibilities and limitations. *Citizenship Studies*, 20(8), s. 1038–1044.
- GARRETT, H.J. (2020). Containing classroom discussions of current social and political issues. *Journal of Curriculum Studies*, 52(3), s. 337–355.
- GERELUK, D. (2012). *Education, extremism and terrorism: What should be taught in citizenship education and why*. London: Continuum.
- HESS, D. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- HOCHSCHILD, A.R. (1975). The Sociology of Feeling and Emotion: Selected Possibilities. *Sociological Inquiry*, 45(2–3), s. 280–307.
- HODA, M. (2021). *Emosjoner og kontroversielle spørsmål i klasserommet: En studie av hvordan et utvalg lærere forholder seg til emosjoner i klasseromsdiskusjoner om kontroversielle spørsmål*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo
- KERR, D., & HUDDLESTONE, T. (2015). Living with controversy. Teaching controversial issues through education for democratic citizenship and human rights (EDC/HRE). Hentet fra <https://rm.coe.int/16806948b6>
- RØTHING, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? FLEKS, *Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), s. 40–57.
- STRADLING, R. (1984). The teaching of controversial issues: An evaluation. *Educational Review* 36(2), s. 121–129.
- SETRA, E. (2021). Discussing Controversial Issues: Exploring the Role of Agonistic Emotions. *Democracy and Education*, 29(1), Article 3.
- WHITE, P. (2012). Making Political Anger Possible: A Task for Civic Education. *Journal of philosophy of education*, 46(1), s. 1–13.
- YOUNG, I.M. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- ZEMBYLAS, M. (2014b). Affective citizenship in multicultural societies: Implications for critical citizenship education. *Citizenship Teaching & Learning*, 9(1), 5–18.
- ZEMBYLAS, M., & KAMBANI, F. (2012). The teaching of controversial issues during elementary-level history instruction: Greek-Cypriot teachers' perceptions and emotions. *Theory & Research in Social Education*, 40(2), s. 107–133.



»»» **Mushir Hoda** er lektor ved Fjell ungdomsskule i Øygarden kommune, og har skrevet masteroppgave om hvordan samfunnsfagslærere forholder seg til emosjoner i klasseromsdiskusjoner om kontroversielle spørsmål.



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



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Selv mord

blant ungdom påvirker mange

»» Av Atle Dyregrov

En ungdoms selvmord griper inn i skolehverdagen og kan oppleves som en krise i lokalsamfunnet. God hjelp går ut på å finne et riktig nivå for hva som kreves av informasjon og støtte.

Selv mord er den vanligste dødsårsaken blant unge under 30 år. Disse dødsfallene påvirker et stort antall venner, medelever og andre unge i idrettslag, klubber m.m. Hvordan kan vi best håndtere selvmord i skole og lokalsamfunn? Hva skal sies til hvem? Hvor åpen skal en være? Basert på mange års erfaring vil jeg gi noen anbefalinger.

Informasjon til venner og jevnaldrende

Det dannes lett dramatiske rykter som sprer seg i ungdomsflokken, og sterke emosjonelle reaksjoner kan forventes blant venner og medelever. Det kan være dramatiske rykter om drap eller dødsmåte. Fantasier fyller tankene, og frykt spres raskt i ungdomsgruppen. Dette kan dempes ved god

informasjon, fremført med rolig voksenopptreden. Det beste er vanligvis at det tidlig opplyses om dødsårsak og hvordan det skjedde (døds måte). Det er noe omdiskutert om selvmords måte skal kommuniseres, av bekymring for at andre unge skal få ideer om å kopiere handlingen. Dette tilsier at man er forsiktig med detaljer, men spekulasjoner og fantasier om hva som skjedde, er vanskelige å dempe om døds måten holdes tilbake.

Selv mord er fremdeles forbundet med stigma, slik at foreldre kan ønske at det ikke formidles hva dødsfallet skyldes. Sjokkerte foreldre kan vanskelig ta inn og forstå hva medelever, skole og lokalsamfunn trenger av informasjon, de har oftest nok med seg selv. Det blir viktig å informere de rammede foreldre om hvordan deres barns selvmord påvirker venner og jevnaldrende i nærmiljø og lokalsamfunn, fordi det går så mange rykter som lett kan føre til feiloppfattelser.

Forslag til håndtering er at politiet, som vanligvis tidlig er i kontakt med familien, forteller hvor viktig det er å informere venner, klassekamerater og andre ungdommer i skolen om at dødsfallet var et selvmord. De kan bruke sin autoritet (uten å være autoritære) og formidle hvordan det oppstår rykter og fantasier i slike situasjoner, og fortelle at all erfaring taler for tidlig, god og korrekt informasjon. Dersom det fortsatt er uavklart hva som har skjedd, anslår man omtrent når man tror at man kan forvente et svar på dette.

Informere om vanlige reaksjoner

Sorg er vanlig hos familie, nære venner og andre som stod den døde nær. Men reaksjoner av sjokk og forferdelse oppleves langt ut over disse personene. Informasjon om hvordan det er vanlig å reagere, gjør egne og andres reaksjoner forståelige. Dette kan formidles i klasserom, via internett eller gjennom skriftlig informasjon. Både sjokk, savn, sinne og engstelse er vanlige reaksjoner. Det samme er skyld og selvbebreidelser for ikke å ha forhindret det som skjedde, eller for ting en har eller ikke har sagt, gjort eller tenkt. Informasjonen bør inneholde konkrete råd om hvordan unge kan støtte hverandre, og hva som har hjulpet andre å mestre lignende situasjoner.

Samtidig må det formidles at selvmord skaper stor smerte og langvarig sorg hos nære etterlatte, og at uansett bakgrunnen for et selvmord, så er det alltid en dårlig løsning på løsbare problemer som den døde kunnet få hjelp for. Vanligvis vil de unge spørre om hvorfor noen tar sitt liv. Det finnes ikke noen enkel forklaring å gi. Det er viktig å formidle at selvmord vanligvis har sammensatte årsaker,

men at det nesten alltid er noen tankefloker som hindrer den som tar sitt liv, å se løsninger. Selvmordet blir sett som en vei ut av det de opplever som en uholdbar situasjon, og de får et tunnelsyn som stenger ute de kritiske tankene som kunne ha stoppet det.

Å se den døde

Etterlatte opplever syningen av den døde som viktig for å gjøre det uvirkelige mer virkelig. Da tar de bedre inn over seg at det virkelig har skjedd (også kalt sorgarbeid). Syning anbefales for nær familie og for bestevenner, men må gjøres med forsiktighet for dem som ikke hadde en nær relasjon til den døde. Dette fordi de kan oppleve at synet av den døde i kisten fester seg sterkt i hukommelsen.

Der unge er med, må de forberedes på hva de går til, ha voksen støtte underveis og ha mulighet til å samtale om opplevelsen i ettertid. Skulle de få traumatiske minner som blir plagsomme, finnes det god hjelp for å avhjelpe disse. Om syningen åpnes for alle, kan det lett bli et gruppepress for å delta, og da kan de som egentlig ikke har behov for å være med, kjenne seg presset til dette.

Minnemarkering

I en eventuell minnestund eller minnemarkering må ikke dødsfallet fremstilles slik at sårbare unge opplever at det idylliseres og gis en form av oppmerksomhet som de selv kunne ønske seg. Dødsfallet og den dodes betydning må balanseres av noen som snakker om hvor mye smerte handlingen påfører familie, venner og andre tilstedeværende. Det er ikke lett å vite nøyaktig hva som medfører en fare for at andre skal velge den samme «løsningen» på egne problemer, men dersom selvmordet omtales som en modig handling, eller som en vei ut av smerte, kan det oppleves som «tøft» og i verste fall bli en romantisering eller oppskrift for andres løsning av en vanskelig livssituasjon. Om dødsstedet blir et minnested mange valfarter til, bør en være vaksom så det ikke skjer en glorifisering (eller sverting) av den døde.

Ivaretagelse av elever

Om avdøde har søsken, legges det en plan for oppfølging i samråd med elev og familie.¹ Klassen som rammes av et selvmord, bør følges opp med samtale(r). Det samme gjelder nære venner. Venner som ikke går i klasse med avdøde elev, eller på andre skoler, blir lett oversett og må inkluderes i oppfølgingen. Klassen kan samles for å få informasjon som gir sammenheng i det som skjer. De kan få formidle tanker og reaksjoner omkring det inntrufne, men

uten at det dveles lenge ved reaksjonene, selv om enkel informasjon om vanlige reaksjoner og råd om mestring kan formidles. Selv om det ikke kan forventes at elevene returnerer til vanlig skoledag samme dag som de har fått beskjed om dødsfallet, bør dette skje neste dag, men med plass til reaksjoner og samtale ved behov. For spesielt rammede elever, som for eksempel har vært med å finne den døde, kan en ha flere møter. Elever kan diskutere hva som gjør at noen sliter, hvordan de kan støtte hverandre, og hva de kan bidra med for å hindre at andre gjør det samme. Noe senere kan et besøk av foreldre eller søsken til avdøde synliggjøre den smerte slike dødsfall medfører, men her må selvfølgelig familien synes dette er meningsfullt for dem, og at dette er noe de kan klare.

Dersom dødsfallet treffer elever som i utgangspunktet var sårbare, bør disse følges spesielt opp. Elever bør gjøres oppmerksomme på hvilke hjelperessurser som er tilgjengelige (f.eks. helsesøster og PP-tjenesten). Nettsteder som kan være nyttig for dem å gå inn på, er blant annet ung.no² og nettsidene til Klinikk for krisepsykologi³.

Foreldremøte

Et selvmord som rammer mange unge i et lokalsamfunn, krever foreldre som er godt informert, og som kan støtte sine unge etter det som har skjedd. Et foreldremøte for klassen eleven gikk i, eller hvor alle foreldre på samme trinn (eventuelt på flere trinn) kan komme, vil være nyttig. Noen situasjoner krever et foreldremøte for hele skolen. På dette møtet gir skoleledelse og lærere med støtte fra politi god informasjon. Noen ganger vil etterlatte selv ønske å være til stede for selv å formidle hva som har skjedd, eller for å kunne inkluderes i det som skjer. Foreldre kan få råd fra kriseteam, skolepsykolog eller helsesøster om hvordan de kan snakke med og støtte sine unge, inkludert informasjon om reaksjoner som krever profesjonell hjelp. Det er vanskelig å forutse hva som gir økt selvmordsrisiko, men ikke så vanskelig å vite når mer hjelp bør aktiveres. Det kan være

- når reaksjoner er kraftige og ikke avdempes i løpet av de første ukene
- når unge trekker seg unna andre og isolerer seg, eller på andre områder endrer seg vesentlig eller får en kraftig svekkelse i sin funksjon
- når unge uttrykker ønske om å dø og forteller om konkrete tanker om hva de vil gjøre

Kommuner og skoler bør ha handlingsplaner

En ungdoms selvmord påvirker mange ut over den nærmeste familie. Det griper inn i skolehverdagen og kan

oppleves som en lokalsamfunnskriser. Kommuner og skoler bør ha handleplaner klare for å sikre at de unge raskt blir riktig informert, og bør sikre at både foreldre, lærere, idrettstrenere og andre som er i kontakt med de unge, vet hva de kan gjøre for å gi støtte i situasjonen. God hjelp består ikke i å forbigå det som skjedde uten å gi det noen oppmerksomhet, heller ikke ved å lage store opplegg som preger lokalsamfunnet over lang tid. Gode opplegg betyr å adressere det som har skjedd på en nøktern måte med god informasjon, muligheter for gjensidig støtte og formidling av hvilken tragedie dette er for dem som rammes, enten de er i nær familie eller er venner.

NOTER

- 1 <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/slik-kan-skolen-ivareta-elever-som-gar-gjennom-dodsfall-i-naer-familie/171730>
- 2 https://www.ung.no/psykisk/Sorg-og-krise/1091_Hva_er_sorg,_og_hvordan_takle_det.html
- 3 <https://krisepsykologi.no/informasjon/barn-og-unge/ungdom-og-sorg/>

Se også omtalen av Atle Dyregrov og Martin Lytjes bok Håndbok i barns sorg (2021) under bokomtaler i dette nummeret. (Red.)



»» Atle Dyregrov er professor emeritus ved Senter for krisepsykologi, Universitetet i Bergen og spesialist i klinisk psykologi ved Klinikk for krisepsykologi. Han har arbeidet med oppfølging av barn som opplever tap og traumer, og skrevet en rekke bøker, blant annet

Håndbok i barns sorg, Små barns sorg og Barn og traumer. Han ble i 2014 utnevnt til ridder av 1. klasse av Den kongelige norske St. Olavs Orden for sitt arbeid på krise- og katastrofeområdet.

Egenvurdering

– en viktig brikke

i fagfornyelsen

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

>>> Av Kjell Evensen **Egenvurdering hjelper elevene til å bli stadig mer selvregulert og til å kunne ta en aktiv rolle i sin egen læring. Men den må alltid tilpasses både fag og elevens utgangspunkt.**

Fagfornyelsen

Læreplanen LK20 beskriver en tydeligere elevrolle der elevene er aktive deltagere i sin egen læringsprosess. Elevene har nå rett til å delta i vurderingene av sin egen utvikling og ta et mer aktivt eierskap til sin egen læring,

noe som er synliggjort gjennom at de fire prinsippene for god undervisningsvurdering nå er forskriftsfestet. Kunnskapsgrunnlaget for LK20 viser hvordan dette kan påvirke elevenes læring både i fag og mer overordnede kompetanser. Resultater fra Elevundersøkelsen tyder imidlertid på at

elever i liten grad oppfatter at de har innflytelse på sin egen læring. En mulig måte å møte forventningene fra elever og styringsdokumenter på kan være å øke bruken av egenvurdering.

Hvorfor egenvurdering?

I forarbeidet til LK20 publiserte Ludvigsenutvalget to utredninger: *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2014:7) og *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8). Disse presenterer oppdatert kunnskap om hvordan mennesker lærer og hva som anses som sentrale kompetanser elever trenger for å mestre livet sitt i fremtiden. Utredningen dannet bakgrunnen for Stortingsmelding 28 (2015–2016), som markerte oppstarten for utviklingen av LK20.

To sentrale begreper som fremheves i kunnskapsgrunnlaget, er selvregulering og metakognisjon. *Selvregulering* handler om evnen til å ta hensiktsmessige valg, å vise innsats og å være målbevisst. Det innebærer å kunne tenke før man handler. *Metakognisjon* handler om å reflektere rundt sin egen læring og utvikling og å kunne se sin egen læringsprosess. Når elever stadig øver på å se og reflektere rundt sin egen læringsprosess, kan de øke evnen til å vurdere hvordan de best kan arbeide videre og se hvor de trenger støtte.

Egenvurdering kan bidra til at elevene blir stadig bedre selvregulert og i stand til å kunne ta en aktiv rolle i sin egen læring. Slik kan elevene rustes for å lære faglige og sosiale ferdigheter samtidig som de utvikler verktøy som vil støtte dem i videre læring etter endt skolegang. For å utvikle disse ferdighetene vil det være hensiktsmessig å la elevene arbeide med egenvurdering helt fra elevene starter i skolen og underveis tilpasse til elevenes modningsnivå.

En vanlig innvending mot bruk av egenvurdering er at den er tidkrevende, og at det dermed blir mindre tid til undervisning. Noen hevder at dette er noe elevene uansett ikke mestrer, og derfor ikke er verdt å bruke mye tid på. Til dette kan man si at om elever øker ferdighetene sine innenfor selvregulering og metakognisjon over tid, vil man trolig få mer tid til god undervisning – nettopp fordi elever evner å ta bedre valg og kan bruke hensiktsmessige læringsstrategier. Man bør altså ha et langsiktig perspektiv på elevenes kompetanseutvikling, og lærerne må utvise skjønn underveis i prosessen. Samtidig bør tiden til egenvurdering tilpasses den situasjonen man befinner seg i. Både kompleksitet og tidsbruk vil kunne variere med elevenes modningsnivå og hvor mye tid læreren har tilgjengelig sammen med sine elever.

Overordnet del som veiviser

Læreplanens overordnede del legger vekt på at elevene skal delta i sin egen læringsprosess. Eksempelvis er kapittel 2.4 viet til temaet «å lære å lære».¹ Det pekes på hvordan elever gradvis kan utvikle selvstendighet, bevissthet rundt egen læring og ulike læringsstrategier. Slik kan elever få en dypere forståelse for hvordan de lærer. Kapittel 3.1 beskriver hvordan elever skal få medvirke i læringsarbeidet. Gjennom egenvurdering kan elevene få mulighet til å ytre seg, reflektere rundt sin egen læring og utvikling, og ikke minst gi tilbakemelding til lærere på hvordan undervisningen fungerer. Dette er naturligvis helt essensiell informasjon for lærere i videre planlegging av undervisningen.

I kapittel 3.2 finner vi følgende formulering: «Uheldig bruk av vurdering kan svekke den enkeltes selvbylde». Dette peker på hvor viktig læreres profesjonelle skjønn er i vurderingsarbeid. Vurderingsarbeid, herunder egenvurdering, skal brukes til elevenes beste. Egenvurdering der elever må rangere seg selv, eksempelvis med smilefjes eller karakterer, bør brukes med varsomhet. Uheldig bruk kan føre til stress og negativt selvbylde.² Spesielt elever som strever med skolearbeidet, kan bli satt i uheldige situasjoner der de selv må legge vekt på hva de ikke får til, eller konfronteres med at de ligger på et lavt faglig nivå. Dette kan lett bidra til at de forventer å ikke mestre. Bandura har vist hvordan elever som har forventninger om å mestre, i større grad vil lykkes med oppgavene de arbeider med.³

Det vises videre i kapittel 3.2 til at «Lærerne skal i sin undervisning støtte og veilede elevene til å kunne sette seg mål, velge egnede fremgangsmåter og vurdere sin egen utvikling». Skolene må naturligvis finne egnede virkemidler innenfor sitt lokale handlingsrom og sin lokale kontekst. I dette arbeidet kan ulike former for egenvurdering støtte lærernes arbeid. Elevene må altså underveis få øve på å sette seg mål og velge hvordan de selv skal nå målene – innenfor den innrammingen lærerne velger.

Motivasjon som grunnleggende faktor

Indre motivasjon har stor effekt på læring. Gjennom å oppfylle våre indre behov for selvbestemmelse, mestring og tilhørighet kan indre motivasjon stimuleres. Elever kan ifølge motivasjonsforskerne Ryan & Deci oppleve selvbestemmelse (autonomi) når de får mulighet til å ytre seg, gi innspill og gjøre egne valg.⁴ I elevenes egenvurdering blir det da avgjørende at læreren viser at man lytter til elevenes stemme. Det betyr ikke at elevene skal få bestemme, men at de skal få medvirke. Ved å vise at man tar innspill på alvor og eventuelt presenterer argumenter når

elevenes innspill ikke blir fulgt, vil elevene kunne oppleve at de blir lyttet til. Lærere kan bruke elevenes innspill i planleggingen av for eksempel vurderingsformer eller undervisningsmetoder.

Ryan & Deci peker også på mestring som en viktig faktor. Når det gjelder egenvurdering, bør vi da tenke at vekten bør ligge på hva elevene får til, og hva de kan få til i tiden fremover. Om egenvurdering utformes slik at elever må rangere seg selv eller bruke mest tid på å peke på mangler i eget arbeid, for eksempel gjennom å krysse av på skjema eller gi seg selv smilefjes ut fra mestring av oppgavene, er det sannsynlig at det vil påvirke mestringsopplevelsen.

Selvregulering handler om hvordan man klarer å kontrollere sine egne handlinger og å kunne gjøre fornuftige valg i sin egen læringsprosess. Når egenvurdering brukes over tid, får elever rom til å kunne reflektere rundt de valgene de gjør, og være i dialog med læreren rundt dette. Lærere kan støtte elevene i gode valg og veilede elever i prosessen med å ta nye valg. Slik kan elevene gjennom egenvurdering utvikle evnen til selvregulering slik Therese Hopfenbeck redegjør for.⁵

Dette tar oss videre til et sentralt punkt i elevenes livslange læring: læringsstrategier. Elevene bør stadig øve på å velge gode læringsstrategier. Lærere bør gradvis introdusere ulike læringsstrategier i undervisningen og la elever få øve på å bruke de strategiene de lærer underveis – samtidig som lærere rammer inn elevenes muligheter etter behov. Egenvurdering kan være en arena for elevene til å reflektere rundt strategivalgene sine og bli mer bevisste på hvilke strategier som er fornuftige for dem å bruke i forskjellige situasjoner. Når elevene kan zoome ut og vurdere sine egne valg, vil de kunne høste erfaringer som kan føre til gode strategivalg i andre læringssituasjoner.

Egenvurdering i praksis

Skoler kan arbeide med egenvurdering på mange ulike måter. Det kan for eksempel skje i ulike tidsspenn. Olga Dysthe presenterer et skille mellom kort, mellomlangt og langt tidsspenn.⁶ Det korte tidsspennet kan dreie seg om en time eller en økt. Det mellomlange tidsspennet kan være en måned eller en temaperiode. Det lange tidsspennet vil handle mer om en termin, et år eller et hovedtrinn. Hva slags oppgaver man gir elevene i de ulike tidsspennene, vil naturlig nok være ulikt. For eksempel kan man i en gitt læringssituasjon spørre en elev muntlig «Hva lærte du nå?» eller «Hvilken strategi vil du bruke i denne situasjonen?». I et langt tidsspenn kan det være fornuftig å utfordre elevene på de lengre linjene, for eksempel ved å si noe om hva

eleven vil prioritere i neste termin. Evensen (2021) viser eksempler på hvordan man kan gi elever oppgaver i ulike tidsspenn i arbeidet med egenvurdering.⁷ Det vil også være naturlig å ta hensyn til elevenes alder og modningsnivå, for eksempel ved at de yngste elevene arbeider i kortere tidsspenn enn eldre elever.

Et annet aspekt med egenvurderingsarbeid er timing. Hattie & Timperley peker på at tidspunktene for når elevene arbeider med egenvurdering, vil være avgjørende for hva de bør ta stilling til.⁸ Det vil være naturlig å stille andre spørsmål på forhånd, underveis og når et arbeid eller en periode er avsluttet. I oppstarten av et arbeid kan det for eksempel være nyttig å be elevene om å reflektere rundt hva som fungerte godt forrige gang, og hva de nå bør legge vekt på. Underveis kan elever si noe om hva slags støtte de trenger og hva de får til, og til slutt kan de se tilbake på prosessen og frem til nye arbeider.

For lærere vil bruk av egenvurdering kunne gi et innblikk i elevenes tanker og erfaringer, og dermed gi kunnskap som kan bidra til å tilpasse undervisningen. Dette er i tråd med intensjonen om at undervisningsvurdering skal bidra til læring for elevene. Læreren kan sjekke ut om elevene har forstått oppgaver og tilbakemeldinger, og om de forstår hva de bør gjøre. Elever og elevgrupper er ulike og responderer ulikt på forskjellige former for undervisning, noe som kan fanges opp gjennom egenvurdering. Lærere får også på denne måten viktig informasjon for å arbeide med å legge til rette for inkludering og et godt læringsmiljø.

Egenvurdering kan også bidra til opplevelse av medvirkning og dermed få elever til å føle eierskap til sin egen læringsprosess. Som vist tidligere er følelse av autonomi og medvirkning viktig for elevenes motivasjon.

Implikasjoner for praksisfeltet

Styringsdokumentene LK20 og vurderingsforskriftens paragraf 3.10⁹ gir en tydelig retning og viser en forventning til at elevene skal være aktive deltagere i sin egen læringsprosess i større grad enn vi ser i mange skoler i dag. Skolene bør derfor arbeide med metoder som kan bidra til å oppfylle disse forventningene. Lærere må ta utgangspunkt i elevenes situasjon og arbeide ut fra dette. Om elevene har liten øving og erfaring med egenvurdering, bør dette legges til grunn når man samspiller med dem.

Lærere bør legge til rette for at elevene får øve helt fra første klasse på å vurdere egen utvikling og fremgang – uten at det ender opp i skjema, krysselister og å si noe om hva man ikke mestrer. Hensiktsmessig bruk innebærer at man fokuserer mer på hva elevene har lært, hva de skal lære, og

hvordan vi skal samarbeide for å nå målene. Gjennom bruk av analoge og digitale verktøy bør elevene over tid gradvis ta større eierskap til sin egen læringsprosess.

Utviklingssamtalene kan være en utmerket arena for å få frem elevens stemme som lærende. Innenfor trygge rammer kan elever få muligheten til å bli den sentrale aktøren i samtale, og ta grep for å både presentere egen utvikling og sette seg mål. Når samtale dreier seg om elevenes strategivalg og erfaringer rundt hvordan de lærer, vil elevene kunne utvikle et metaspråk for dette. Samtidig vil elever, lærere og foresatte kunne samarbeide om elevenes videre utvikling med utgangspunkt i elevenes ståsted. Mange lærere opplever flere og kvalitativt bedre samtaler der eleven er en aktiv bidragsyter, og stadig flere skoler utvikler ordninger for dette.

Fallgruver

Hovedpoenget med egenvurdering er å bidra til elevenes læring. Egenvurdering bør som andre pedagogiske virkemidler og metodikk brukes med et profesjonelt skjønn.

Lærere bør kontinuerlig vurdere hvor mye tid som skal brukes til egenvurdering. Mengden bør stå i forhold til hvor mye tid man har sammen med elevene. Egenvurdering er først og fremst et hjelpemiddel for å støtte elevenes læring, og det kan derfor i fag som har færre timer og kortere økter, være fornuftig å bruke andre metoder enn om man har store fag og lange økter – eller fag som går over mange år.

Egenvurdering kan lett bli et verktøy for å dokumentere elevenes læring. Da er veien kort til en instrumentell praksis der metodikken ikke tilpasses til elevene i den aktuelle konteksten. Lærere bør derfor unngå å bruke egenvurdering først og fremst som dokumentasjon av elevenes læring. Målet bør være at arbeidet skal hjelpe elevene videre, ikke bare måle eller oppsummere læring. Timing er med andre ord helt sentral.

Når egenvurdering i stor grad består av ulike skjema hvor de skal fylle ut eller krysse av i rubrikker, kan det invitere elever til å fokusere på rangering. Man bør unngå at elevene må rangere seg selv og vurdere seg opp mot en skala. Dette er spesielt viktig for elever som strever. Egenvurderingsskjema i kolonner (typisk lav-middels-høy) vil for eksempel lett kunne kobles mot nivåvurdering. Elever kan enkelt se sammenhenger mellom en tredelt skala og en karakterskala, og oppmerksomheten vil lett rettes mot elevenes prestasjoner og nivå i stedet for mot egen læring.

Det er viktig at elevenes egenvurdering ikke får konsekvenser hvis elevene for eksempel er negative til undervisningsmetodikk, vurderingsformer eller skolen

generelt. Hvis elever bruker egenvurdering for å gi læreren de svarene læreren vil ha, er det stor sjanse for at essensiell informasjon ikke når frem til læreren. Lærere bør derfor være tydelige på at det ikke er egenvurderingene i seg selv som blir vurdert, at ærlige svar er velkomne, og at dette er viktig informasjon.

Avsluttende refleksjoner

Egenvurdering kan gi elever anledning til å påvirke sin egen læringsprosess. Når elevene får medvirke, kan det bidra til økt motivasjon og læringsutbytte samtidig som det kan støtte et trygt og godt læringsmiljø. Fornuftig bruk kan svare på mange av forventningene fagfornyelsen stiller til en mer aktiv elevrolle.

Elevene rapporterer gjennom elevundersøkelsen at elevinvolveringen i norsk skole er svak. Når LK20 går inn for en mer aktiv elevrolle, kan det i mange skoler være behov for å utvikle en praksis for å møte disse forventningene. Og når elevene etterlyser mer egenvurdering, og både kunnskapsgrunnlaget og lovverket er på plass – kan vi da la være?

NOTER

- 1 Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for opplæringen.
- 2 Diseth, T.H. & Førde, S. (2017). Kan skolen gjøre barn syke? Dagbladet, 08.09.2017, s. 28–29.
- 3 Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. W.H. Freeman and Company.
- 4 Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55: 68–78
- 5 Hopfenbeck, T. N. (2011). Vurdering og selvregulert læring. *Bedre skole*, 4.
- 6 Dyste, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre skole*, 4.
- 7 Evensen, K. (2021). *Helhetlig vurderingspraksis i skolen*. Fagbokforlaget.
- 8 Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 1, 81–112.
- 9 Kunnskapsdepartementet. (2006). Forskrift til opplæringslova. (FOR-2006-06-23-724). § 3.10.



»»» **Kjell Evensen** er utdannet adjunkt med opprykk. Han er nå prosjektleder og prosessveileder ved Senter for livslang Læring ved Høgskolen i Innlandet. Han er tidligere lærer i grunnskolen og var medlem i læreplangruppa for samfunnsfag under utviklingen av LK20. Evensen har utgitt flere bøker om vurdering, sist *Helhetlig vurderingspraksis* (2021).

Egenvurdering – på godt og vondt

>>> Av Tore Brøyen **Alle elever driver en eller annen form for egenvurdering. Lærerens oppgave er å hjelpe dem til å praktisere egenvurderingen på en slik måte at elevene begynner å reflektere over sin egen læring og får lyst til å lære mer – og dette arbeidet kan begynne allerede blant seksåringene.**

Siv Gamlem er professor ved Høgskolen i Volda og har i sitt arbeid vært spesielt opptatt av hvordan elever kan nyttiggjøre seg tilbakemeldinger de får i skolen. Noe av det som har forundret henne mest, er hvordan tilbakemeldinger, som er et så viktig grunnlag for god læring, også kan spille en negativ rolle.

– Jeg har fra tidligere 16 års erfaring som lærer i grunnskolen, og jeg så allerede da at tilbakemeldingene ikke alltid fungerte; de kom for sent, og språket som ble brukt, var ofte for komplekst. Men da jeg i mitt doktorgradsarbeid begynte å lese teorien rundt elevens evne til å tolke og bruke informasjon, så slo det meg at tilbakemeldinger også kan være direkte hemmende for læring og kan bryte ned elevens selvtillit og bidra til å bygge unnvikelsesstrategier. Til slutt gidder eleven ikke å ta imot informasjon, fordi den hele tiden først og fremst blir en bekreftelse på hva eleven ikke mestrer, sier Gamlem.

Står ikke eksplisitt i forskriften

Selv om det for tiden er mye snakk om egenvurdering, så fins dette ikke lenger som et eget begrep i eksamensforskriften. I dag står det at eleven skal «delta i

vurderinga av eige arbeid og reflektere over eiga læring og faglege utvikling». Siv Gamlem mener det kan være en fordel at egenvurdering ikke opptrer som begrep, men at man heller beskriver hva eleven skal gjøre.

– Da vi fikk Kunnskapsløftet, fikk vi fikk høre fra Kunnskapsdepartementet og ulike forskningsmiljøer at nå må vi jobbe mer med vurdering i skolen fordi dette er så viktig for læring. Det som skjedde da, var at mange lærere satte i gang med å lage flere prøver, innleveringer og annet arbeid som skulle dokumentere læring. Dette var en fallgrube vi gikk i da, og dette mistaket har også kommet til å omfatte egenvurderingen, kanskje fordi «vurdering» er en del av begrepet. Vurdering kan lett forstås som å være dommer for noe, måle kvalitet og si om det er bra eller ikke bra. Da blir det lett til at det dreier seg om den delen av vurdering som er å synliggjøre kvalitet på et arbeid, å dokumentere. Men vi ønsker ikke en egenvurdering der elevene skal sitte og vurdere sin egen resultatoppnåelse på slutten av en arbeidsperiode, for eksempel gjennom å vurdere sitt arbeid ut fra kategorier som «godt», «nokså

godt» eller «lite godt». Vi ønsker en egenvurdering som fremmer læringsprosessen, og da må eleven spørre «Hvorfor er dette godt/ ikke godt?», «Hva må jeg gjøre nå for å gjøre det bedre?», sier Gamlem

Læringsmål må formidles klart

Det første som må være på plass for at egenvurdering skal virke positivt, er at eleven har det klart for seg hva som skal læres, hvilke læringsmål som gjelder. Gamlem tror nok at mange lærere er gode til å gå gjennom læringsmålene i begynnelsen av en læringsperiode, men hun legger vekt på at eleven i tillegg blir minnet om disse gjennom sekvenser i læringsarbeidet, ved at målene blir gjort eksplisitte og integrert i undervisningen. Det er også viktig at målene ikke blir presentert som løsrevne fragmenter, men at elevene får muligheten til å sette de ulike målene inn i en helhet.

– Læringsmål og kriterier er kartet og kompasset som hjelper elevene til å navigere i et læringsterreng, derfor må disse formidles eksplisitt, sier Gamlem.



Siv Gamlem har erfart at egenvurdering er en arbeidsmetode man må øve på over tid, hvis den skal bidra til læring.

FOTO: KARL AUGUST SWANSTRØM, HVO.

– Vi vet at mange elever ikke bruker tilbakemeldingsinformasjonen de får. Det er ikke nødvendigvis fordi de ikke vil, men av og til skjønner ikke eleven intensjonen med tilbakemeldingen, de ser ikke at dette er en del av læringsarbeidet, og at den er relevant for oppgaven. I forskningen snakker vi gjerne om en «tilbakemeldingsbarriere», sier hun.

Elever har ulik kompetanse i egenvurdering

Forskningslitteraturen viser, ifølge Gamlem, at en utfordring i egenvurdering er at elever med lav mestring har en lavere kompetanse i å kunne bruke vurderingen. De vil ha større problemer med å søke etter informasjon, finne strategier for å søke etter informasjon og kunne vurdere kvaliteten på informasjonen de får. Mens elever med høyre mestring i større grad har en kompetanse i å søke og vurdere informasjon og vite hvordan denne kan brukes videre. Og dette gjør at støttestrukturer er spesielt viktig ved egenvurdering.

– Egenvurdering er en arbeidsmetode som må læres, så vi kan ikke regne med å kunne bli gode på egenvurdering uten at vi over og bygger opp en kompetanse på dette. Denne kompetansen vil være avgjørende for om egenvurderingen er effektiv eller ikke. Men det er viktig å huske at egenvurdering ikke er noe man velger å innføre. Egenvurdering er noe som skjer hele tiden, enten man vil eller ikke. Lærers oppgave er å hjelpe eleven slik at egenvurderingen vekker motivasjon og lyst til å arbeide videre med faget, og slik bidrar positivt i læringsarbeidet, sier Gamlem.

Feedback, refleksjon og lærelyst

Elever som har kriterier og læringsmål klart for seg, vil naturlig søke etter informasjon om hvordan de ligger an. Dette kan skje gjennom det Gamlem kaller *intern feedback*, det vil si at eleven gjør seg opp en mening gjennom å føre en indre dialog basert på sine erfaringer. Men hvis dette blir elevens eneste kilde, så vil det kunne oppstå misoppfatninger som ikke blir korrigert. Det kan hende eleven ikke ser sitt eget potensial, eller tvert imot overdriver sine egne evner. Derfor er det viktig at eleven lærer å søke etter andres vurderinger, det kan være fra læreren eller medelevene.

Å motta intern eller ekstern feedback er imidlertid ikke tilstrekkelig for en god læringsprosess. For at informasjonen skal bli nyttig for læringen, så må den først bidra til *refleksjon*: Hvorfor er jeg god eller ikke god i dette? Hva kan jeg gjøre for å bli bedre?

– Men selv refleksjon trenger ikke nødvendigvis bidra positivt i læringsarbeidet. Refleksjon kan også føre til negative tanker, for eksempel «dette klarer jeg ikke» eller «jeg er en som ikke får til matematikk» og så videre.

Refleksjon bidrar til læring først når refleksjonen skaper lærelyst, sier Gamlem.

Lærers bidrag i egenvurderingen

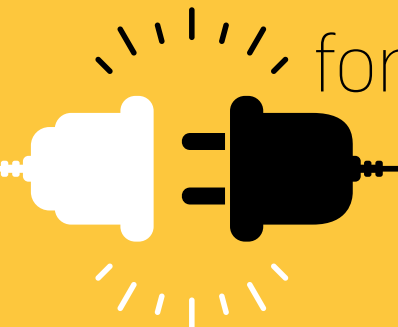
Lærers bidrag til egenvurderingen er å gi eleven hjelp og støtte i arbeidet med å reflektere over sin egen læring. For å kunne støtte eleven i læringsarbeidet er det derfor viktig at læreren får innblikk i elevens indre dialog. Det skjer best gjennom samtaler, og det bør skje helt fra elevene begynner på skolen.

– Det kan være elever som holder på med bokstavproduksjon, for eksempel skriver en a med håndskrift. Da kan du stille spørsmål om hva eleven synes er bra eller ikke bra ved utformingen av denne bokstaven. Svaret gir læreren innblikk i hvordan eleven forstår målet med aktiviteten og oppfatter sitt eget arbeid. Og her er det vi kan avdekke om eleven har misoppfatninger, om lærer og elev har den samme forståelsen av læringsmål og vurderingskriterier, sier Gamlem.

Når eleven får tilbakemelding fra læreren, er det videre viktig å avklare om de oppfatter tilbakemeldingen som nyttig eller ikke.

Faglederrolla
i videregående skole

Et bindeledd for løse køplinger



>>> Av Norhild Joleik,
Eileen Holm Klavenes
og Kristin Helstad

Innføringen av fagledere har de siste årene vært en viktig del av utviklingsarbeidet ved Ullern videregående skole. Et forskerteam har sett på faglederrollas betydning for det profesjonelle læringsfellesskapet.

«Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis», heter det i overordna del av fagfornyelsen. Profesjonelle læringsfellesskap består av profesjonsutøvere som arbeider sammen og kritisk gransker og deler erfaringer på læringsorienterte måter (DuFour & Marzano, 2011 i Aas & Vennebo, 2019, s. 18-19). Mange forstår viktigheten av slike fellesskap, men hvorfor er det så krevende å få til dette i praksis? Hvordan lærere blir involvert i skolens utviklingsarbeid, og hvilke roller og funksjoner de får internt på skolen, kan vise seg å ha stor betydning.

Ved Ullern videregående skole har en ny lærerrolle vokst fram i skjæringspunktet mellom lærerarbeid og skolens formelle ledelse. Faglederne er med og tar ansvar for pedagogisk utviklingsarbeid i samarbeid med avdelingsledere og rektor. Selv om den nye rolla ser ut til å skape både friksjoner og utfordringer, bidrar faglederne til å forankre utviklingsarbeid hos lærerne på måter som er betydningsfulle for skolens arbeid med sine satsingsområder.

Skolen og lederteamet

Ullern videregående skole i Oslo flytta i 2015 inn i nytt bygg. Skolen etablerte to nye utdanningsprogrammer og vokste i størrelse. Mens skolen hadde rundt 600 elever og 70 ansatte i 2014, teller skolen i dag rundt 1000 elever og 130 ansatte. Fra tidlig på 2000-tallet har det foregått et betydelig utviklingsarbeid ved skolen. Arbeidet har blant annet ført med seg nye ledelsesformer der ansvar og oppgaver har blitt fordelt på flere. Ledergruppa er i dag sammensatt av en rektor, assisterende rektor, administrativ leder, studieleder og åtte avdelingsledere med ansvar for å drive pedagogisk utviklingsarbeid, personalledelse og oppfølging av elevresultater i sine fagseksjoner. Skolen har også et rådgiverteam som ivaretar det sosialpedagogiske arbeidet. I dag samarbeider 11 fagledere med avdelingslederne om det pedagogiske utviklingsarbeidet. Faglederne er ikke formelle ledere, men de har ledelsesoppgaver og funksjoner som knytter dem tett til formell ledelse.

Samarbeidsarenaer

Samarbeid har vært en grunnverdi og en strategisk satsing ved skolen over tid. Et felles årshjul viser hvordan tid til samarbeid organiseres hver uke. Siden tidlig 2000-tall har lærerne hatt seks timer bunden samarbeidstid fordelt på tid sammen i hele personalet, seksjonsvis samarbeid og samarbeid i faglag, der lærere som underviser i samme fag på samme trinn, samarbeider. Skolens timeplan er strukturert rundt disse samarbeidsarenaene. Selv om arenaene for samarbeid har vært de samme over tid, har innholdet i samarbeidet endra seg. Innholdet har blitt stadig mer klasseromsnært og mindre driftsorientert.

Møte mellom skoleledere og forskere

På bakgrunn av et behov for og ønske om å utvikle nye ledelsesformer tok skoleledere ved Ullern initiativ til et møte med skoleforskere ved Universitetet i Oslo i 2015. Faglederrolla var på dette tidspunktet i støpeskjeen, og skolen ønsket et forskningsperspektiv på arbeidet som foregikk. Dette ble starten på et langvarig samarbeid mellom skolens lederteam og universitetsansatte forskere. Samarbeidet har inkludert et løpende forsknings- og utviklingsarbeid som har resultert i flere publikasjoner og prosjekter om ledelse av utviklingsarbeid (Helstad mfl., 2019, Helstad, 2021).¹ Utvikling av faglederrolla og ledelsesdimensjonen i skolens utviklingsarbeid er dokumentert gjennom intervjuer med rektor, avdelingsledere og fagledere i 2016 og i 2019. Data fra disse intervjuene, som er rapportert i publikasjoner, danner også mye av grunnlaget for denne artikkelen.

Fra fagkoordinator til fagleder

Rolla som fagleder har sitt historiske opphav i fagkoordinatorrolla, som mange skoler har hatt, og som erstatta rolla som hovedlærer i videregående skole fra 1990-tallet. Fagkoordinatorerne hadde tradisjonelt administrative oppgaver. De ledet ukentlige møter i sin fagseksjon, de koordinerte behov for læringsressurser, drev planleggingsarbeid og formidla kurs- og etterutdanningsstilbud, og de hadde ansvar for seksjonens budsjett. For å komme tettere på lærernes praksis ønsket rektor og avdelingslederne ved skolen å redefinere og dreie fagkoordinatorrolla over mot pedagogisk og faglig arbeid. Skoleåret 2016–2017 ble det lyst ut roller som fagledere internt, til sammen ti stillinger som ga 5–10 prosent nedslag i undervisningsstilling og funksjonstillegg på lønn. Mange av de forhenværende fagkoordinatorerne søkte og fikk tilbud om de omdefinerte rollene. Faglederne som søkte, er kjennetegnet av å være erfarne, høyt kvalifiserte og samarbeidsorienterte lærere. Med stillinga som

fagleder fulgte en rollebeskrivelse. I formålet med rolla beskrives forventninger om å være «bindeleddet mellom ledelsen og det pedagogiske personalet i utviklingsarbeid og drøfting av god praksis». I beskrivelsen av arbeidsoppgavene heter det at «faglederne skal samarbeide med avdelingslederne om retning og innhold i utviklingsarbeidet». Målet med den nye rolla var å koble arbeidet i avdelinger og fagseksjoner tettere til skolens felles satsingsområder og til elevenes læring og resultater.

Ut av startgropa og over første hekk

I 2016, etter et snaut halvår i ny rolle, uttrykte faglederne delte erfaringer. «Egentlig er det lite endring i praksis», sa en av faglederne. Andre opplevde endring. «Jeg opplever at det er ganske stor forskjell fra før [...]. At man har prøvd å rendyrke rolla til å dreie seg om pedagogisk utviklingsarbeid, og ikke gjøre alle de koordinerende tingene. Det er mindre fokus på budsjett og administrasjon nå, og vi videreformidler ikke bare informasjon fra ledelsen lenger», ytra en annen. Noen som fant motivasjon i driftsmessige oppgaver og ikke ville miste disse helt, forholdt seg mer ambivalent til de nye forventningene.

Den nye rolla framsto i den første fasen som uklar, rolleutforminga var i en utprøvningsfase, og grenseoppgangen til avdelingslederrolla var utydelig. Tre år senere syntes det å ha vokst fram en tydeligere og tryggere rolleforståelse. I 2019 sa faglederne at de så på seg selv som et viktig bindeledd mellom lærerne og lederne og brukte ord som «kaptein» og «talerør» for å beskrive funksjonen de erfarer å ha på skolen. De reflekterte over utviklinga i rolla fra da de begynte som fagledere. «Jeg hører folk sier jøss, sånn snakket ikke dere før, og det synes jeg er fint. [...] det betyr at noe har endret seg», sa én. En annen beskrev å stadig «tørre mer» og «smelle litt mer i dørene». Faglederne kom også med flere eksempler der de har meldt tilbake til avdelingslederne om beslutninger og prosesser som ikke har blitt så godt mottatt blant lærerne.

Å lede i spennet mellom tillit og kontroll

Lærere som får tilleggsoppgaver uten at de har formell lederstatus, kan oppleve uklare forventninger til den nye rolla (Lorentzen, 2019). I startfasen beskrev faglederne ulike forventninger fra sine avdelingsledere, fra å bli styrt til å oppleve full tillit. «Vi opererer kun på tillit, det er greit, men det er utfordrende», mente en fagleder. En annen erfarte at rektor var lite synlig og ønsket at rektor, og ikke bare avdelingslederne, hadde involvert seg mer i arbeidet deres. Ellers var de glade for den relative autonomien som

lå i rollebeskrivelsen. Avdelingslederne delte noe av den samme opplevelsen av usikkerhet som faglederne. De kjente seg usikre på hvordan de skulle involvere seg og følge opp faglederne og utviklingsarbeidet i seksjonene. Flere så behovet for å involvere seg mer enn de gjorde, men valgte å avvente situasjonen. «Greia for oss er jo å ivareta den fine balansen mellom kontroll og tillit», var refleksjonen til en avdelingsleder. Samtidig beskrev avdelingslederne en rektor som var opptatt av å utøve tillitsbasert lederskap. Rektor selv uttrykte et klart syn på distribuert ledelse: «Ledelse bør utøves av flere», framholdt hun, og omtalte lederteamet på skolen som «alfa og omega». Framveksten av faglederrolla fikk også konsekvenser for eksisterende lederroller. Ansvar ble forskjøvet, men lederteamet forsto kanskje ikke helt hvordan de skulle håndtere endringene. Intervjuer med både rektor og avdelingsledere vitner om at det tar tid å bygge en slik forståelse. En konkret hendelse, som beskrives nærmere i det følgende, illustrerer poenget.

Manglende forankring av beslutninger

Satsingsområdet «Vurdering for læring» (VFL) har i mange år vært et sentralt satsingsområde for mange skoler, også for Ullern. I 2018 lanserte lederteamet ved skolen «karakterdempa vurdering» som neste skritt i arbeidet med læringsfremmende vurdering. Da ledelsen tok grep for å styre skolens felles vurderingspraksis gjennom å innføre karakterfri vurdering uten å involvere faglederne, «smalt det i dørene». Faglederne, som var vant til å bli involvert i utviklingsarbeid, ble ikke tatt med i beslutningsprosessen og reagerte kraftig på måten dette ble gjort på. I etterkant tok lederteamet selvkritikk for den manglende forankringen av den viktige beslutningen. «Vi lærer på alle nivåer i organisasjonen, derfor trenger vi ikke ha dårlig samvittighet for det som skjedde, vi blir bare klokere», hevdet en avdelingsleder. Rektor sa at hun «la seg flat» for måten beslutningen ble fattet på, men holdt fast på den faglige begrunnelsen for å endre vurderingspraksis, noe faglederne støttet opp om. En fagleder formulerte det slik: «Det ville vært katastrofalt hvis ledelsen hadde sagt sorry, vi bare later som at det ikke skjedde, og legger ned prosjektet. Heldigvis ble det ikke slik. På spørsmål til oss i kollegiet om vi burde reversert prosjektet, var svaret fra oss et rungende nei. Det kan vi ikke gjøre, vi kan jo ikke drive sånn jojo-skole.»

Faglederne erfarte at situasjonen som oppsto rundt vurderingsprosjektet, fikk betydning på flere måter. En fagleder forteller:

Etter at støvet la seg, har ledelsen vært mer ydmyke og mer åpne for å ta våre stemmer med i prosessene, kanskje var det også en katalysator at vi begynte å si søren, vi må faktisk si ifra litt mer. En sånn litt kaostilstand har gjort at rollene våre har fått ristet seg og satt seg litt på plass igjen. Kanskje har vi fått en ny åpenhet og ærlighet når det gjelder hvordan ting bør gjøres.

Faglederrolla i dag

Hvordan ser det ut på skolen i dag etter nærmere seks år med den nye rolla? Både ledere og lærere erfarer at faglederrolla langt på vei i ferd med å feste seg og finne sin plass mellom lærerarbeid og ledelse. Gode rutiner for samarbeid og rolleavklaring har bidratt mye til dette. Faglederne driver det konkrete utviklingsarbeidet og leder møtene i seksjonen. Avdelingsleder deltar etter avtale med fagleder. Avdelingsledere og fagledere er i dialog og møtes jevnlig for å planlegge og dele på arbeidet som foregår på de ulike samarbeidsarenaene. Sammen forholder de seg til skolens definerte rammer med utgangspunkt i lokal arbeidstidsavtale, strategiske satsingsområder og årsplaner i fag. De siste årene har arbeid med fagfornyelsen stått sentralt. Her har faglederne jobbet mye med å skape felles forståelse for innholdet i de nye læreplanene. I seksjonene brukes det tid på å bli enige om årsplaner og om lokalt formulerte vurderingskriterier og felles vurderingssituasjoner. Ofte tar arbeidet form av baklengs planlegging for å få et godt utgangspunkt for felles refleksjon.

Profesjonsfellesskap der både lærere og skoleledere deltar, opptrer på flere arenaer og nivåer i organisasjonen. Den senere tida har det oppstått flere formaliserte arenaer for dialog mellom ledere og fagledere. Skolen tilrettelegger for jevnlig faglederseminarer. Da samles alle faglederne, hele lederteamet og de tillitsvalgte for å dele erfaringer og utvikle nye tanker om ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid. Faglederne har også jevnlig møter med rektor og assisterende rektor der de kalles inn til «faglederprat». På denne måten får skolens øverste ledelse oppdatert kunnskap om og innsikt i det pågående utviklingsarbeidet. De kan «ta temperaturen» på hva som foregår ute blant lærerne, og bygge en helhetlig forståelse av nå-situasjonen. Faglederpraten brukes også til å drøfte forslag til justeringer av kursen for skolen i et strategisk perspektiv, og samtalene gir et verdifullt grunnlag for videre drøftinger i lederteam og i seksjoner.

Sparringpartnere og kritiske venner

Faglederrolla ble skapt på basis av et innenfra-følt behov for å koble ledelse og lærerarbeid tettere sammen internt

på skolen. Den nye rolla var ment å fungere som «lim for løse koplinger». Faglederrolla på Ullern videregående skole har utviklet seg til å fungere som et viktig bindeledd i organisasjonen. Faglederne er sparringpartnere for ledelsen for å utvikle større grad av kollektiv læring og utvikling. De er «kritiske venner» som skaper retning for utviklingsarbeidet. Samtidig står faglederne i en kompleks mellomposisjon: De er lærere selv og lærere som skal lede andre lærere. Faglederne må lytte «nedover» og «innover» og samarbeide tett med sine lærerkollegaer. Samtidig er de i tett dialog med avdelingslederne om å holde stø kurs i arbeidet, i tråd med skolens satsingsområder. For å stå støtt i dette arbeidet trenger de bistand fra sine ledere. Da rolla var ny, opplevde fagledere lite lederstøtte. Fra å holde seg mer på avstand i den hensikt å vise faglederne tillit har avdelingslederne i større grad involvert seg i arbeidet i seksjonene. Jevnlige faglederseminarer og faglederprat har dessuten gitt rektor flere muligheter for å drive ledelse i tråd med forventninger til skoleledelse i dag.

«Tett på» – ledelse i praksis

Når skoleledere blir mer aktive pådrivere i pedagogisk utviklingsarbeid, samtidig som flere og nye lederroller oppstår, utfordres tradisjoner i skolen. Med skoleledere som involverer seg på nye måter i lærernes praksis, blir lærernes autonomi utfordret, og det kan oppstå spenninger mellom ledelse og lærere, både enkeltvis og som kollektiv. Ledelse blir gjerne forstått som en balansegang mellom makt og tillit. Faglederne har i kraft av sin rolle få maktmidler for å utøve ledelse. På tross av at skolelederrolla innebærer en annen type formell makt, viser det seg vanskelig å utøve makt uten tillit. Skolen er tradisjonelt sett kjennetegnet av en flat organisering og egalitære relasjoner. Som bindeledd mellom lærere og ledere har faglederne også en viktig funksjon når det gjelder å bygge, utvikle og, om nødvendig, gjenerobre tillit.

Videregående skoler preges av en fagorientert profesjonskultur, og lærernes yrkesidentitet er nært knytta til fagene de er utdanna i. Fagtradisjonene kan noen ganger stå i veien for kollektivt utviklingsarbeid. På den andre sida kan det fagorienterte utviklingsarbeidet øke motivasjonen og opplevelsen av relevans hos lærerne. Drives endringsarbeid «innenfra» med vekt på det praksisnære og elevorienterte arbeidet, vil det kunne styrke heller enn svekke den kollektive innsatsen. Når flere enn de formelle skolelederne er involvert i ledelse, og det legges til rette for distribuert lederskap, får lærerne gjerne økt eierskap til utviklingsarbeid. Lærerne har unik innsikt i sine fag og sine klasser. Når

lærere deler kunnskap, lærer sammen og reflekterer over praksis i profesjonsfellesskapet, setter de ord på det som er relevant også for elevenes læring. Skoleledere er gjerne opptatt av å være «tett på» utviklingsarbeid og å opptre som én skole. Utformingen av den nye faglederrolla ved Ullern videregående skole illustrerer hvordan ledelse som er tett på kan utøves i praksis.

NOTE

- 1 ChangeLead-prosjektet (NFR 2021–24). Her samarbeider skoleledere med forskere om utvikling av ledelse i reformarbeid i tre videregående skoler over en treårsperiode. Ullern videregående skole deltar som en av skolene i dette prosjektet. <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/changelead>

LITTERATUR

- AAS, M. & VENNEBO, K.F. (2021). Profesjonelle læringsfellesskap – en litteraturgjennomgang. I: M. Aas & K.F. Vennebo (red.). *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen*. Fagbokforlaget.
- HELSTAD, K., JOLEIK, N. & KLAVENES K.H. (2019). Faglederrollen i videregående skole – fra vaktmester til skoleutvikler. I: K. Helstad & S. Mausestagen (red.). *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Universitetsforlaget.
- HELSTAD, K. (2021). Lim for løse koplinger. Lærere og ledere i samhandling om skoleutvikling i videregående skole. I: M. Aas & K.F. Vennebo (red.). *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen*. Fagbokforlaget.
- LORENTZEN, M. (2019). Grenser og grensekryssinger i lærerspesialistens arbeid. I: K. Helstad & S. Mausestagen (red.). *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Universitetsforlaget.



»» Eileen Holm Klavenes er utdannet lektor i biologi og naturfag og er avdelingsleder for realfag ved Ullern videregående skole i Oslo. Hun har tidligere erfaring som fagkoordinator for realfag.



»» Norhild Joleik er utdannet lektor i medievitenskap og samfunnsfag og er assisterende rektor ved Ullern videregående skole i Oslo. Hun har også utdanning innen endringsledelse og strategisk ledelse.



»» Kristin Helstad har en doktorgrad i ledelse og skoleutvikling og er professor ved OsloMet og Høgskolen i Innlandet. Hun har jobbet ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo, som forlagsredaktør og som lærer og skoleleder.

Lekende til skrivning og lesing

tilnærming

Små elever som kanskje ikke kan alle bokstavene, får hjelp av tastatur, talesyntese og en støttende lærer. Slik får de en mulighet til å utfolde seg

»»» Av Mari Lura Elvedahl kreativt med skrift.

Denne artikkelen handler om begynneropplæring. Vi skal se på hvordan de fire m-ene *mening, mestring, mottaker og motivasjon* henger sammen, og hvordan digitale hjelpemidler kan hjelpe oss å nå målene våre. Til slutt eksemplifiseres dette med *sykehusleken* – et vel gjennomprøvd skriveopplegg det er lett å lykkes med som lærer, og som gir stort utbytte for dine elever.

Utgangspunktet

Alle elever er forskjellige. De har ulik bakgrunn, ulike forutsetninger, erfaringer og behov. Ryggsekken kan være både lett og tung – på både positive og negative måter. I mange tilfeller vet vi lite eller ingenting om hva ryggsekken egentlig inneholder.

Likevel – i skolen har vi hatt en tendens til å tro at vi kan få alle elevene inn i den samme forma – alle skal ofte lære det samme, på samme måte, på samme tid, med like virkemidler. Det sier seg selv at det er umulig å lykkes i å nå alle med dette som utgangspunkt, og vi må derfor finne andre måter å undervise på. Elevene skal få lov til å være seg selv, produsere ut fra egne forutsetninger og bruke egne evner på sin egen måte. Ved å bruke lek, rollelek og rammelek

som inngangsport til det å lære seg å skrive og lese tar man hensyn til at elevene lærer i ulikt tempo.

Det viktigste er at gjennom å organisere begynneropplæringa på denne måten, får elevene tro på at de kan skape noe helt selv og på sitt nivå! Da må vi kvitte oss med mange av våre forestillinger om hvordan en elev skal være – at eleven absolutt skal gjøre et visst antall oppgaver og bli ferdig med oppgavemarkene. Mestring hos en 5–6-åring kan ikke måles i antall poeng eller antall oppgaver gjort – men det kan måles i motivasjon og skaperglede. Så hvordan skaper vi motivasjon for skriving? Det handler om å gjøre skrivinga meningsfull.

Meningsfull skriving – hva er det?

Det er helt avgjørende at skrivingen har en mening eller betydning for den som skriver (Traavik, 2013). Elever helt nede i 6–7-årsalderen må også føle at det de skriver, betyr noe! Det er noen elementer som bør ivaretas dersom skrivingen skal være meningsfull for eleven:

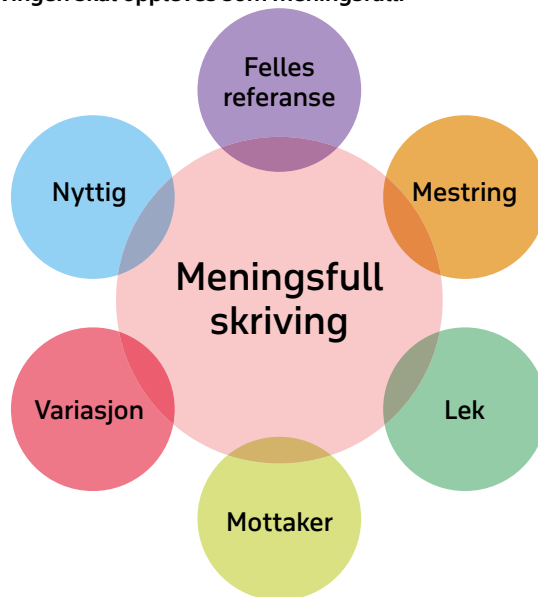
- *Felles referanse:* Skrivinga må ha et godt utgangspunkt! Elevene trenger noe spennende og interessant for å komme i gang. Gjerne en felles opplevelse, som en tur, bok, dramatisering eller film.



Sverre, 5 1/2 år, gjør klar utstyret til operasjonsstuen. FOTO: MARI LURA ELVEDAHL

- *Mestring*: Det blir ikke skriving uten mestring! Vi må finne elevens utviklingssone, og læreren må tilpasse veiledningen til hver enkelt. Spriket i ferdighet og interesse er ofte veldig stort i denne alderen og krever derfor tett oppfølging fra lærer.
- *Lek*: Visk ut skillet mellom lek og læring! Rammelek er en type skrivelek der leken gir næring til skriving. Se eksemplet om sykehuslek senere i artikkelen.
- *Mottaker*: Eleven skal skrive til noen! Det kan være reelt eller fiktivt – til et romvesen, til en pasient, til bestemor eller til politiet.
- *Variasjon*: Elever er ulike og lærer på ulike måter. Derfor bør lærerne variere skriveundervisningen mest mulig. Derfor må opplegget ha et stort spekter av muligheter.
- *Nyttig*: Skrivingen skal utgjøre en forskjell for eleven, og den inngår i en viktig oppgave. Det kan for eksempel være å skrive etterlysningsbrev, et argumenterende brev til rektor, eller – som vi skal se senere – å lage en resept, en etikett eller en operasjonsrapport på et sykehus.

Figur 1. Seks momenter man må forholde seg til for at skrivingen skal oppleves som meningsfull.



STL+ og meningsfull skrivning

STL+ står for å skrive seg til lesing med bruk av talestøtte (Finne, Roås & Kjølholdt, 2014). Elevene skriver på iPad, PC o.l. Alle elevene bruker hodetelefoner. Vanligvis jobber elevene to og to, optimalt med splitter på høretelefonene slik at begge hører det samme. Ved hjelp av et program med talesyntese får de lest opp hver lyd, hvert ord og hver setning de skriver av. På den måten får elevene mange repetisjoner av sammenheng mellom lyd og bokstav, noe som er helt avgjørende for å få sikker bokstavkunnskap. Samskrivning to og to har i tillegg mange bonusfunksjoner – de får høre de samme ordene, diskutere og undre seg sammen om hvorfor ordene høres slik ut, og helt automatisk vil de bruke et språk om språket – et metaspråk som de utvikler gjennom å samarbeide. STL+ er en helhetlig metodikk med flere prosesser: introduksjon, samtaler, undring, skrivning og etterarbeid.



Når man skriver sammen, demper det prestasjonspresset og gleden ved å skrive blir større. Man kan dele alt, både frustrasjoner, utfordringer og suksesser. FOTO: MARI LURA ELVEDAHL

Elevene skriver ut fra egen fantasi og ut fra de ferdighetene de har. Metoden gjør det lettere å drive med tilpasset undervisning siden hver elev arbeider ut fra sitt nivå. Elevene lytter seg frem til ordet de vil ha frem, og får både ordet og setningen opplest umiddelbart. Barna har så mye de ønsker å formidle, og datamaskinen gir dem muligheten til det. *Motorikken skal ikke være styrende for skrivningen. Skrivningen bør bli styrt av hva elevene har på hjertet, og ikke hva de er motorisk klare for.*

Det å kunne skrive det de selv ønsker, selv om de ikke kan lese, gir en følelse av mestring. De skriver tekster med mening fra første stund, og motivasjonen er høy. De lærer seg å skrive og lese raskere og blir digitalt kompetente. Gjennom felles språksamtaler lærer barna av hverandre, og det gir læreren tid til å kunne hjelpe flere.

For mange elever er det enklere å skrive seg til leseferdighet enn bare å begynne å lese (Aske, 2018). Når de skriver, vet de hvilket meningsfylt ord de skal frem til, og de kan notere ned én og én bokstav etter som de finner lydene i ordet. Når de skal lese, må de holde flere «meningsløse» bokstaver fast i korttidsminnet før disse lydene til sammen kan danne et meningsfylt ord. Dette er vanskeligere for mange, og derfor blir det lettere å gå veien til lesing via skrivning. Slik vil de dessuten få større kontroll over det de selv skaper i tekst.

Dialogen mellom læreren og eleven er en helt nødvendig støtte. Det som skrives, skal utgå fra elevens eget hode, mens læreren er tett på i språkprosessen. For å lykkes er det avgjørende at læreren bruker tid på de undrende samtalene underveis.

Sykehusleken

Rollelek er gull! Når elever og lærere ikler seg en rolle, så vokser kreativiteten og stengsler blir borte. Det er en uhyre viktig arena for utfoldelse, også for språkutvikling. Denne oppdiktete verdenen kan vi ta med inn i en planlagt lek, kontrollert av lærer. Hva skjer da?

Da får vi det man kan kalle en *rammelek* (Håland & Myran, 2018). En slik lek virker språkstimulerende via undring og oppdagelse – man skal føle et behov for å bruke skriftspråket for å kommunisere i leken. Regien skaper altså et skrivebehov hos dem som er med i leken. Et eksempel kan være at en medisin i apotek- eller sykehuslek må ha en etikett, og den må skrives eller tegnes. Vi har med et opplegg om sykehus, men dette kan selvsagt konverteres til mye annet – flyplass, bensinstasjon, postkontor osv.

I sykehusleken er uttrykk gjennom skrift en naturlig del av leken – skriften har i tillegg en helt nødvendig funksjon. Elevene skriver navn på de ulike avdelingene, skriver pasientene inn, skriver ut resepter, fører operasjonsrapporter osv., alt sammen helt nødvendig for å drive sykehuset der inne i klasserommet.

Motivasjonsfasen

Man kan trigge elevers interesse på mange måter, alt etter hva skriveopplegget handler om. Her velger vi primært «lærer i rolle», som bygger opp en felles referanse: To



Adele vil være sykepleier for å kunne ta blodprøver, mens Oda vil være lege, fordi moren hennes er lege.

«leger», med fullt legekostyme, kommer plutselig på besøk. Full krise! De mangler personell på sykehuset. Kunne noen av elevene tenke seg å søke på jobb der? Legene spør om noen har erfaring med sykehus eller legebesøk, og får respons fra elevene.

Legene viser bilder fra de avdelingene som trenger personell – blodbank, apotek, røntgen osv. (se tabell 1), og deler ut skjema for jobbsøknad. Hvem vil jobbe hvor? Og

hvorfor? Legene modellerer dette først, slik at elevene vet hva de skal gjøre. Elevene skriver ivrig på søknadene. De pynter dem litt ekstra, siden de vet at de må gjøre seg flid med en søknad. Oda i 1a vil veldig gjerne jobbe som lege og søker på jobben, grunnen er at moren hennes er lege! Adele vil derimot jobbe som sykepleier fordi hun vil ta blodprøver. Liva vil ikke ha noen andre jobber enn å være sjef, fordi hun vil bestemme!



Det skal ofte ikke så mye til for å skape mer engasjement hos elevene, som for eksempel når lærerne går inn i en rolle, gjerne med kostymer. Lærerne Ane og Mari er her blitt lege og sykepleier. FOTO: MARI LURA ELVEDAHL



På apoteket er det travelt. Det er mange praktiske utfordringer, med skrijving, systematikk, informasjon og utlevering av medisin. På bildet til høyre behandles et benbrudd, toalettpapir fungerer bra som gips.

FOTO: MARI LURA ELVEDAHL



Sykehusdagen

Elevene er fulle av forventning og har ventet i spenning helt siden den dagen de leverte inn søknad om jobb på sykehuset.

Læreren har planlagt leken ved å finne frem utstyr: legefrakker, munnbind, hårnett, stetoskop, sprøyter, skrivesaker og andre legesaker. Klasserommet er ordnet slik at det ser ut som et lite sykehus med ulike avdelinger (se tabell 1).

Elevene tildeles de ulike rollene (ut fra jobbsøknaden), og disse kan byttes underveis. De bytter på å være pasienter, som regel vil få av elevene være pasient. Læreren har en rolle som inspirator, tilrettelegger og veileder. Noen elever trenger hjelp til staving, andre trenger hjelp til gipsing. Engasjementet er stort!

Blyanter, papir og iPader ligger fremme. Elevene skifter mellom å skrive på iPad og med blyant – alt etter hva som passer inn i den enkelte avdelingen, eller hva den enkelte eleven selv ønsker å bruke. Elevene samarbeider om det de skriver, om innhold og om hvordan ord skrives. Elevene bruker de bokstavene de kan. De skriver og prøver ut kunnskapen sin ved å skrive ordene slik de høres ut for dem, eller hvordan ordet kjennes ut i munnen. Samtidig lytter de til ordene på iPad og hører om det var slik de ønsket at ordet skulle være. Det skrives konsentrert! Noen pasienter trenger medisin og må få en resept. Noen er så syke at de må legges inn på sykehuset, og da trenger de å skrives inn med navn, dato, hva de feiler, hvilken avdeling de skal ligge på, og lignende. Etter operasjonen må elevene skrive en utfyllende operasjonsrapport. Da er det godt å bruke iPaden – det går fort og rapportene blir lengre.

Obrarsjon

Hu har broke foten.

Nå kjarar dei i foten.

Nå syr daj.

Hu har broke ryggen.

Hun har fått mase blo fra magen.

Hu silblør.

[Ahmed 1a, lege]

Når iPad med tastatur benyttes av elevene, kan all konsentrasjon bli rettet mot det de skal skrive, og ikke hvordan bokstavene skal formes.

De voksne flyr rundt på sykehuset, selvfølgelig i sykehusklær, veileder i ord og setninger eller fungerer som sekretærer for dem som har behov for det.

Alle elevene kjenner på at skrift er et helt nødvendig gode for at sykehuset skal kunne fungere! Skrivinga er meningsfull for elevene.



Det må en skarp skalpell til når Daniel skal få operert ut en flis. FOTO: MARI LURA ELVEDAHL

Sluttrapporten

Etter en travel og noe slitsom arbeidsdag på sykehuset er det tid for å skrive rapporter om hvordan ting har fungert. Hvordan gikk det på operasjonssalen? Var det mye folk på venterommet i blodprøvetakingsavdelingen? Ble noen redde? Måtte de operere? Klarte de å redde alle?

Leonora og Truls er enige om at det å gipse alle de brukne bena var gøy og travelt, selv om pasientene ikke alltid klarte å ligge helt i ro. Inne på apoteket ble det litt stress da legene hele tiden ønsket nye medisiner, og de måtte skrive nye navnelapper på de ulike glassene. På røntgenavdelingen måtte de både tegne inn hvor på kroppen de hadde skader, og skrive navn, alder og hvilken behandling de har fått. Ahmed var noe lei seg da en av pasientene hans døde. Liva, derimot, var strålende fornøyd etter å ha fått være sjeflege en hel time!

Jg har lega.

Jg jalp pasenter

Jg var sef

Liva 1a

[Liva 1a]

Jeg tok blodrøver.

De va trvlt.

[Tord 1c]

Tabell 1: Sykehusleken – i korte trekk

Aktivitet/ arbeidsplasser:	Mål/skriveaktivitet
Kickoff	Felles opplevelse og felles referanseramme. Elevene får koblet på den forkunnskapen de måtte ha om leger og sykehus.
Jobbsøknad	Elevene skal skrive søknad og begrunne hvorfor de ønsker å jobbe på den avdelingen.
Lege	Legen undersøker, skriver rapporter og resepter.
Sykepleier	Gir medisiner og hjelper legen.
Apotek	Skriver navn på medisiner, leser resepter og gir ut medisiner.
Resepsjon	Tar imot pasienter og skriver dem inn.
Operasjonssal	Leger og sykepleiere opererer og skriver rapporter underveis.
Røntgen	Tar [tegner] røntgenbilder og skriver om hva som er brukt, o.l.
Blodbank	Tar blodprøver og skriver på skjema om vedkommende er friske eller syke.
Pasienter	Skriver lapper om hva som feiler dem, på venterommet og gir til personen i resepsjonen.
Sluttfasen/ sluttrapport	Elevene oppsummerer og skriver hva de jobbet som, og hva de gjorde. Operasjonsrapporten og sluttrapporten skrives med tastatur, resten for hånd.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Sluttkommentar

De fire m-ene kommer godt frem i denne tilnærmingen til begynneropplæring. Lærer i rolle vekker til live *motivasjonen* hos elevene og denne holdes ved like utover i hele prosjektet ved nye og varierte oppgaver. Den praktiske og relevante utfordringen gir *meningsfulle* undervisningsøkter, både for elever og lærere. Det ligger alltid en *mottaker* klar som er oppriktig interessert i å lese det elevene skriver. Det gis hele tiden muligheter for *mestring* på alle nivå i elevgruppen gjennom mange og differensierte utfordringer.

Vi må ha respekt for at elevene allerede har mange og varierte erfaringer med skriftspråket når de begynner på skolen (Korsgaard mfl., 2011). Vi har alt fra Per 5 år, som leser bøker hjemme, til Mohammed, som akkurat har kommet til Norge, til Lise, som helst bare vil leke og ikke ser meningen med bokstaver eller ord – og alle mulige varianter av disse. Uansett hvem det gjelder – elevene må få lov til å utvikle seg i sin egen takt, i samspill med andre og med respekt for det de kan fra før. Noen skriver lange tekster, andre skriver kanskje bare et ord og tegner til. *De jobber likevel med samme oppgave* – bare ut fra forskjellig ståsted.

Dette står i sterk kontrast til den altfor vanlige oppfatningen om at alle elever må gjennom nokså like utfyllingsoppgaver, korte skriveoppgaver og bokstavinnlæring når de entrer skolen. Hvorfor skal tradisjoner og rigide lærebøker begrense elevenes kreativitet og skaperglede? Vår oppgave er å skape en skole elevene vil huske med glede!

LITTERATUR

- ASKE, J. (2018). Skriveopplæringa i norskfaget. I: K. Breivega & M. Selås (red.) (2018). *Skriveboka*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- ELVEDAHL, M.L. (2020). *Skabeloner og andre rare skapninger, STL+*. Bryne: InfoVest Forlag.
- FINNE, T., ROÅS, S.E. & KJØLHOLDT A.K. (2014). Den første skrive- og leseleringen. Bruk av PC med lyd støtte. *Bedre skole*, 2. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/den-forste-skrive--og-leselaringen-bruk-av-pc-med-lydstotte/>
- HÅLAND, A. & MYRAN I.H. (2018). Skrivning fra første dag – hvis skolen er forberedt. *Bedre skole*, 1. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/skriving-fra-forste-dag-hvis-skolen-er-forberedt/>
- KORSGAARD, K., HANNIBAL, S. & VITGER, M. (2011). *Oppdagende skrivning – en vei inn i lesingen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- TRAAVIK, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I: H. Traavik & B. Jansson (red). *Norskboka 1. Norsk for grunnskolelærarutdanning 1–7*. Oslo: Universitetsforlaget.



»»» **Mari Lura Elvedahl** er adjunkt med tillegg i norsk og spesialpedagogikk og arbeider som leseleer ved Sørbo skole i Sandnes. Hun har gitt ut to lærebøker innen STL+, den siste var *Skabeloner og andre rare skapninger – STL+* (2020). Mari Lura Elvedahl driver også med kursing og veiledning gjennom firmaet BokstavMari.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Fysisk aktiv læring

i matematikkundervisninga

»»» Av Mathias Brekke Mandelid, Hege Eikeland Tjomsland,
Mona Røsseland og Geir Kåre Resaland

Forskning på fysisk aktiv læring viser at elevar gjer det like bra eller betre på testar som måler fagleg læringsutbyte i matematikk, når fysisk aktiv læring er nytta som del av undervisninga. Spørsmålet er korleis slike funn kan bidra til å realisere måla for matematikk i den nye læreplanen.

Evidens er ingen garanti for å skape god praksis, men kan bidra med perspektiv for å svare på kva for nokre undervisningsmetodar som er støttande for opplæring i skulen. I denne artikkelen skal vi ta føre oss læreplanen LK20 sitt syn på læring og utvikling, og undersøke korleis funn frå litteratur om fysisk aktiv læring (FAL) kan bidra til å realisere undervisningsmetodar innanfor matematikkfaget i den nye læreplanen. Vi skal utforske problemstillinga ved å gå

gjennom forskingslitteratur som tek føre seg korleis FAL påverkar elevar si læring i matematikk. Studiane som er inkluderte, er frå 2015 eller seinare. Dei handlar om relevante tema innanfor FAL i matematikk og inkluderer elevar frå 5 til 16 år innanfor barne- og ungdomsskulen. Til saman er 7 oversikts- og 12 enkeltstudiar inkluderte. Før vi kjem attende til funn og drøfting, vil vi kort ta føre oss synet på læring og utvikling slik det viser seg i LK20 og FAL.

Læreplan LK20

Læreplanverket LK20 byggjer på Ludvigsen-utvalet sine utgreiingar om kva kompetanse, ferdigheit og kvalifikasjonar som er sentrale for framtidens samfunn (NOU 2014:7; NOU 2015:8). Til grunn for utvalet sitt arbeid ligg eit breitt kompetanseomgrep som rommar kognitive, sosiale og emosjonelle aspekt (NOU 2015:8). Dette kan tolkast som ein intensjon om at elevar skal lære, erfare og oppleve gjennom det kognitive, sosiale og praktiske. Sjølv

om det enno rår uklarheit omkring kunnskapssynet og kompetanseomgrep for læreplanen (t.d. Dahl mfl., 2019; Karseth mfl., 2020), tolkar vi det slik at norsk skulepolitikk beveger seg i ei retning som i større grad opnar for ulike inngangar for å nå mangfaldet i skulen. Med LK20 si tydelegare vektlegging av eleven si læring og utvikling, er det passande å stille spørsmål ved kva for undervisningsmetodar som kan støtte kjerneelementa og kompetansemåla i matematikkfaget.

Fysisk aktiv læring i matematikk

FAL har vakse fram frå eit behov om å finne nye måtar å auke mengda fysisk aktivitet i løpet av skuledagen på (Beets mfl., 2016). FAL kan ha ulike tydingar hos ulike forskarar (t.d. Norris mfl., 2019; Bartholomew & Jowers, 2011; Webster mfl., 2015). Vi tek utgangspunkt i Watson mfl. (2017, s. 3) sin definisjon og nyttar FAL som integrering av fysisk aktivitet i læringsaktivitetar. Tradisjonelt sett har fysisk aktivitet i norsk skule vore knytt til kroppsoving, fysak og liknande, men slik Watson (2017) med kollega beskriv, handlar FAL om å integrere fysisk aktivitet i læringsaktivitetar for eit fagleg føremål.

Sidan 2015 er det publisert sju oversiktsartiklar som tek føre seg studiar der FAL er nytta som metode i matematikkundervisning. To av dei, Sneck mfl. (2019) og Vetter mfl. (2020), tek utelukkande føre seg FAL i matematikkfaget. Hovudkonklusjonen er at elevar gjer det like bra, eller betre, på testar som måler fagleg framgang i matematikk når FAL er nytta i undervisinga (Chacón-Cuberos mfl., 2020; Daly-Smith mfl., 2018; Norris mfl., 2019; Singh mfl., 2018; Sneck mfl., 2019; Vetter mfl., 2020; Watson mfl., 2017). Vidare vil vi drøfte kva slike funn kan bety for

undervisningsmetodar i matematikk. Dette gjer vi strukturert i to tematiserande overskrifter, inspirert av LK20.

Innlæring, memorering og djupnelæring

Ein fellesnemnar for dei inkluderte studiane er at FAL skal bidra til å dekke eit læringsmål. Studiane nyttar ulike aktivitetar med ulik integrering av fysisk aktivitet, intensitet og bevegelse. Dei fleste av studiane syner kjente aktivitetar og leikar med fagleg innhald der elevar er engasjerte med heile kroppen (Daly-Smith mfl., 2018; Elofsson mfl., 2018; Hraste mfl., 2018; Norris mfl., 2019). Døme på slike aktivitetar er elevar som lærer gongetabellen ved å hoppe i rutenett med tal i kvar rute. Et anna døme er subtraksjonsstafett, der elevar skal finne tal-erteposar som passar reknestykket. Andre studiar fokuserer på eit klasserom fritt frå rammer, slik vi normalt kjenner det med stolar og pultar (Mead & Scibora, 2016). I staden for stolar sit elevane på yogaball, eller oppgåver står på ark som heng på veggane, i staden for å ligge på pultane. Ein studie viser til aktivitetar der elevane er fysisk aktive med bruk av hender (det vi kan kalle for det finmotoriske) (Beck mfl., 2016). Eit døme på slike aktivitetar er at elevar lærer multiplikasjon ved å byggje med legoklossar. Funn peiker på at minnet kan vere positivt påverka når fysisk aktivitet er nytta for å oppnå eit læringsmål. Slik tyder studiane på like god eller betre innlæring og memorering av rekning med ulike rekneartar. I tillegg til ei betre innlæring og memorering finn ein studie òg at FAL kan påverke elevar si matematiske innsikt og talforståing positivt (Mavilidi mfl., 2018).

Med verb som «utforske», «undre» og «problemløse» skal matematikk bidra til kreativitet, skapartrong,

refleksjon og resonnering (Utdanningsdirektoratet, 2019). Saman med verdien av læring og utvikling slik det kjem fram i overordna del (Utdanningsdirektoratet, 2017), legg kjerneelementa og kompetansemåla grunn for praktiske og sosiale læringsaktivitetar. Eit døme på undervisning der FAL kan nyttast for å utforske areal og figurar gjennom kommunikasjon, resonnering og drøfting i praktiske situasjonar, har vi valt å kalle for *kvadratmeteren*:

Læraren deler klassen i fire grupper som får oppgåva «lag ein kvadratmeter». Elevane går saman i grupper for å diskutere korleis dei vil lage ein kvadratmeter. Justeringar kan vere ved bruk av gjenstandar elevane må finne i skulegarden eller i klasserommet, eller å bruke eigne kroppar til å lage ein kvadratmeter. Når elevane er samde om det dei meiner er ein kvadratmeter, måler dei med måleband.

Dahl og Østern (2019) hevdar i sin artikkel i *Bedre Skole*, «Læring utan kropp: fagfornyelsen kognitivistiske slagside», at djupnelæring i fagfornyinga i høg grad har støtta seg til kognitiv læringsteori. I artikkelen introduserer Dahl og Østern (2019) eit anna perspektiv til kognitiv læringsteori, der djupnelæring handlar om å sjå på læring som skaping, og at eleven og læraren sine kroppar, kjensler, sansar og relasjonar må aktiverast saman med kognisjonen (Dahl & Østern, 2019). Dermed kan det å snakke om ei styrkt eller djupare forståing vere relevant. Spesielt i ein samanheng der FAL ikkje berre handlar om at fysisk aktivitet fører til læring, men at det fysisk aktive, som inkluderer bevegelse, kropp og tankar, er ein integrert del av læringsprosessen. Med *kvadratmeteren* som døme kan vi undrast om FAL

og kan bidra til djupnelæring. Det er òg interessant når Hraste med kollega (2018) viser at elevar forstår figurar betre når geometri og abstrakt matematisk kunnskap vert kopla saman med fysisk aktivitet. Slik er det eit vek-sande grunnlag for å hevde at fysiske, sosiale og kulturelle interaksjonar kan styrkje nokre aspekt av matematisk kunnskap (Alibali & Nathan, 2012). Kunnskapsbasen vi har gjennomgått, indikerer at FAL kan vere positiv for nokre elevar si innlæring, memorering og forståing for matematikk.

Motivasjon, lærelyst og meistring

Når FAL vert nytta i undervisninga, har ein ikkje berre registrert fagleg læringsutbytte som resultat. Studiar rapporterer òg om auka motivasjon for matematikk og høgare grad av oppfatta kompetanse (Mavilidi mfl., 2018; Riley mfl., 2016; Van Den Berg mfl., 2019; Vazou & Skrade, 2017). Her skil kunnskapsbasen mellom FAL med

og utan eit fagleg innhald. Utan fagleg innhald inneber kortare avbrekk, som dans, klappeleik eller liknande. Sjølv om ein slik form for FAL, utan fagleg innhald, ikkje direkte dreiar seg om eleven si læring, finn studiar at elevar er meir motiverte for matematikk når undervisninga inneheld slike FAL-avbrekk (Mavilidi mfl., 2018; Riley mfl., 2021; Van Den Berg mfl., 2019). Likevel er det når det faglege innhal-det er integrert som ein del av under-visninga, at elevane er mest motiverte (Beck mfl., 2016; Elofsson mfl., 2018).

Motivasjon og meistring har ein tydeleg posisjon i læreplanen og er ein viktig del av all opplæring for å skape lærelyst (Lovdata, 2019; Utdan-ningsdirektoratet, 2017). I overordna del av læreplanen vert det framheva at eit breitt repertoar av læringsakti-vitetar er viktig for å skape motiva-sjon og lærelyst i undervisning (Ut-danningsdirektoratet, 2017). Studiar vi har inkludert i denne artikkelen,

viser at FAL bidrar til at elevar blir meir motiverte for matematikk (Ma-vilidi mfl., 2018; Riley mfl., 2016). Ein mogleg grunn til at FAL kan bidra til at elevane opplever matematikk som meir motiverande, er at FAL er ein læ-ringsarena som gir nye moglegheiter. Ein aktivitet vi har kalla *subtraksjons-stafett*, kan vere eit døme:

Læraren deler klassen i fire grup-per og plasserer to kjepler i ønskt avstand. Når læraren presenterer oppgåva, er det samarbeidet som står i sentrum. Elevane skal finne tal-erteposen som passar rekne-stykket. På den eine sida står eleva-ne i sitt område der dei skal rekne, på den andre sida ein haug med tal-erteposar. Om reknestykket er « $7 - 5 =$ », skal elevane finne erteposen med «2».

Fysisk aktivitet vert ofte knytt til konkurranse, slik òg stafett vert. Subtraksjonsstafett i denne meininga kan utfordre fysisk aktivitet som noko som er utanfor skulen sitt mandat. Samstundes tilbyr stafett i dette til-fellet sosiale dimensjonar, der det er samarbeid om å finne rett ertepose og å løyse reknestykket. Læraren kan sjølv velje å styre intensitet, eller elevane kan sjølv gjere det. Slik vert det fysisk aktive i stafett ikkje ein akti-vitet for det fysiske, men ein ressurs for eit fagleg føremål. Samarbeidet i konkurranseaktivitetar kan løfte fram relasjonar i klassen og vere positivt for det overordna del karakteriserer som inkluderande læringsmiljø og sosial læring (Kolle mfl., 2019; Ut-danningsdirektoratet, 2017). Funn frå hovudrapporten til *School in motion*, eit prosjekt initiert av Kunnskapsde-partementet og helse og omsorgs-departementet med siktemål om meir fysisk aktivitet og kroppsoving



Illustrasjonsfoto © Adobe Stock

på ungdomstrinnet, understøttar at elevar opplever konkurranse og samarbeid som bidrag til å gjere læring meir motiverande (Kolle mfl., 2019). Slik har FAL eigenskapar som kan skape variasjon mellom fysiske aktivitetar, kognitiv og sosial deltaking og ei balansert teoretisk tilnærming.

Fysisk aktivitet som ressurs i opplæring

Med utgangspunkt i 19 artiklar som tek føre seg verknaden av FAL på elevar sitt faglege læringsutbytte i matematikk, har vi undersøkt korleis funna i desse studiane kan bidra til å realisere undervisningsmetodar knytte til matematikk etter LK20. Funna våre viser at elevar har like bra eller betre innlæring, memorering, talforståing og motivasjon når FAL er ein del av undervisninga.

Intensjonen med innføring av læreplanen LK20 er både ei fornying av fag og ei tydelegare vektlegging av eleven si læring og utvikling

(Utdanningsdirektoratet, 2018). Om matematikk etter LK20 skal dreie seg om tilhøyrande kjerneelement og dei tverrfaglege temaa, foreslår vi at fysisk aktivitet som inkluderer kropp, bevegelse og tankar, kan vere med å styrkje eleven si læring og motivasjon i matematikk. Fordi elevar har ulike føresetnadar for å lære og utvikle seg, kan undervisning leggjast opp med ulike inngangar og slik i større grad nå mangfaldet i elevgruppa. Vi argumenterer (jf. Beets mfl., 2016) for at FAL ikkje berre er kjenneteikna ved måtar å auke fysisk aktivitet i skulen på, men for betydninga av det fysisk aktive, praktiske og variasjon til læring og utvikling i opplæringa. Sjølv om kunnskapsbasen vi viser til i denne gjennomgangen, primært tek føre seg eleven si læring, kan ein sjå på slike studiar som evidens for moglegheiter i matematikkundervisning. Når vi omtalar FAL som ei undervisningsform, betyr det at moglegheiter er avhengig av gode skjønnsvurderingar

som er sett i kontekst av føremålet med undervisninga, relasjonar til elevar, og relasjonar mellom elevar. Slik kan FAL vere ein mogleg undervisningsmetode for å støtte fysisk aktive, praktiske, sosiale og emosjonelle former for læring og undervisning. Avsluttande vil vi òg understreke at det ikkje er nokon motsetning mellom undervisning med tavle, reknebok, gruppearbeid og FAL, men at dei er moglege resursar for metodar som kan nyttast for å støtte eleven si lærelyst og utvikling.



»»» **Mathias Brekke Mandelid** er stipendiat i fysisk aktiv læring ved Fakultet for humaniora ved idretts- og utdanningsvitenskap, Universitetet i Sørøst-Noreg. Han er tilsett ved Senter for fysisk aktiv læring [SEFAL] ved Høgskulen på Vestlandet. Forskingsinteressene hans spenner om pedagogikk og didaktikk med ei spesiell interesse for nasjonal og global utdanningspolitikk.



»»» **Mona Røsseland** har doktorgrad i matematikkundervisning og er førsteamanuensis i matematikkdiraktikk ved Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett, Høgskulen på Vestlandet, avd. Bergen. Ho har blant anna forska på elevar si oppfatning av eigen matematikklæring og lærarar si profesjonelle utvikling innan matematikkundervisning.



»»» **Hege Eikeland Tjomsland** har doktorgrad i helsefremmande arbeid og er førsteamanuensis i helsefremmande arbeid ved Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett ved Høgskulen på Vestlandet. Ho er opptatt av folkehelse og livsmeistring i skulen, og forskinga hennar omhandlar i hovudsak utvikling, igangsetting og evaluering av helsefremmande tiltak i barnehage og skule.



»»» **Geir Kåre Resaland** er professor og prorektor for regional utvikling ved Høgskulen på Vestlandet. Resaland er opphavsmann for Senter for fysisk aktiv læring [SEFAL], som tilbyr arbeidsplassbaserte kompetansehevingstiltak i fysisk aktiv læring [FAL]. Resaland er òg opphavsmann til ACTivate, eit Erasmus+-samarbeidsprosjekt med 6 land. Resaland har forska på fysisk aktivitet og FAL i skulen i nærare 20 år, og har publisert 67 fagfellelvurderte artiklar i internasjonale tidsskrift, der majoriteten av desse handlar om fysisk aktivitet og FAL i skulen.

LITTERATUR

- ALIBALI, M.W. & NATHAN, M.J. (2012). Embodiment in Mathematics Teaching and Learning: Evidence From Learners' and Teachers' Gestures. *Journal of the Learning Sciences*, 21(2), 247–286. <https://doi.org/10.1080/10508406.2011.611446>
- BARTHOLOMEW, J.B. & JOWERS, E.M. (2011). Physically active academic lessons in elementary children. *Preventive Medicine*, 52, 51–S54. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.017>
- BECK, M.M., LIND, R.R., GEERTSEN, S.S., RITZ, C., LUNDBYE-JENSEN, J. & WIENECKE, J. (2016). Motor-enriched learning activities can improve mathematical performance in preadolescent children. *Frontiers in Human Neuroscience*, 10. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00645>
- BEETS, M.W., OKELY, A., WEAVER, R.G., WEBSTER, C., LUBANS, D., BRUSSEAU, T., CARSON, R. & CLIFF, D.P. (2016). The theory of expanded, extended, and enhanced opportunities for youth physical activity promotion. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s12966-016-0442-2>
- BIESTA, G. (2007). Why «what works» won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- BIESTA, G.J.J. (2010). Why 'what works' still won't work: from evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491–503. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x>
- CHACÓN-CUBERO, R., ZURITA-ORTEGA, F., RAMÍREZ-GRANIZO, I. & CASTRO-SÁNCHEZ, M. (2020). Physical Activity and Academic Performance in Children and Preadolescents: A Systematic Review. *Apunts Educación Física y Deportes*, (139), 1–9. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.01](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.01)
- DAHL, T., STRÖMME, A., PEDERSEN, J.A., ØSTERN, A.-L., SELANDER, S. & ØSTERN, T.P. (2019). *Dybdelering – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.
- DAHL, T. & ØSTERN, T., PERNILLE. (2019). Læring uten kropp: Fagfornyelsens kognitive slagside. *Bedre Skole*, (3), 14–19.
- DALY-SMITH, A.J., ZWOLINSKY, S., MCKENNA, J., TOMPOROWSKI, P.D., DEFYTER, M.A. & MANLEY, A. (2018). Systematic review of acute physically active learning and classroom movement breaks on children's physical activity, cognition, academic performance and classroom behaviour: Understanding critical design features. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*, 4(1). <https://dx.doi.org/10.1136/bmjsem-2018-000341>
- ELOFSSON, J., ENGLUND BOHM, A., JEPSSON, C. & SAMUELSSON, J. (2018). Physical activity and music to support pre-school children's mathematics learning. *Education* 3–13, 46(5), 483–493. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1273250>
- HRASTE, M., DE GIORGIO, A., JELASKA, P.M., PADULO, J. & GRANIĆ, I. (2018). When mathematics meets physical activity in the school-aged child: The effect of an integrated motor and cognitive approach to learning geometry. *PLOS ONE*, 13(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0196024>
- KARSETH, B., KVAMME, O.A. & OTTESEN, E. (2020). *Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020) Rapport nr. 1*.
- KOLLE, E., STEENE-JOHANNESSEN, J., SÄVFENBOM, R., ANDERSEN, S.A., GRYDELAND, M., EKELEND, U., ANDERSEN, I.D., RESALAND, G.K., LERUM, Ø., TJOMSLAND, H.E., BERNTSEN, S., MALNES, L.H., HAUGEN, T., DYRSTAD, S.M., ÅVITSLAND, A., LEIBINGER, E. & SOLBERG, R.B. (2019). *Hovedrapport: School in motion*. 95.
- LOVDATA. (2019). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- MAVILIDI, M.-F., OKELY, A., CHANDLER, P., LOUISE DOMAZET, S. & PAAS, F. (2018). Immediate and delayed effects of integrating physical activity into preschool children's learning of numeracy skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 166, 502–519. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.09.009>
- MEAD, T. & SCIBORA, L. (2016). The Impact of Stability Balls, Activity Breaks, and a Sedentary Classroom on Standardized Math Scores. *The Physical Educator*, 73, 433–449. <https://doi.org/10.18666/TPE-2016-V73-I3-5303>
- MELD, ST. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. Det kongelige kunnskapsdepartementet.
- NORRIS, E., STEEN, T., DIREITO, A. & STAMATAKIS, E. (2019). Physically active lessons in schools: A systematic review and meta-analysis of effects on physical activity, educational, health and cognition outcomes. *British Journal of Sports Medicine*, 52. NOU 2014:7. *Elevenes læring i fremtidens skole: et kunnskapsgrunnlag*.
- NOU 2015:8. *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*.
- RILEY, N., LUBANS, D.R., HOLMES, K. & MORGAN, P.J. (2016). Findings From the EASY Minds Cluster Randomized Controlled Trial: Evaluation of a Physical Activity Integration Program for Mathematics in Primary Schools. *Journal of Physical Activity and Health*, 13(2), 198–206. <https://doi.org/10.1123/jpah.2015-0046>
- RILEY, N., MAVILIDI, M., KENNEDY, S., MORGAN, P. & LUBANS, D. (2021). Dissemination of thinking while moving in maths: Implementation barriers and facilitators. *Translational Journal of the ACSM*, 6. <https://doi.org/10.1249/TJX.0000000000000148>
- SINGH, A., SALIASI, E., VAN DEN BERG, V., UJTDEWILLIGEN, L., GROOT, R., JOLLES, J., ANDERSEN, L., BAILEY, R., CHANG, Y.-K., DIAMOND, A., ERICSSON, I., ETNIER, J., FEDEWA, A., HILLMAN, C., MCMORRIS, T., PESCE, C., PÜHSE, U., TOMPOROWSKI, P. & CHIN A PAW, M. (2018). Effects of physical activity interventions on cognitive and academic performance in children and adolescents: A novel combination of a systematic review and recommendations from an expert panel. *British Journal of Sports Medicine*, 53, bjsports-2017.
- SNECK, S., VIHOLAINEN, H., SYVÄOJA, H., KANKAAPÄÄ, A., HAKONEN, H., POIKKEUS, A.M. & TAMMELIN, T. (2019). Effects of school-based physical activity on mathematics performance in children: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s12966-019-0866-6>
- UTDANNINGS DIREKTORATET. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- UTDANNINGS DIREKTORATET. (2018, 26.11.2018). *Hva er fagfornyelsen?* Henta 01.04 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- UTDANNINGS DIREKTORATET. (2019). *Læreplan i matematikk 1.–10. trinn*. Henta 01.04. frå <https://www.udir.no/lk20/mato1-05>
- VAN DEN BERG, V., SINGH, A., S., KOMEN, A., HAZELEBACH, C., VAN HILVOORDE, I. & CHINAPAW, M.J.M. (2019). Integrating Juggling with Math Lessons: A Randomized Controlled Trial Assessing Effects of Physically Active Learning on Maths Performance and Enjoyment in Primary School Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(14), 2452. <https://doi.org/10.3390/ijerph16142452>
- VAZOU, S. & SKRADE, M.A.B. (2017). Intervention integrating physical activity with math: Math performance, perceived competence, and need satisfaction. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(5), 508–522. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2016.1164226>
- VAZOU, S., WEBSTER, C.A., STEWART, G., CANDAL, P., EGAN, C.A., PENNELL, A. & RUSS, L.B. (2020). A Systematic Review and Qualitative synthesis resulting in a typology of elementary classroom movement integration interventions. *Sports Medicine – Open*, 6(1), 1. <https://doi.org/10.1186/s40798-019-0218-8>
- VETTER, M., ORR, R., O'DWYER, N. & O'CONNOR, H. (2020). Effectiveness of Active Learning that Combines Physical Activity and Math in Schoolchildren: A Systematic Review. *Journal of School Health*, 90(4), 306–318. <https://doi.org/10.1111/josh.12878>
- WATSON, A., TIMPERIO, A., BROWN, H., BEST, K. & HESKETH, K.D. (2017). Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1). <https://dx.doi.org/10.1186/s12966-017-0569-9>
- WEBSTER, C.A., RUSS, L., VAZOU, S., GOH, T.L. & ERWIN, H. (2015). Integrating movement in academic classrooms: understanding, applying and advancing the knowledge base. *Obes Rev*, 16(8), 691–701. <https://doi.org/10.1111/obr.12285>

Hvordan kvaliteten på undervisningen kan bidra til større likeverd i skolen

Yngre elever er stort sett godt motivert for å lære matematikk, men i løpet av ungdomsskolen svekkes denne motivasjonen betydelig. Det er særlig elever fra familier med lav sosio-økonomisk status som mister interessen. Gode undervisningsopplegg kan bidra til å motvirke denne tendensen.

»»» Av Ole Kristian Bergem

Forskning viser at positive holdninger til skolearbeid har en sterk sammenheng med hvorvidt man senere i livet lykkes med videre utdanning og yrkeskarriere (Korbel & Paulus, 2018; OECD, 2018). Det er derfor viktig at skolen bidrar til at alle elever, uansett hjemmebakgrunn, utvikler slike positive holdninger.

Flere nasjonale og internasjonale studier finner at undervisning av høy kvalitet styrker elevenes motivasjon for faglig arbeid (Bergem, Nilsen & Scherer, 2016; Kunter mfl., 2007; Baumert mfl., 2010). Det har imidlertid blitt forsket lite på hvorvidt dette gjelder for alle elever, uansett hvilken hjemmebakgrunn de måtte ha. Studien som her vil bli presentert¹, har et design som gjør det mulig å belyse denne problemstillingen. Vi har undersøkt sammenhenger mellom undervisningskvalitet og motivasjon for faglig arbeid hos elever med ulik hjemmebakgrunn.

Studien er basert på analyser av norske TIMSS 2015-data² i matematikk, hvor elevene som deltar, går på 5. eller 9. trinn. Vi undersøkte først sammenhengen mellom hjemmebakgrunn og elevenes indre motivasjon for matematikk på disse to trinnene, og om det her var noen forskjeller mellom 5. og 9. trinn. Dernest undersøkte vi om ulike dimensjoner av undervisningskvalitet synes å styrke elevenes indre motivasjon, og om dette er relatert til elevenes hjemmebakgrunn.

Før analyser og funn blir presentert, vil noen sentrale begreper i artikkelen bli gjennomgått.

Likeverd

Likeverd kan sies å ha to ulike aspekter. Det ene er knyttet til likebehandling eller likhet for loven og har røtter tilbake til ideene bak den franske revolusjonen, ofte uttrykt i det berømte slagordet *Frihet, likhet og brorskap*. I et utdanningsperspektiv kan det andre aspektet relateres til begrepet *sosial rettferdighet*, og innebærer at alle skal gis optimale lærings- og utviklingsmuligheter. Dette innebærer at man blant annet må ta hensyn til individuelle forutsetninger og vil i praksis kunne begrunne ulik behandling av elever. *Tilpasset undervisning* er et kjent begrep i norsk skole og har sin bakgrunn i anvendelsen av dette prinsippet. Det kan umiddelbart synes som om disse to aspektene av likeverd står i et visst motsetningsforhold til hverandre, men formuleringer i norske læreplandokumenter fremhever at begge er viktige. For eksempel vil juridiske rettigheter til skolegang kunne knyttes til det som går på likhet for loven, mens individuelt tilpasset undervisning begrunnes i prinsippet om sosial rettferdighet.

Undervisningskvalitet

Det er bred enighet blant forskere om at kvaliteten på lærens undervisning er svært viktig for elevenes læring. Men hvordan kan man egentlig måle hvor god undervisningen er? Er ikke dette først og fremst relatert til personlige egenskaper som verken kan måles eller læres?



Innenfor utdanningsforskning har det vist seg nyttig å definere viktige aspekter ved undervisningskvalitet for deretter å måle disse gjennom spørreskjemaer eller observasjon. Fordelen med å bruke spørreskjemaer er at man kan benytte et langt større antall respondenter. Det gir også mulighet til å trekke tilfeldige utvalg, noe som åpner opp for generalisering av funn. Det er begrenset hvor mange undervisningssituasjoner forskere selv kan observere, og konklusjonene man kan trekke ut fra et slikt mindre materiale, blir derfor ikke like robuste og generaliserbare.

Undervisningskvalitet har innenfor europeisk forskning særlig blitt definert ut fra disse fire dimensjonene:

- 1) *Klasseledelse* – opprettholde klasserom som preges av orden, ro og effektiv tidsbruk
- 2) *Støttende lærer* – gi elevene adekvat hjelp i læringsarbeidet og vise genuin interesse for den enkelte elevs læring
- 3) *Tydelige intensjoner* – kommunisere klare læringsmål, gi gode introduksjoner og oppsummeringer av faglig stoff
- 4) *Kognitive utfordringer* – gi elevene rike oppgaver og utfordre dem til å forklare og begrunne sine synspunkter og svar

Alle disse dimensjonene av undervisningskvalitet har vist seg å ha positiv påvirkning på elevenes læringsresultater, så vel indre motivasjon som faglige prestasjoner (Nilsen & Gustafsson, 2016).

Indre motivasjon

Forskning på motivasjon er et omfattende og bredt studiefelt. Innenfor utdanningsforskning er man særlig opptatt av elevenes grunner for å engasjere seg i faglig gitte oppgaver. Indre motivasjon er i den forbindelse et sentralt begrep og forklares ofte i relasjon til ytre motivasjon. Indre motivasjon defineres da som å delta i en aktivitet på grunn av interesse og lyst, det vil si at man finner glede og tilfredsstillelse i å utføre selve oppgaven. For en person som er indre motivert, vil læring framstå som en bieffekt av å være engasjert i den relevante aktiviteten. For eksempel vil elever som drives av ønsket om å lære, og som liker å gjøre faglige oppgaver, anses som indre motiverte. Ytre motivasjon er derimot mer instrumentell, det vil si at man utfører oppgaver fordi man forventer en type belønning som ikke har noe med selve oppgaven å gjøre. På skolen kan dette for eksempel være karakterer, bli best i klassen eller få skryt av lærer og foreldre. Innenfor pedagogisk og didaktisk teori anses det som en viktig oppgave for læreren å stimulere og utvikle elevenes indre motivasjon.

Indre motivasjon og hjemmebakgrunn

Elevenes indre motivasjon utvikles på forskjellige læringsarenaer, og foreldre har naturlig nok stor innflytelse over utviklingen av sine barns motivasjon gjennom de første leveårene. Å forme og stimulere barnets lærelyst er en viktig del av sosialiseringen innad i familien. Man antar at barns selvforståelse og motivasjon for læring i betydelig grad formes av foreldrenes vurdering av verdien av kunnskap. Foreldre med høy sosioøkonomisk status vil gjennomgående vurdere kunnskap mer positivt enn foreldre med lavere sosioøkonomisk status (Bandura, 2012; Eccles, 2009). Slik oppstår det en nær forbindelse mellom hjemmebakgrunn og elevers indre motivasjon.

Data, utvalg og metode i vår studie

Vår studie er basert på svar fra 4329 elever på 5. trinn og 4697 elever på 9. trinn som deltok i TIMSS 2015-studien. Disse elevene utgjør et representativt utvalg av alle landets elever på disse to trinnene.

Kvaliteten på undervisningen ble målt gjennom spørsmål relatert til de fire dimensjonene:

1. Klasseledelse (f.eks. *Læreren roer ned elever som forstyrrer undervisningen.*).

2. Støttende lærer (f.eks. *Lærer gir ekstra hjelp når elever trenger det.*).
3. Tydelige intensjoner (f.eks. *Mot slutten av timen oppsummerer læreren det vi har jobbet med.*).
4. Kognitiv utfordring (f.eks. *Læreren vil at jeg skal begrunne svarene mine.*)

For hver dimensjon var det 5–7 enkeltspørsmål. For de tre første dimensjonene ble elevene bedt om å krysse av for frekvens, mens de for den fjerde dimensjonen krysset av for grad av enighet (se Bergem mfl., 2016 for en mer detaljert oversikt). Gjennomsnittsverdier ble så beregnet på elev- og klassenivå.

Prestasjoner i matematikk ble målt ut fra elevenes svar på oppgaver i TIMSS. Sosioøkonomisk status ble beregnet ut fra en samlevariabel som inkluderer foresattes utdanning, tilgjengelige hjemmeressurser og antall bøker i hjemmet. Indre motivasjon ble målt gjennom 9 spørsmål av typen: «Jeg liker å løse matematikkoppgaver», «Jeg lærer mye interessant i matematikktimene» o.l.

Analysemetodene som ble brukt,³ gjør det mulig å undersøke sammenhenger mellom variablene, både på elevnivå og klassenivå.

Resultater

Vi undersøkte først hvorvidt hjemmebakgrunn, eller mer presist sosioøkonomisk status, har betydning for elevenes indre motivasjon for matematikk på 5. trinn og på 9. trinn. Resultatene ledet til følgende konklusjon:

Våre analyser indikerer en moderat og signifikant positiv korrelasjon mellom sosioøkonomisk bakgrunn og indre motivasjon for matematikk på 9. trinn, men ikke på 5. trinn.

På 5. trinn har altså hjemmebakgrunn liten betydning for elevenes indre motivasjon, mens det på 9. trinn er slik at hjemmebakgrunn har en signifikant betydning for den faglige indre motivasjonen.

Deretter undersøkte vi sammenhengen mellom de fire dimensjonene av undervisningskvalitet og elevenes indre motivasjon for matematikk på de to trinnene. Denne analysen ble gjort på klassenivå. Vi fant her gjennomgående sterkere sammenhenger mellom disse dimensjonene og elevenes indre motivasjon på 9. trinn enn på 5. trinn. Som et eksempel presenteres her regresjonskoeffisientene for dimensjonen *støttende lærer*.

Tabell 1 Regresjonskoeffisienter for «støttende lærer» på indre motivasjon for matematikk, ut fra sosioøkonomisk status.

Klasse-trinn	Lav sosio-økonomisk status	Middels sosio-økonomisk status	Høy sosio-økonomisk status
5. trinn	0,549*	0,350*	0,414
9. trinn	0,843*	0,578*	0,422*

**Indikerer signifikans på .05-nivå*

Resultatene for de andre tre dimensjonene av undervisningskvalitet er ikke identiske, men følger samme mønsteret. Som det går fram av tabellen, er sammenhengene sterkere på 9. trinn enn på 5. trinn for alle de tre gruppene av sosioøkonomisk status. Vi trakk derfor denne konklusjonen:

Våre analyser indikerer at kvaliteten på undervisningen har betydning for elevenes indre motivasjon for matematikk både på 5. trinn og på 9. trinn. Den sterkeste sammenhengen finner vi på 9. trinn.

Videre framgår det av tabellen at sammenhengen mellom undervisningskvalitet og indre motivasjon er sterkest for elever fra hjem med lav sosioøkonomisk status, noe som gjelder for begge trinnene. Dette funnet formulerte vi slik:

Våre analyser indikerer at kvaliteten på undervisningen har størst betydning for elevers indre motivasjon for gruppen av elever med lav sosioøkonomisk status. Spesielt synes høy undervisningskvalitet å være viktig for denne elevgruppen på 9. trinn.

Diskusjon

Mange forskningsstudier viser at elevenes indre faglige motivasjon synker kraftig fra barneskolen til ungdomsskolen (Corpus mfl., 2009; Gottfried, 1990). Dette gjelder også for norske elever (Kaarstein & Nilsen, 2016). Sett på bakgrunn av denne kunnskapen kan vi tolke funnene i den foreliggende studien slik: På 5. trinn synes alle norske elever, uansett familiebakgrunn, å ha en høy indre motivasjon for å lære matematikk. Når elevene kommer til 9. trinn, er den indre motivasjonen for å lære matematikk vesentlig lavere og dessuten i betydelig grad relatert til familiebakgrunn (sosioøkonomisk status). Hvorfor er det slik? Hvorfor har elevenes hjemmebakgrunn betydning for elevenes indre motivasjon på 9. trinn, men ikke på 5. trinn?

Jeg vil her peke på noen faktorer som virker relevante i tolkningen av disse funnene. For det første: I et internasjonalt perspektiv er norske klasserom relativt heterogene når det gjelder både familiebakgrunn og faglige prestasjoner. På grunnskolen er for eksempel klassene ikke inndelt ut fra elevenes prestasjonsnivå. Men karakterer introduseres på 8. trinn, så her er det en forskjell mellom 5. og 9. trinn. Flere studier har rapportert om positive sammenhenger mellom indre motivasjon og karakterer (Fauth mfl., 2014; Mullis mfl., 2016), altså at elever som får gode karakterer, også utvikler høyere motivasjon enn elever som gis svakere karakterer. Et annet robust funn i store internasjonale studier, er at det i alle land er en positiv sammenheng mellom hjemmebakgrunn og prestasjoner (Mullis mfl., 2016; OECD, 2016), altså at jo høyere sosioøkonomisk status, dess bedre prestasjoner. På bakgrunn av disse funnene kan man anta at introduksjonen av karakterer styrker sammenhengen mellom hjemmebakgrunn og elevenes indre motivasjon for matematikk. Dette kan bidra til at motivasjonen for å lære matematikk, i overgangen fra barneskole til ungdomsskole, i større grad svekkes hos elever fra hjem med lav sosioøkonomisk status enn hos elever fra hjem med høy sosioøkonomisk status.

For det andre: Foreldre spiller en viktig rolle i sosialiseringen av sine barn. Betydningen av et verdssystem som stimulerer og oppmuntrer til interesse og utholdenhet i skolearbeidet, og som gir positiv støtte til barnets akademiske anstrengelser, vil øke fra barneskole til ungdomsskole i takt med de høyere kravene som stilles. Denne type verdssystem kjennetegner imidlertid familier med høy sosioøkonomisk status i større grad enn familier med lav sosioøkonomisk status (Bourdieu, 1986; Bandura, 2012). Familiebakgrunn kan derfor antas å ha større betydning for elevene på ungdomsskolen enn på barneskolen.

Hvordan kan man så i norsk skole jobbe for å motvirke både den negative utviklingen i elevenes indre faglige motivasjon utover i grunnskolen og den sterkere sammenhengen med familiebakgrunn? I vår studie fant vi at sammenhengen mellom kvaliteten på undervisningen og elevenes indre motivasjon for matematikk var sterkest for elevene på 9. trinn. Det vil med andre ord si at undervisning av høy kvalitet er spesielt viktig for å styrke og konsolidere den indre motivasjonen for å lære matematikk på ungdomstrinnet.

I tillegg fant vi at sammenhengene mellom undervisningskvalitet og indre motivasjon var sterkest for elevene med lav sosioøkonomisk status. Dette gjelder for begge trinn og for alle de fire dimensjonene av undervisningskvalitet. Undervisning av høy kvalitet er altså spesielt viktig

for elever fra familier med lav sosioøkonomisk status. Slik undervisning bidrar til å styrke og konsolidere disse elevenes indre motivasjonen for å lære matematikk. Og dette gjelder både på barneskolen og ungdomsskolen.

Vår studie er relatert til matematikkfaget, men indikerer at kvaliteten på undervisningen påvirker graden av likeverd i skolen. Undervisning av høy kvalitet sikrer større grad av sosial rettferdighet gjennom å bidra til høyere faglig motivasjon også for elever med lav sosioøkonomisk status, noe som vil kunne styrke denne elevgruppens lærings- og utviklingsmuligheter.

Implikasjoner

Hvilke implikasjoner har så våre funn for norsk skole og utdanningspolitikk? Et overordnet mål i norsk utdanningspolitikk er at skolen skal bidra til å utjevne forskjeller mellom elever som skyldes ulik hjemmebakgrunn (Meld. St. 28 (2016)). Analysene i denne studien viser at undervisningskvalitet kan bidra til økt likeverd i skolen ved å redusere betydningen av elevenes hjemmebakgrunn for indre faglig motivasjon. I tillegg kan god undervisning motvirke svekkelsen av elevenes indre motivasjon i overgangen fra barnetrinnet til ungdomstrinnet. Kort sagt, flere kompetente matematikklærere som gir undervisning av høy kvalitet, vil bidra til å øke likeverd i skolen. Våre funn understøtter derfor tiltak og satsinger som sikter mot å utdanne velkvalifiserte lærere for å undervise matematikk i grunnskolen, og en ytterligere prioritering av etter- og videreutdanningstilbud av høy faglig kvalitet. For realfagene er det nemlig fremdeles slik at etterspørselen etter slike kurs og tilbud fra lærerhold er langt høyere enn det eksisterende tilbudet (Kaarstein mfl., 2020).

NOTER

- Denne artikkelen er basert på en tidligere utgitt publikasjon: Bergem, Ole Kristian; Nilsen, Trude; Mittal, Oleksandra & Ræder, Henrik Galligani (2020). Can teachers' instruction increase low-SES students' motivation to learn mathematics? I: Tove Stjern Frønes; Andreas Pettersen; Jelena Radišić & Nils Buchholtz (red.), *Equity, Equality and Diversity in the Nordic Model of Education*. Springer. ISBN 9783030616472. Kap. 10. s. 251 – 272.



»»» Ole Kristian Bergem har de siste 20 årene arbeidet som forsker ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ved Universitetet i Oslo. Der har han vært involvert i flere gjennomføringer av TIMSS-studien. Bergem var blant annet prosjektleder for TIMSS 2015. Et framttredende tema i hans publikasjoner har vært å kombinere kvantitative og kvalitative data for å kunne relatere undervisning til læringsresultater.

- Trends in Mathematics and Science Study (TIMSS) er en stor internasjonal studie av elevenes kunnskaper og ferdigheter i realfag og deres holdninger og motivasjon for arbeid med disse fagene. Se [timss.no](#).
- To-nivå Structural Equation Model (SEM). Se Nilsen og Kaarstein, (2016) for en kort innføring i denne metoden.

LITTERATUR

- BANDURA, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- BAUMERT, J., KUNTER, M., BLUM, W., BRUNNER, M., VOSS, T., JORDAN, A., KLUSMANN, U., KRAUSS, S., NEUBRAND, M. & TSAI, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>
- BERGEM, O.K., NILSEN, T., & SCHERER, R. (2016). Undervisningskvalitet i matematikk. I: O.K. Bergem, H. Kaarstein & T. Nilsen (red.), *Vi kan lykkes i realfag*. Universitetsforlaget.
- BOURDIEU, P. (1986). The forms of capital. I: J. G. Richardson (red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241–258). Greenwood Press.
- CORPUS, J.H., MCCLINTIC-GILBERT, M.S., & HAYENGA, A.O. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 34(2), 154–166. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.01.001>
- ECCLIES, J. (2009) Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, 44(2), 78–89.
- FAUTH, B., DECRISTAN, J., RIESER, S., KLIEME, E., & BÜTTNER, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, 1–9.
- GOTTFRIED, A.E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525–538. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.525>
- KAARSTEIN, H., RADIŠIĆ, J., LEHRE, A.-C. W., NILSEN, T. & BERGEM, O.K. (2020). *TIMSS 2019*. Kortrapport.
- KAARSTEIN, H., & NILSEN, T. (2016). Motivasjon. I: O.K. Bergem, H. Kaarstein, & T. Nilsen (red.), *Vi kan lykkes i realfag*. Universitetsforlaget.
- KORBEL, V., & PAULUS, M. (2018). Do teaching practices impact socio-emotional skills? *Education Economics*, 26(4), 337–355.
- MELD. ST. 28 (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
- KUNTER, M., BAUMERT, J., & KÖLLER, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction*, 17(5), 494–509.
- MULLIS, I. V.S., MARTIN, M.O., FOY, P., & HOOPER, M. (2016). TIMSS 2015 International Results in Mathematics. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/>
- NILSEN, T. & GUSTAFSSON, J.-E. (RED.) (2016). *Teacher quality, instructional quality and student outcome. Relationships across countries, cohorts and time*. Cham: Springer International Publishing.
- NILSEN, T. & KAARSTEIN, H. (2016). TIMSS og statistiske metoder. I: O.K. Bergem, H. Kaarstein & T. Nilsen (red.), *Vi kan lykkes i realfag*. Universitetsforlaget.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. (2016). PISA 2015 Results (Vol. 1): Excellence and Equity in Education. OECD Publications.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. (2018). Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility. OECD Publications.

Over: Sånn kan en tekst bli for en elev som ikke mestrer disse bokstavene: v t n g p u b d æ g



Medforskning i lærerutdanningen

»»» Av Lisbeth M. Brevik

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Stadig flere universiteter og høyskoler ønsker tettere kobling mellom forskning og utdanning. Skal dette bli mer enn ord, må studenter inviteres inn i forskningsprosjekter og få bruke forskningsdata aktivt i utdanningen sin.

Regjeringen har slått fast at forskningsdata skal gjøres tilgjengelig for flest mulig – inkludert studenter i høyere utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å skape en tettere kobling mellom forskning og utdanning kan bidra til dette. En mulighet er å knytte emner i et studieprogram til såkalt *medforskning*, der studenter inkluderes og deltar i forskningsprosjekter som en del av utdanningen (Brevik, 2020). Studenter som har erfaring fra medforskning, er svært ettertraktet i arbeidslivet (Christensen, 2020).

Fra forskningsbasert utdanning til medforskning

Medforskning som undervisnings- og vurderingsform ble igangsatt på lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo våren 2018 (Brevik, 2020). Før dette hadde medforskning som konsept vært pilotert siden høsten 2015. Studenter får tilgang til forskningsdata som allerede er samlet inn i et prosjekt, og bidrar med bearbeiding og analyser av dataene. I nye prosjekter kan studenter være med fra starten av og delta under selve innsamlingen av forskningsdata. Ved å invitere studenter inn i pågående prosjekter på denne måten blir de introdusert til forskerverdenen og får innblikk i og erfaring med hvordan forskning faktisk foregår, før funnene publiseres i artikler.

Medforskning er noe langt mer enn det man kaller «forskningsbasert utdanning». I medforskning får studentene ikke bare tilgang til forskningslitteratur og forskningsdata samlet inn av andre som de kan gjenbruke. Studentene får også gjennomføre egne analyser av forskningsdata som

blir del av forskningsprosjektet og deles med forskere og medstudenter, samtidig som de får tilgang til analyser som er gjennomført av andre i prosjektet. I medforskning kobles deretter forskning og utdanning sammen ved at studentenes analyser trekkes inn i undervisningen, diskuteres med seminarlærer og medstudenter og brukes som grunnlag for obligatoriske innleveringer, underveisvurdering og eksamen – i tillegg til masteroppgaver for de som ønsker det.

Studenter som medforskere

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning tilbyr ulike masteremner der studentene får delta som medforskere på 4. og 5. år av masterspesialiseringen (Brevik, 2020). Da masterstudent og medforsker Vilde Matilde Skram ble intervjuet av NOKUTpodden om hva det betyr for studenter å delta i medforskning (Bore & Kristiansen, 2019), understreket hun betydningen av å være del av et forskningsfelleskap:

Før jeg startet på programspesialisering i engelskdidaktikk, var skoleforskning noe vagt og svevende som de «ekte» forskerne drev med. I dette emnet ble vi tatt på alvor som forskere og ble en del av et forskningsfelleskap. (Vilde Matilde Skram)

Målet med medforskning er å styrke kvaliteten på lærerutdanningen ved å utdanne studentene både til undervisning i fremtidens skole og til forskning i akademien. Studentenes

evalueringer tyder på at vi lykkes med dette. De viser stort engasjement når de får innsikt og opplæring i forskningsbaserte oppgaver som de kan relatere til egen utdanning og fremtidige praksis. Ved å invitere masterstudenter til å være medforskere i et pågående forskningsprosjekt opplever de at vi gjør forskningsbasert kompetanse tilgjengelig og relevant for dem – der og da – og for fremtiden. I tillegg får forskningsprosjektet studenter som aktive medlemmer, som ikke bare bidrar med gjenbruk av forskningsdata ut over det forskerne selv har kapasitet til, men som også bringer inn nye perspektiver på de dataene de får tilgang til.

Medforskernes fire roller

Som *medforskere* kan studentene ha fire ulike roller: som forskningsassistenter, designere, undervisere og formidlere (Brevik, 2020).

1. Medforskere som forskningsassistenter

Som *forskningsassistenter* kan medforskere være med i ulike faser i et pågående forskningsprosjekt, inkludert innsamling, bearbeiding, koding og analyse av forskningsdata (Brevik, 2020). De får opplæring i forskningsmetoder, utstyr og programmer som brukes til utdanningsforskning. De kan gjenbruke allerede innsamlede data eller være med på innsamling av nye data. Når studenter får tilgang til allerede innsamlede data, bidrar de med klargjøring og bearbeiding av disse, for eksempel ved å systematisere surveydata eller transkribere videodata. Når de er med på datainnsamling, deltar de i et team sammen med erfarne forskere og medstudenter. De får et dedikert ansvar for en del av datainnsamlingen og kan velge mellom ulike typer forskningsdata, som video- og skjermopptak, spørreskjema, intervju, logg eller elevarbeid. Studentene får opplæring i personvern og forskningsetikk i tråd med EUs personvernforordning (General Data Protection Regulation, forkortet GDPR).

2. Medforskere som designere

Som *designere* deltar medforskere i digital prosjektstyring ved å designe deler av masteremnet gjennom semesteret (Brevik, 2020). Ved Universitetet i Oslo brukes Canvas som læringsplattform, med mulighet for å gi studenter redigeringsstilgang til bestemte sider. Allerede i det første masterseminaret blir de introdusert for Canvas som prosjektstyringsverktøy og lærer hvordan de kan legge inn informasjon. I en oversikt over tilgjengelige forskningsdata «booker» studentene data de ønsker tilgang til. Ved datainnsamling beskriver forskerne i prosjektet og seminarlærer

alle prosedyrer i Canvas, med oversikt over hvem som har ansvar for hva, samt når og hvor ulike data skal innhentes. Studentene legger inn informasjon i Canvas etter hvert som transkripsjoner eller analyser ferdigstilles og presentasjoner holdes. I stedet for at studentene primært blir lesere av informasjon i Canvas, deltar de aktivt ved selv å produsere informasjon og bidrar dermed i digital prosjektstyring.

3. Medforskere som undervisere

Som *undervisere* presenterer medforskere eget arbeid med forskningsdata for medstudenter på ulike kull (Brevik, 2020). De gir muntlige presentasjoner i masterseminarer og får tilbakemelding fra medstudenter og seminarlærer. Når de legger frem sine analyser, er dette ny informasjon for de andre studentene. Medforskere blir eksperter på «sine» data og lærer å holde en presentasjon som er forståelig for studenter som ikke har kjennskap til de samme forskningsdataene. På slutten av semesteret holder de en åpen prøveforelesning som eksamensform, der forskere og studenter på kullet under er publikum og spørsmålsstillere. Slik fremstår medforskere med rette som eksperter på de dataene de har forsket på.

4. Medforskere som formidlere

Som *formidlere* blir medforskere invitert med på ulike former for forskningsformidling sammen med forskere i prosjektet (Brevik, 2020). Medforskere inviteres jevnlig til å bidra i populærvitenskapelig formidling i podkaster, debatter, artikler og intervjuer og på konferanser. Slik blir studenters *medforskning* transformert til kunnskap som tas i bruk.

Tre modeller for medforskning

Så langt har vi utviklet tre modeller for medforskning: 1) medforskning som undervisningsform, 2) medforskning som vurderingsform og 3) medforskning som datainnsamlingsform. Koblingen mellom forskning og utdanning er sentral i alle tre modeller.

Medforskning som undervisningsform

Medforskning som undervisningsform startet innenfor den engelskdidaktiske programspesialiseringen på lektorprogrammets 8. semester i masteremnet «Quality English Teaching». Studenter blir invitert inn i videoprojektet LISE (*Linking Instruction and Student Experiences*), der vi har filmet skoleklasser over tid og samlet inn surveydata blant elevene (Brevik & Rindal, 2020a).

Masteremnet organiseres som 4-timers seminarer sju



Figur 1. Medforskning som undervisningsform. Masterstudenter inviteres inn i et forskningsprosjekt, får opplæring i forskningsmetoder, gjenbraker forskningsdata og deltar på forskningskonferanse.

ganger i løpet av et semester. Figur 1 oppsummerer hovedtrekkene i *medforskning som undervisningsform*. I seminar 1 blir studentene invitert inn i LISE-prosjektet og presentert for ulike forskningsdata som de får tilgang til. I det første seminaret blir de introdusert for det å være *designer*. De lærer å delta i digital prosjektstyring (Canvas) med tilgang til å redigere masteremnets Canvas-rom, med oversikt over alle seminarene gjennom semesteret og tilgjengelige forskningsdata. De har mulighet for å «booke» tilgang til forskningsdata, tidspunkter for opplæring på Teaching Learning Video Lab (TLVlab) ved Universitetet i Oslo, presentasjon i seminarer og til eksamen.

Deretter blir de presentert for rollen som *forskningsassistent*. De velger teoretisk og analytisk tilnærming blant temaene i emnet og matcher sin forskningstilnærming med gitte forskningsdata fra LISE-prosjektet, som de skal arbeide systematisk med i løpet av semesteret. De har to uker til å transkribere og analysere videodata eller gjennomføre statistiske analyser av surveydata (oblig 1)¹. For å kunne gjennomføre dette inviteres de til en 4-timers workshop på TLVlab. Der undertegner de en erklæring om konfidensialitet og får opplæring i programmer for transkripsjon (InqScribe) og videoanalyse (InterAct) eller statistisk analyse (SPSS). De får opplæring i personvernregler og forskningsetikk (GDPR), betydningen av frivillig informert samtykke og elevers og læreres rett til å si nei til deltakelse i forskning. Studentene forteller at de får en dypere forståelse av hva som kjennetegner god undervisning, etter å ha transkribert en videofilmet undervisningstime eller systematisert elevers svar på en survey om undervisningen. Målet er at de skal kunne vurdere i hvilken grad deres funn stemmer med teori og tidligere forskning på feltet.

Studentenes medforskning brukes aktivt i seminarundervisningen, og i seminar 2–7 går de over i rollen som *undervisere* (Brevik, 2020). Deres medforskning presenteres i ett seminar (oblig 2), mens de i et annet seminar gir tilbakemeldinger på medstudenters presentasjoner (oblig 3). I seminarene legger studentene frem sine analyser og refleksjoner risikofritt, blant annet ved at de oppfordres til å dele ulike perspektiver på de forskningsdataene de har fått tilgang til. Studentene erfarer å være del av et forskerfellesskap hvor analyser blir diskutert og uenighet verdsatt. På

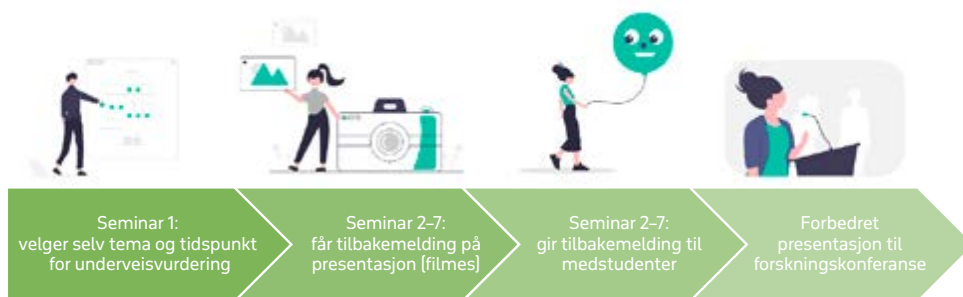
slutten av semesteret holder studentene en prøveforelesning der de presenterer resultater fra medforskning på en forskningskonferanse. Konferansen er åpen for forskere, lærere og studentene på kullet under.

Medforskere inviteres til å være *formidlere* når muligheten byr seg (Brevik, 2020), som da vi ble invitert til å snakke om medforskning som undervisningsform i intervjuer med NOKUTpodden (Bore & Kristiansen, 2019), Yrkesfagpodden (Grydeland, 2019) og Dag og Tid (Larsen, 2020) og i en debatt med blant annet Utdanningsdirektoratet (Brevik mfl., 2020). Studenter har også presentert sin medforskning på vitenskapelige og faglige konferanser (Brevik & Garvoll, 2017; Brevik & Skram, 2019; Solberg & Listuen, 2017). Videre har noen bidratt med formidling til lærere i skolen gjennom artikler i *Bedre Skole* (Ahmadian mfl., 2019; Brevik & Garvoll, 2019; Hjeltnes mfl., 2017; Hvalstad & Brevik, 2020; Ianuzzi & Rindal, 2017; Olafsrud & Brevik, 2020; Solberg mfl., 2017; Aashamar mfl., 2018). De inviteres også med på vitenskapelige publikasjoner sammen med forskere i prosjektet de deltar i (Brevik & Rindal, 2020b). Ved å ha med studenter i slike formidlingssituasjoner får de presentert sitt perspektiv på koblingen mellom forskning og utdanning.

Studentene forteller at de opplever læringsmiljøet som svært godt. I evalueringer skriver de at det at alle kommer forberedt og engasjert, gjør at det sprer seg et engasjement i studentgruppen der alle vil bidra. Betydningen av et godt læringsmiljø er mer aktuelt enn noen gang. Under koronapandemien har vi sett at studentene synes det er vanskelig å være utenfor miljøet, og at det er viktig å være en del av et fellesskap (Christensen, 2020). Stengingen av universiteter og høyskoler har fått oss til å innse hvor viktig det er å skape gode arenaer for studenter og involvere dem i det som foregår på campus. Å skape tettere forhold mellom forskningsprosjekter og studenter kan legge til rette for dette.

Medforskning som vurderingsform

I løpet av semesteret skal studentene vurderes både formativt og summativt. Da medforskning ble innført i 2018, la vi opp tre vurderingssituasjoner underveis, der hver vurdering bygger på den forrige (Brevik, Rindal & Heie, 2019). Transkripsjonen (oblig 1) var den første.



Figur 2. Medforskning som vurderingsform. Masterstudenter velger tema og tid for undervisvurdering, gir og får tilbakemelding på analyser og forbedrer egen presentasjon til forskerkonferansen.

Som forskningsassistenter transkriberer studentene en videofilmet undervisningstime fra forskningsprosjektet og leverer den til vurdering. Når det er gjort, planlegger de en muntlig presentasjon til et masterseminar ut fra klare kriterier (oblig 2). De analyserer transkripsjonen ved å lage en problemstilling, velge analytisk vinkling og bruke teori og tidligere forskning fra tekstene på masteremnet. Når de legger frem medforskningen sin, får de tilbakemeldinger fra medstudenter og seminarlærer.

Selve presentasjonen filmes med samtykke fra den enkelte masterstudent og medforsker. Den lastes opp til en lukket YouTube-kanal, og lenken legges inn i Canvas slik at den er tilgjengelig for studenten som holdt presentasjonen, og for de andre medforskerne. De bruker filmene og tilbakemeldingene til å forbedre presentasjonen mot eksamen.

Eksamen i masteremnet er en prøveforelesning i et auditorium etter inspirasjon fra forskningskonferanser (Brevik mfl., 2019). To sensorer og rundt 70 lektorstudenter fra kullet under er til stede som publikum og spørsmålsstillere. I motsetning til eksamener der studenter skal svare på spørsmål til pensum, setter medforskning dem inn i autentiske læringssituasjoner, der de legger frem sine analyser og forskningsfunn for andre studenter. Masterstudenter som har vært medforskere, forteller at fordi de gjennom hele semesteret har visst hva som ble forventet av dem, og har kunnet forbedre seg, opplever de prøveforelesningen som nyttig. Fordi de skulle presentere noe de hadde forsket på og jobbet med gjennom hele semesteret, hadde de eierskap til forskningsdataene og ønsket å formidle dette videre (Brevik mfl., 2019).

Våren 2020 ble eksamen flyttet fra auditorium til Zoom, fortsatt med to sensorer til stede og med 70 studenter på kullet under som publikum som stilte spørsmål. Selv om mediet og konteksten var ny, og det manglet fysisk kontakt på grunn av korona-situasjonen, ble selve eksamensformen i stor grad beholdt. Studentene fortalte at det følte som en vanlig eksamen, muligens enda tryggere og mindre skummelt, fordi de hadde forberedt seg gjennom hele semesteret. Dette viser at prøveforelesning opplevdes som en god eksamensform også når den ble gjennomført digitalt. Figur 2 oppsummerer hovedtrekkene i *medforskning som vurderingsform*.

Journalistene i NOKUTpodden mente at medforskning har skapt en liten «vurderingsrevolusjon» (Bore & Kristiansen, 2019). Dette handler om at koblingen mellom forskning og utdanning strekker seg over et helt semester med flere forskningsoppgaver som bygger på hverandre (oblig 1, 2 og 3), med tilbakemeldinger underveis og med rom for forbedringer av egne prestasjoner mot eksamen. Studentenes ulike roller som medforskere bidrar til å skape forutsigbarhet og trygghet i vurderingssituasjoner gjennom semesteret.

Medforskning som datainnsamlingsform

Høsten 2019 ble medforskning videreutviklet på lektorprogrammets 9. semester (Brevik, 2020). Evalueringer fra 8. semester viste at studentene ønsket enda tettere kobling av forskning og utdanning, og masteremnet *English in and out of School* ble utviklet. Her inviteres studentene med som aktive deltakere under datainnsamling i ulike forskningsprosjekter, blant annet i prosjektene ETOS (Evaluering av Tospråklig Opplæring i Skolen) og VOGUE (Vocational and General students' Use of English in and out of school). Studenter er med på innsamling av ulike forskningsdata i skolen. Målet er at studenter som deltar som medforskere, får innblikk i hvordan man kan forske på sammenhengen mellom ungdommers bruk av engelsk i og utenfor skolen (Brevik & Holm, i trykk).

Også her organiseres 4-timers seminarer sju ganger i løpet av semesteret. Figur 3 oppsummerer hovedtrekkene i *medforskning som datainnsamlingsform*. I seminar 1 blir studentene invitert inn i et nytt forskningsprosjekt og planlegger datainnsamling sammen med forskere i prosjektet. Også her blir de introdusert for det å være *designer* i det første seminaret og deltar i digital prosjektstyring. I Canvas er det klargjort en oversikt over seminarene gjennom semesteret, mulighet for å melde interesse for ulike typer forskningsdata, tidspunkter for opplæring på TLVlab, tid for presentasjon i seminarer og fremlegg til eksamen. Medforskere deltar i utarbeidelse av planer for datainnsamling samt prosedyrer for innsamling og bearbeiding av forskningsdata.

Rollen som *forskningsassistent* handler om å delta i innsamling og bearbeiding av data sammen med forskere og medstudenter. I en ny 4-timers workshop på TLVlab



Figur 3. Medforskning som datainnsamlingsform. Masterstudenter planlegger datainnsamling, får opplæring i utstyr og prosedyrer, gjennomfører innsamling og klargjøring av data og holder presentasjon om erfaringer med dette.

undertegner de en ny erklæring om konfidensialitet, får opplæring i utstyr og prosedyrer for datainnsamling (video, lyd- og skjermopptak og spørreskjemaer) og relevante programmer, for eksempel for redigering av videoer som forskningsdata (Shortcut). De får oppfrisking i personvernregler (GDPR) og betydningen av frivillig informert samtykke, elevens og lærers rett til å si nei til deltakelse i forskning og elevens rett til å plasseres utenfor kameravinkel.

Under selve datainnsamlingen velger hver student hvor mye de ønsker å delta og får ansvar for innsamling av en type data (oblig 1). De lærer å behandle forskningsdataene i tråd med prosedyrene i forskningsprosjektet, inkludert identifisering av dataene i tråd med reglene for personvern. På denne måten får studentene erfaring med praktisk innsamling av empiriske forskningsdata i felt, før de skal gjøre valg til egen masteroppgave.

Da masterstudent og medforsker Thea Holm ble intervjuet av Forskerforum om sin rolle som medforsker under datainnsamling (Christensen, 2020), understreket hun betydningen av å ha fått opplæring i personvern og forskningsetikk:

Jeg har blant annet fått stor innsikt i GDPR, personvern og forskningsetikk. Elevene i skolen har jo krav på undervisning, men det er ikke alle som ville være med på filming. Vi måtte ivareta elevenes rett til privatliv og anonymitet. Det er stor forskjell på å behandle data som andre har samlet inn, og det å være ute selv og ta etiske hensyn som oppstår der og da. (Thea Holm)

I rollen som *underviser* brukes studentenes deltakelse i medforskning aktivt i seminarundervisningen. I seminar 2–7 presenterer de erfaringene fra *medforskning som datainnsamlingsform* og får tilbakemelding fra seminarlærer og medstudenter etter gitte kriterier (oblig 2). Studentenes evalueringer tyder på stor grad av mestring i forbindelse med datainnsamling og bearbeiding. De forteller at de opplever å bli tatt på alvor både i seminarene og ute i skolen, og at de lærer mye av de studentaktive undervisnings- og læringsformene, der de oppfordres til å være nysgjerrige og utforskende. Dette bidrar til at studentene ser arbeidslivsrelevansen ved utdanningsforskning.

Også her vektlegges det å invitere medforskere til å være formidlere, både av populærvitenskapelig formidling, som i intervjuet med Thea Holm i Forskerforum (Christensen, 2020) og i vitenskapelige publikasjoner (Brevik & Holm, i trykk).

Muligheter og utfordringer med medforskning

Så langt har medforskning bidratt betydelig til rekruttering og utvikling innenfor lektorutdanningen ved Universitetet i Oslo. Masterstudenter har deltatt i piloteringen av medforskning siden 2015 ved gjenbruk av forskningsdata til masteroppgaver, og siden 2018 som kobling mellom forskning og utdanning. Så langt har 35 masterstudenter skrevet sine masteroppgaver som et resultat av medforskning, og flere masterstudenter er invitert inn i nye prosjekter. Deres masteroppgaver er innenfor fagdidaktikk i henholdsvis engelsk, KRLE, norsk, samfunnsfag og tysk. To masteroppgaver er også tverrfaglige, en i samfunnsfag- og engelskdidaktikk og en i engelsk- og tyskdidaktikk. I tillegg har fem tidligere medforskere begynt som ph.d.-kandidater eller forskere hos oss eller som offentlig sektor-ph.d. der de kombinerer det å ta en doktorgrad ved Universitetet i Oslo med å undervise i skolen.

De viktigste utfordringene ved medforskning handler om praktiske, etiske og kvalitetsmessige sider ved å gjøre forskningsdata tilgjengelig for flest mulig. Det handler om å lage gode rutiner for deling av forskningsdata. For å sikre at andre faktisk kan få tilgang forskningsdata, må det planlegges for deling allerede ved starten av prosjektet. Deltakere må samtykke til at persondata kan brukes i lærerutdanningen og i masteroppgaver, noe som kan legges inn som valgbare avkryssninger i samtykkeskjema. Aktuelle spørsmål for forskningsdata gjøres tilgjengelig for medforskning, kan være:

- Hva må ivaretas i samtykkeskjemaer for å kunne dele forskningsdata?
- Hvilke forskningsdata har prosjektet som egner seg å dele?
- Hva har prosjektet behov for at medforskere bidrar med?

LITTERATUR

AHMADIAN, S., BREVIK, L.M. & SUNDQVIST, P. (2019). Jentene bruker engelsk til å snakke om fag – guttene bruker engelsk til alt mulig. *Bedre Skole*, 3, s. 82–87.

BORE, I.L. & KRISTIANSEN, E. (2019). #13 Den om medforskning som vurderingsform. *NOKUTpodden* (09.04.2019). NOKUT.

BREVIK, L.M. (2020). Utdanningsprisen 2020: Studenter som medforskere. Hvordan involvere masterstudenter i forskningsprosjekter og som medforfattere? Foredrag ved UiO (02.09.2020).

BREVIK, L.M. & GARVOLL, K.K. (2017). Tre myter om elever på yrkesfag. Betydningen av å se elevenes helhetlige kompetanse. Innlegg på Regionalt Møte i FYR-prosjektet, Bergen.

BREVIK, L.M. & GARVOLL, K.K. (2019). Engelsk og onlinespill. *Bedre Skole*, 2, s. 67–71.

BREVIK, L.M. & HOLM, T. (i trykk). Affinity and the classroom: informal and formal L2 learning. *ELT Journal*.

BREVIK, L.M. & RINDAL, U. (2020a). Language use in the classroom: Balancing target language exposure with the need for other languages. *TESOL Quarterly*, 54(4), 925–953.

BREVIK, L.M. & RINDAL, U. (2020b). *Teaching English in Norwegian classrooms: From research to practice*. Universitetsforlaget.

BREVIK, L.M. & SKRAM, V. (2019). Varierte vurderingsformer på masteremne. Hvordan formative og summative vurdering kan spille sammen for å skape god læring og rettferdig vurdering. Lærerutdanningskonferansen, Universitets og Høgskolerådet, Gardermoen.

BREVIK, L.M., FLOGNFELDT, M.E., RONÆS, M.A., BECH, K., AHMADIAN, S. & HOLM, T. (2020). Faglig frokost. Hva er nytt i det nye engelskfaget? Livsmestring – Mangfold – Relevans. FIKS – Forskning, Innovasjon og kompetanseutvikling i skolen, Universitetet i Oslo.

BREVIK, L.M., RINDAL, U. & HEIE, M. (2019). Kobler forskning og utdanning i masteremnet Quality English Teaching. Aktuelle forskningssaker, Universitetet i Oslo.

CHRISTENSEN, L. (2020). Hun lar studentene delta i forskningen: – Svært ettertraktet i arbeidslivet. *Forskerforum* (23.06.2020).

GARMANN, N.G., ROMØREN, A.S.H. & TKACHENKO, E. (2021). Å involvere barnehagelærerstudenter i forskning – muligheter for flerspråklig forskningen. *NOA norsk som andrespråk*, 2, 85 – 105.

GRYDELAND, A. (2019). Engelsk på yrkesfag. *Yrkesfagpodden* (28.08.20).

HJELTNES, I., BREVIK, L.M. & KLETTE,

K. (2017). Videoobservasjoner av engelskundervisning på ungdomstrinnet. *Bedre Skole*, 1, s. 70–77.

HVALSTAD, M.B. & BREVIK, L.M. (2020). Læringsfremmende tilbakemeldinger i engelsktimer. *Bedre Skole*, 4, s. 76–81.

IANNUZZI, M.E. & RINDAL, U. (2017). Uttaleundervisning i verdensspråket engelsk. *Bedre Skole*, 4, s. 82–87.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2017). Nasjonal strategi for tilgjengeliggjøring og deling av forskningsdata.

LARSEN, C.J. (2020). Dataspel er ei engelskspråkleg verd. *Dag og Tid* (22.05.2020).

OLAFSRUD, A.K. & BREVIK, L.M. (2020). Utvikling av skrivekompetanse i engelsk. *Bedre Skole*, 3, s. 86–91.

SOLBERG, M.T., BREVIK, L.M. & LUOTO, J.M. (2017). Om å differensiere engelskundervisningen. *Bedre Skole*, 2, s. 70–75.

SOLBERG, M.T. & LISTUEN, S.G. (2017). *Investigating English teaching practices using video observation data*. NOFA6 konferanse. Odense, Danmark (30.5.2017)

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

- Hva har studentene behov for gjennom medforskning?
- Hvordan kan medforskning kobles til studenters utdanning?
- Hvordan kan studieemner utvikles i koblingen mellom forskning og utdanning?

Det er viktig at både medforskere som inviteres inn i pågående forskningsprosjekter, og forskerne i prosjektet opplever det som nyttig, slik at medforskning ikke «bare» gagnar enten prosjektet eller studentene. Når et forskningsprosjekt benytter medforskernes bidrag i en publikasjon, bør de takkes for dette (se Brevik & Rindal, 2020a) eller inviteres som medforfattere (se Brevik & Holm, i trykk; Brevik & Rindal, 2020b). Ambisjonen med medforskning er at det brukes til å koble forskning og utdanning til nytte og glede for både forskere i prosjektet og studenter som inviteres inn.

Den kompetansen medforskere opparbeider seg, er etterspurt av skoleledere (Christensen, 2020). På denne måten bidrar medforskning både til å utdanne lærere til undervisning i skolen og til forskning i academia. Dette harmonerer med visjonen om å utdanne lærende lærere. Det å inkludere studenter i pågående forskningsprosjekter bidrar dermed til bærekraftig og kvalitetssikret kobling mellom forskning og utdanning. Det er gledelig å se at

noen av rollene i medforskning allerede er tatt i bruk ved andre institusjoner og andre studieprogram (Garmann mfl., 2021). Forhåpentligvis vil medforskning kunne spres til flere lærerutdanninger som er interessert i koblingen mellom forskning og utdanning, noe vi også er i gang med i den europeiske universitetsalliansen Circle U.

NOTE

- 1 Oblig = obligatorisk oppgave som må gjennomføres for å kunne gå opp til eksamen i emnet. Hver obligatorisk oppgave vurderes til bestått/ikke bestått.



»»» **Lisbeth M. Brevik** er professor, skoleforsker og lærerutdanner ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Hun leder flere forsknings- og evalueringsprosjekter, blant annet *Evaluering av fagfornyelsen i fag* (EDUCATE) på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. I

2020 mottok hun Utdanningsprisen ved Universitetet i Oslo for sitt arbeid med medforskning. I 2021 ble hun utnevnt til Academic Chair i universitetsalliansen Circle U, der ni Europeiske universiteter samarbeider om fremtidens høyere utdanning, blant annet ved bruk av medforskning.

Hjelp, forskerne kommer!

Erfaringer med randomisert
kontrollert studie i småskolen

INNGANG



»»» Av Jarmila Bubikova-Moan og Vibeke Opheim

Det er ikke problemfritt å teste ut i skolen når det innebærer at én gruppe får tilført ekstra ressurser, mens en annen skal fortsette praksis som tidligere. Slike intervensjoner bør forberedes godt ved at lærere og forskere reflekterer både rundt sitt ansvar og sine roller.

Det pågår mye godt og viktig utviklingsarbeid i norske skoler. Skolene deltar i prosjekter i statlig, regional, kommunal og lokal regi, og noen skoler er også involvert i forskningsprosjekter. Dette gir kunnskap som kan brukes til å utvikle skolen videre – og til å gi elevene et enda bedre læringsutbytte. Men hvordan opplever skolene det å delta i et forskningsprosjekt som varer over flere år, med fastsatte rammer og retningslinjer for gjennomføring? Hva oppleves som positivt og utviklende, hva oppleves som negativt og begrensende?

Ideen om at skolepolitikk skal være basert på empirisk evidens, kan anses som selve bærebjelken i den såkalte evidensbaserte praksisen. Innenfor denne praksisen er det først og fremst én metode, nemlig *randomiserte kontrollerte studier*, som omtales som selve gullstandarden. Hensikten med slike studier er å måle effekten av et tiltak gjennom tilfeldig fordeling av deltakere i minst to grupper, hvorav kun den ene mottar tiltaket (tiltaksgruppen), mens den andre fortsetter som før (kontrollgruppen). Gjennom et slikt metodisk grep, omtalt på fagspråket som *randomisering*, kan man eliminere andre mulige forklaringer på en eventuell effekt av tiltaket. Noe forenklet kan man si at metoden sikrer at effekten man eventuelt finner, skyldes tiltaket og ikke noe annet. Metoden viser med andre ord om et bestemt tiltak har en målbar effekt eller ikke.

Dette er den sterke siden ved randomiserte kontrollerte studier. Men som alle forskningsmetoder har også denne sine svake sider. Blant annet er randomiserte kontrollerte studier gjerne svært tid- og ressurskrevende. For å måle effekten av et bestemt tiltak må mange nok elever og skoler delta i studien over en viss tid. Deltakelsen innebærer som regel en forpliktelse fra skolen om å foreta bestemte justeringer og tilpasninger av undervisningens form, organisering eller innhold. Alt dette kommer på toppen av annet utviklings- og reformarbeid som ellers skjer på skolen.

Randomiserte kontrollerte studier er slik sett ikke bare en viktig del av skolepolitikken som sådan, men også noe som på ulike måter inngår i skolenes komplekse indre liv.

Diskusjonen rundt evidensbasert praksis berører dyptgående utdanningsfilosofiske spørsmål (Kvernbekk, 2016, 2018). Praksisen har både sine tilhengere og kritikere i akademiske kretser, og diskusjonsfrontene kan være temmelig steile (Biesta, 2007, 2010; Slavin, 2002). Men når man vender blikket fra den akademiske debatten og over til den pedagogiske praksisen, kan man stille følgende spørsmål: Hvordan opplever skolene sin egen deltakelse i forskningsprosjekter med randomisert kontrollert design? Hvordan passer slike prosjekter i skolenes travle hverdag fylt med mange ulike utviklingsprosesser og reformarbeid? Hvordan håndteres eventuelle utfordringer som potensielt oppstår på veien?

Det var disse spørsmålene vi stilte oss i den kvalitative delen av vår egen randomiserte kontrollerte studie om smågruppeundervisning i matematikk på barnetrinnet, «1+1». På denne måten ønsket vi å synliggjøre stemmer som er helt sentrale, men ofte også fraværende fra den mer omfattende debatten om evidensbasert praksis og utforming av en kunnskapsbasert skolepolitikk.

«1+1»-prosjektet

«1+1» drar veksler på tidligere forskning om lærertetthet, klassestørrelse og klasseundervisning. Denne forskningen viser at en dynamisk og fleksibel bruk av ekstralærere, lærerassistenter og spesialpedagoger er blitt utbredt både i Norge og andre land (Bonesrønning mfl., 2011; Solheim & Opheim, 2019). Likevel er det få forskningsstudier som ser på alternative måter å øke lærertetthet på, og som sier noe om akkurat hva som gir positive effekter når man øker lærerressursene og samtidig endrer selve organiseringen av undervisningen.

Vår egen studie har som mål å undersøke effekten av en alternativ organiseringsmåte, nemlig å bruke en ekstra lærer til å dele opp klassen og gi undervisning i matematikk til små grupper av elever på småskoletrinnet. Vi håper erfaringene og kunnskapen fra studien vil kunne bidra til videre utvikling av skolen i årene fremover.

Erfaringer fra 160 skoler

Datainnsamlingen i prosjektet foregikk i perioden 2016–2020, og det var til sammen 160 skoler fra 10 forskjellige kommuner i Norge som deltok. Mens halvparten av skolene fortsatte sin vanlige undervisningspraksis (kontrollgruppen), fikk den andre halvparten tilført ressurser tilsvarende en ekstra lærerstilling per skole (tiltaksgruppen). Skolene stod fritt til å enten ansette en lærer eller fordele denne ekstraressursen mellom to lærere. Ingen av skolene fikk færre lærerressurser enn de ville hatt hvis de ikke deltok i forskningsprosjektet.

Tiltaket gikk i korthet ut på at den ekstra læreren skulle brukes til å gjennomføre matematikkundervisning i små grupper på opptil 6 elever. Elevene ble tatt ut av de ordinære klassene. Etter en periode på 4–6 uker ble smågruppene endret – da var det en ny gruppe elever som ble tatt ut av den ordinære klassen og fikk smågruppeundervisning. Matematikkundervisningen i de små og ordinære gruppene foregikk parallelt.

Tiltaket la dermed klare rammer for organiseringen av undervisningen og bruk av den ekstra lærerressursen, men det var ingen rammer for eller begrensninger på det pedagogiske innholdet i undervisningen som ble gitt, verken i de små gruppene eller i de ordinære klassene. Det var opp til den enkelte læreren å tilpasse undervisningen gjennom valg av de metoder og pedagogiske verktøy de selv mente var best egnet til å sikre et godt læringsutbytte for elevene. Smågruppelærerne hadde med andre ord frihet til å bestemme det pedagogiske opplegget for sine elevgrupper, men ble oppfordret til å samarbeide tett med lærere i de ordinære klassene.

Ved mindre tiltaksskoler omfattet den ekstra lærerressursen alle elever på de klassetrinn som deltok i forskningsprosjektet. Dette gjaldt for alle de fire skoleårene prosjektet varte. Ved større skoler med flere enn 48 elever per trinn ble tilfeldige klasser trukket ut til å delta. Målet var at i løpet av ett skoleår skulle hver elev i tiltaksgruppen delta i to perioder med smågruppeundervisning med varighet på mellom 4 og 6 uker. Hver elev ville dermed få minst 8 uker med smågruppeundervisning i løpet av ett skoleår. Tiltaket omfattet elever på 2., 3. og 4. trinn. Til sammen

deltok fire elevkull i tiltaket over perioden av fire skoleår (elever født 2008–2011).

For å kunne undersøke om det var forskjell i hvordan elevene i tiltaksgruppen utviklet sine ferdigheter i matematikk sammenlignet med elevene i kontrollgruppen, gjennomførte barna ved alle de deltagende skolene korte matematikkprøver i slutten av hvert skoleår. Prosjektet vil også benytte resultater fra nasjonale prøver som utfallsmål for å undersøke effekter av tiltaket.

Besøk ved tiltaksskoler – datagrunnlag

For å sikre rik kunnskap om hvordan skolene gjennomførte tiltaket, ble et utvalg på 6 skoler besøkt i løpet av våren 2019. Besøkene omfattet først observasjoner av undervisningen i smågruppene og i de ordinære klassene. Klassene var litt mindre enn de ellers ville vært, på grunn av elever som var tatt ut til smågruppene. Observasjoner ga oss anledning til å få et lite innblikk i hvordan undervisningen foregikk, og hvordan lærere både i de store og små gruppene arbeidet med faget sammen med elevene.

Etter observasjonene gjennomførte vi intervjuer på hver skole. Til sammen innebar det 12 individuelle intervjuer og fokusgruppeintervjuer med til sammen 22 smågruppelærere, matematikklærere og skoleledere. Vi stilte spørsmål rundt skolenes pågående utviklings- og reformarbeid generelt, men også om deltakernes konkrete erfaringer og opplevelser med prosjektet vårt innenfor dette større landskapet. Vi tok lydopptak av alle intervjuene, transkriberte dem i etterkant og gjorde en tematisk dybdeanalyse av innholdet.

Aktive skoler, travle lærere

Som forventet meldte samtlige skoler om at det var mye pågående utviklingsarbeid på ulike plan. Selv om våre intervjuer foregikk før de nye læreplanene ble lansert høsten 2020, var fagfornyelsen tilsynelatende på alles lepper og dannet et viktig referansepunkt i våre samtaler. Men også andre pågående eller allerede avsluttede utviklingsoppgaver og prosjekter på nasjonalt plan ble nevnt hyppig, inkludert *Språkløyper*, *Realfagsløyper* og *Vurdering for læring*.

Likewise ble utviklingsvirksomhet på et mer lokalt plan som skulle bidra til å realisere mål i den nasjonale utdanningspolitikken, trukket frem. Tematisk berørte dette blant annet digitalisering, klasseromsledelse og livsmestring, men også lese-, skrive- og regneferdigheter.

Det som var slående i vårt datamateriale, var måten intervjudeltakere omtalte sin deltakelse i disse prosjektene på. De var nemlig ikke beskrevet som noe som lærere drev

med isolert og hver for seg, men snarere som et teamarbeid i lærerkollegiet. Man kunne dermed se paralleller mellom de lokale prosjektene og de nasjonale satsingene hvor skolebasert deltakelse i kompetanseheving er en viktig dimensjon.

Ja til smågruppeundervisning!

Når vi stilte våre intervjudeltakere spørsmål om smågruppeundervisning som en pedagogisk tilnærming, var de nokså samstemte om den gunstige effekten dette kunne ha. Blant fordelene som ble nevnt, var først og fremst bedre muligheter til å tilby tilpasset opplæring til elever. Flere har nevnt at man med mindre grupper kunne variere undervisningen mer og inngå i flere interaksjoner med elever, og dermed øke elevenes læringsutbytte. Lærere fortalte blant annet om elever som ble mer motivert for matematikk, og som opplevde mestring. Likeså ble det poengtert av enkelte at relasjonene i klasserommet ble bedre, og at det var lettere å drive god klasseromsledelse. Lærerne rapporterte også om bedre kollegiale relasjoner. Det å undervise færre elever så ut til å føre til større profesjonell tilfredshet generelt.

... men ikke problemfritt å gjennomføre

Til tross for entusiasmen rundt tanken om smågruppeundervisning gikk deltakelsen i prosjektet vårt ikke helt smertefritt. Deltakerne våre fortalte om ulike mindre og større utfordringer som de møtte på veien. Dette gjaldt på flere områder.

Den første og viktigste var av emosjonell og relasjonell art. Lærerne meldte blant annet om at det for enkelte kollegaer, barna og deres foreldre var vanskelig å omfavne randomiseringsprinsippet som var innbakt i selve studiedesignet. Enkelte opplevde det rett og slett som uheldig at kun noen barn mottok smågruppeundervisning, mens andre skulle fortsette som vanlig. Særlig på skoler som hadde både tiltaks- og kontrollgrupper, var dette et tema. Opplevelsen kan ses i sammenheng med den positive vurderingen av tiltaket – det ble sett på som noe annet og bedre enn «vanlig» undervisning. Men opplevelsen kan også anses som uttrykk for begrenset forståelse eller aksept for studiedesignet: At deltakende skoler, klasser og elever ble tilfeldig delt i tiltaks- og kontrollgrupper, og at den tilfeldige delingen er avgjørende for gjennomføringen av denne type forskningsprosjekt.

Videre identifiserte vi materielle og organisatoriske utfordringer hos alle skolene. Blant annet var den langvarige forpliktelsen som skolenes deltakelse i en randomisert

kontrollert studie normalt fordrer, en kilde til frustrasjon. Dette spesielt med tanke på å rigge til undervisningen når sykdom, permisjoner eller andre uforutsette forhold knyttet til fasiliteter eller budsjett meldte seg. Metaforen flere lærere brukte, var å se studien som et puslespill med mange brikker som skolen og lærerne måtte få til å passe sammen på best mulig måte.

Hvordan løse puslespillet

Selv om ingen av de deltakende skolene unngikk å møte utfordringer i prosjektgjennomføringen, var det likevel forskjeller i hvordan skolene omtalte disse. For noen virket utfordringene nokså vedvarende, mens for andre virket de mer forbigående. Vi identifiserte tre kjennetegn ved skolene fra den sistnevnte kategorien.

Disse skolene var opptatt av å verne om sin lokale frihet, fleksibilitet og autonomi innenfor rammebetingelsene som ble satt, men også av å utnytte muligheter som prosjektet ga, til nettopp selvbestemmelse. Skolene som satset på å dele den ekstra lærerressursen mellom to lærere fremfor å ansette kun én lærer, så ut til å være mer robuste når det røynt på. Også det at lærerne var samstemte i måten å omtale sitt profesjonelle fellesskap på, så ut til å ruste skolene mot frustrasjonen som uforutsette utfordringer kunne gi. Til sist var det også utnyttelsen av uventede muligheter, blant annet når det gjaldt skolenes arealbruk og synergieffekter med annet reformarbeid, som fikk puslespillet til å falle lettere på plass.

Implikasjoner for skoleutvikling og forskning

Skoleledelsen med lærere og den øvrige staben opplever gjerne å måtte sjonglere mange ting samtidig. I tillegg til sin viktigste oppgave, nemlig det å sikre gode lærings- og utviklingsmuligheter for alle barn, deltar de i mye reform- og utviklingsvirksomhet på mange plan. Forskning som dokumenterer hvordan dette skjer, og hva slags resultater det gir, er en svært viktig brikke i skoleutvikling. Den bidrar til at skolepolitikken kan være kunnskapsbasert, og at utviklings- og reformtiltak har tilstrekkelig kvalitet.

I tråd med mye av forskningen på skoleutvikling og profesjonelle læringsfellesskap (Jensvoll & Lekang, 2017; Stoll mfl., 2006; Stoll & Louis, 2007) viser også vår studie at et godt samspill og samarbeid i lærerkollegiet er en viktig forutsetning i skoleutviklingsprosesser. Disse prosessene går ikke nødvendigvis problemfritt. Det kan dukke opp mange ulike barrierer og utfordringer som må løses, blant annet når det gjelder forståelsen av selve forskningsdesignet, men også fysiske begrensninger som: begrenset plass, begrenset

antall klasserom, timeplan og ressursfordeling som må ta hensyn til uforutsette endringer i staben, inkludert permisjoner og sykdom. Det er et puslespill som krever innsats for å få alle brikker på plass, så vel som motivasjon for å legge brikkene på nytt – enten det dreier seg om flere eller nye brikker. Et godt samstemt lærerkollegium kan virke som en viktig buffer når den praktiske gjennomføringen støter på utfordringer i en travel hverdag.

Likeså kan god dialog og samspill mellom skoler og forskere bidra til å øke kvaliteten på forskningen i form av mer praktisk relevans, samt opplevd nytte blant deltakerne. God informasjon om gjennomføring av forskningstiltak samt begrunnelse for valg av form og innhold i tiltaket er forutsetninger for en vellykket gjennomføring. Opplevelsen av å bli hørt og tatt hensyn til representerer også et viktig bidrag til skolens motivasjon for å delta og gjennomføre forskningsprosjektet i tråd med gitte rammer. Forskere må på sin side ta inn over seg nettopp den travle virkeligheten skolene står i hver dag, og at forskningen ikke skjer isolert fra denne virkeligheten. Som våre resultater viste, kan selve ideen om tiltaket få bred støtte i lærerkollegiet. Dette skjermer likevel ikke ideen mot mulig misnøye, kritikk og motstand i gjennomføringsfasen.

Det er mye å lære av å studere implementering av randomiserte kontrollerte studier. Hvordan tiltaket blir gjennomført, hva som er barrierer, og hva som øker eller reduserer motivasjon for å delta, er viktig å fange opp både for forskerne, skolens ledelse og de som i neste trinn skal ta i bruk forskningsresultatene. Mer overordnet peker våre funn også i retning av behovet for refleksjon rundt skolens rolle og ansvar i forskning, forskernes rolle og ansvar i skoleutvikling, kunnskap om forskningsmetode, potensiell motstand mot endring og forsvar av egen praksis. Målet må være forskning av høy kvalitet, nyttig kunnskap og en stadig bedre skole med god utnyttelse av lærerressursene og et solid læringsutbytte for alle elever.

Dette er en populærvitenskapelig versjon av artikkelen: Bubikova-Moan, J. & Opheim, V. (2020). 'It's a jigsaw puzzle and a challenge': Critical perspectives on the enactment of an RCT on small-group tuition in mathematics in Norwegian lower-elementary schools. Journal of Education Policy. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1856931>

LITTERATUR

- BIESTA, G. (2007). Why «What Works» Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- BIESTA, G. (2010). Why «what works» still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491–503.
- BONESRØNNING, H., IVERSEN, J.M.V. & PETERSEN, I. (2011). *Kommunale skoleeiere: Nye styringssystemer og endringer i ressursbruk* (SØF-Rapport 05/11). Senter for økonomisk forskning. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/sof_rapport.pdf
- JENSVOG, M.H. & LEKANG, T. (2017). Kollektiv profesjonsutvikling med fokus på lærernes læring. Praksisutvikling i lærerkollegiet gjennom Ungdomstrinn i utvikling. I: M.B. Postholm, T. Dahl, E. Dehlin, G. Engvik, E.J. Irgens, A. Normann & A. Strømme (red.), *Ungdomstrinn i utvikling. Skoleutvikling og ledelse. Funn og fortellinger*. (s. 59–77). Universitetsforlaget.
- KVERNBEKK, T. (2016). *Evidence-based practice in education: Functions of evidence and causal presuppositions*. Routledge.
- KVERNBEKK, T. (2018). Evidensbasert pedagogisk praksis: Utvalgte kontroverser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 136–153.
- SLAVIN, R.E. (2002). Evidence-based educational policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15–21.
- SOLHEIM, O.J. & OPHEIM, V. (2019). Beyond class size reduction: Towards more flexible ways of implementing a reduced pupil-teacher ratio. *International Journal of Educational Research*, 96, 146–153. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.10.008>
- STOLL, L., BOLAM, R., MCMAHON, A., WALLACE, M. & THOMAS, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- STOLL, L. & LOUIS, K.S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Open University Press.



»» Jarmila Bubikova-Moan er førsteamanuensis i pedagogikk ved Høyskolen Kristiania. Hun underviser og veileder innen fagfeltet pedagogikk og er studieprogramleder for både den nettbaserte bachelorgraden og årsenheten i pedagogikk. Hennes forskningsinteresser er primært knyttet til læring og utvikling i tidlig barndom.



»» Vibeke Opheim er direktør ved NIFU, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hun har en doktorgrad i sosiologi fra Universitetet i Oslo og har mer enn 20 års erfaring fra forskning innen ulike deler av utdanningsfeltet. Opheim er prosjektleder for «1+1»-prosjektet. Hennes forskningsinteresser strekker seg fra tidlig innsats og ressursbruk i skolen til studiefinansiering og livslang læring.

Ny infrastruktur for lokal kompetanseutvikling

– tre viktige utfordringer

»»» Av Knut Fossestøl og Selma Therese Lyng

Desentralisert ordning for kompetanseutvikling skal gi en lokalt forankret og treffsikker etterutdanning og styrke skoleeiers ansvar for kompetanseutvikling. Evalueringen viser noen viktige utfordringer med forankring og rollefordeling.

I 2017 ble det innført en ny ordning for bruken av de statlige etterutdanningsmidlene til ansatte i skolen. Ordningen ble kalt Desentralisert ordning for kompetanseutvikling (De-komp) og ble utviklet med bakgrunn i stortingsmeldingen *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Et sentralt premiss for tenkningen er at vellykket kompetanseutvikling må bygge på lokale behovsanalyser, at tiltakene må utvikles i et partnerskap mellom skoler, skoleeiere og universitets- og høyskolesektoren.

OsloMet – storbyuniversitetet evaluerer ordningen på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. I denne artikkelen presenterer vi funn fra evalueringen av ordningen så langt.¹ Overordnet finner vi at alle aktørgrupper er positive til intensjonen og hovedformålene for ordningen. Vi finner imidlertid tre viktige utfordringer i iverksettingen av ordningen: Det koordinerende organet for ordningen, samarbeidsforumet, fungerer ennå ikke etter hensikten; man har ikke lyktes med å sikre lokal involvering og forankring;



Illustrasjonsfoto © Adobe Stock

og flere universitets- og høyskolesektoren har ennå ikke funnet sin rolle.

En ny organisatorisk infrastruktur

Et viktig grep i den nye ordningen er altså at de statlige etterutdanningsmidlene skal fordeles med grunnlag i lokale kompetansebehov, riktignok innenfor de overordnede føringer og mål for kompetanseutvikling som myndighetene har fastsatt².

For å få til dette laget myndighetene den nye organisatoriske konstruksjonen *samarbeidsforum*. Mens man i en periode tidligere fordelte kompetanseutviklingsmidlene direkte til skoleeierne,³ skal de nå fordeles av et forum hvor alle relevante aktører er representert,⁴ ledet av statsforvalter og med grunnlag i en langsiktig regional plan. Fordelingen skal skje etter en innstilling fra samarbeidsforumet, men være basert på lokale prosesser, der skoleeiere – i samarbeid eller partnerskap med universitets- og høyskolemiljøer (heretter UH-miljøer) – kartlegger og melder inn sine behov for kompetanseutviklingstiltak til samarbeidsforumet i sitt fylke.

I figur 1 gir vi en oversikt over aktører, arenaer og faser i denne nye infrastrukturen.

Nasjonale myndigheter har hele tiden vært tydelige på at ordningen er under utvikling, og at det vil være behov for å forbedre og justere den etter erfaringer underveis (Prop. 1 S (2016-2017)). En forbedring har vært innføringen av en

forskrift for ordningen. Fra januar 2021 ble desentralisert ordning lagt inn i det som har fått navnet «Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring», og hvor roller, oppgaver og ansvar er formalisert.⁵

Utfordring 1:

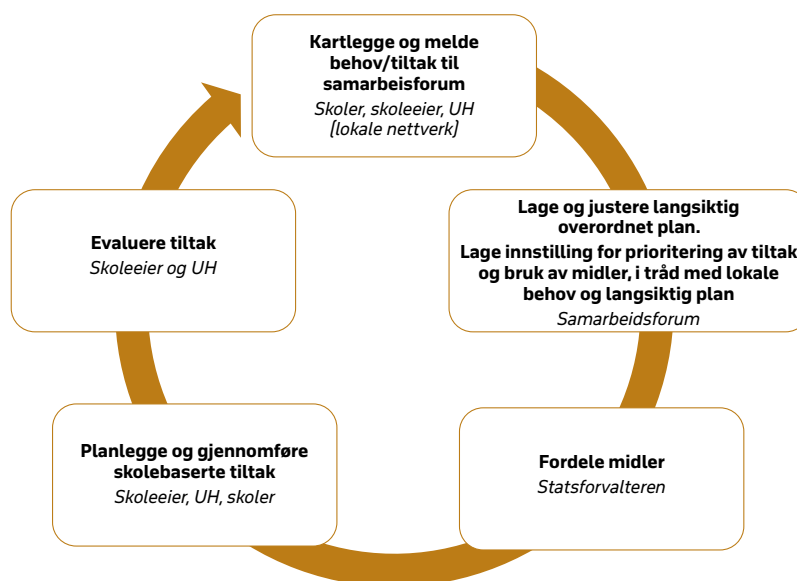
Samarbeidsfora fungerer ikke etter hensikten

Det var statsforvalterne som fikk i oppdrag å etablere og utvikle et samarbeidsforum i sine fylker. Dette var en viktig rolle. Samarbeidsforaene ble beskrevet som «navet» i ordningen og som et nettverk for kapasitetsbygging, utvikling, gjensidig læring – og for planlegging, prioritering og kvalitetssikring av bruken av midlene (Kunnskapsdepartementet, 2017). I forskningen hevdes det at nettverk kan utløse handlekraft, motivasjon og lokal tilpasning som tradisjonell styring ikke makter. Det forutsetter at samarbeidet er basert på et klart formål og på stor grad av likeverdighet og foregår mellom aktører som er gjensidig avhengige av hverandre for å løse komplekse oppgaver.⁶

Et viktig funn i første del av evalueringen er imidlertid at samarbeidsforumet i liten grad har fungert som det strategiske og utviklende forumet som beskrives i stortingsmeldingen.

I den første perioden skyldtes dette at samarbeidsforumet bruke mye tid på å fortolke, operasjonalisere og finne løsninger på representasjon, mandat og roller.

Figur 1: Aktører, arenaer og faser i den nye infrastrukturen



Fylkessammenslåing var en kompliserende faktor mange steder, og først senhøsten 2020 kom de siste fylkesvise samarbeidsforaene på plass, i tråd med den nye fylkesinndelingen.

Samtidig fant vi at mye av det arbeidet som skulle foregå i samarbeidsforaene, som diskusjoner, valg og prioriteringer av behov og tiltak, i praksis foregikk i frivillige regionale kompetansenettverk dominert av skoleeiere.⁷ I tillegg fant vi at de midlene som samarbeidsforumet skulle fordele, i stor grad ble tildelt «pro rata» til nettverkene, for eksempel ut fra antall lærerårsverk. Dette innebar at samarbeidsforumets kanskje viktigste rolle, nemlig å fordele tilskuddsmidler ut fra en samlet og helhetlig vurdering, i liten grad ble utført.

Vi fant også at forutsetninger for velfungerende nettverk i større grad syntes å være til stede i de regionale kompetansenettverkene enn i de fylkesvise samarbeidsforaene. I spørreundersøkelsene til deltakerne i de to foraene skårer kompetansenettverkene høyere på nærmest alle områder, både felles forståelse av målene og oppgave-, ansvars- og rollefordeling og evaluering av arbeidet. Kompetansenettverkene fungerer i større grad som en arena for gjensidig informasjonsutveksling, for å få oversikt over kompetansebehov og for utvikling og læring. Også ledelse – det å mobilisere deltakerne til felles innsats, legge til rette for gode diskusjoner og bidra til å løse uenigheter og konflikter – vurderes å fungere bedre i nettverkene.

En forklaring på den mer positive vurderingen av arbeidet i kompetansenettverk sammenlignet med samarbeidsforum, kan være at kompetansenettverkene har samarbeidet over en lengre periode. En annen forklaring kan være at samarbeidet i kompetansenettverkene oppleves som «lettere», fordi de i hovedsak består av «likesinnede» (skoleeiere som kjenner hverandre fra før), og fordi den utbredte praksisen med «pro rata»-fordeling av midler har bidratt til at vanskelig prioriteringsdiskusjoner har vært unngått. Opplevelsen av at samarbeidsforumet i større grad har vært et organ for «sandpåstrøing» mer enn et reelt nettverkssamarbeid, kan også ha bidratt til disse mer negative vurderingene av samarbeidsforaene.

Den nye forskriften som trådte i kraft i januar 2021, tydeliggjør hensikten med samarbeidsfora og presiserer kriterier som skal ligge til grunn for tildeling av tilskuddsmidler, prioritering av tiltak og rapportering. Fordelingen av midler skal skje i samarbeidsforumet – og være forankret i den langsiktige planen for bruk av midlene i tilskuddsordningen.⁸ Statsforvalterne opplever at forskriften har tydeliggjort deres kontrollrolle.

Fra de kvalitative dataene⁹ ser vi at lokalt nivå (nettverk, skoleeiere og skoleledere) opplever forskriften som en form for sentralisering og byråkratisering som innskrenker handlingsrommet til nettverkene og utfordrer godt fungerende samarbeidsformer. Arbeidsflyten blir dårligere, og det at midlene ikke lenger kan tildeles «pro rata», utfordrer prinsippet om «likhet for alle».¹⁰

Det er grunn til å tro at en del av disse utfordringene vil være forbigående. Det vil bli større enighet om en felles forståelse av retningslinjene når det har gått litt lengre tid. Det vil imidlertid være viktig å finne ut hvordan samarbeidsforumet kan bli et tilskudd til, mer enn en fordobling av, et allerede eksisterende samarbeid.

Utfordring 2:

Mangelfull lokal involvering og forankring

Et viktig formål med desentraliseringen var å sikre lokal involvering og forankring. Dette var hovedproblemet man ville bidra til å løse med den nye ordningen. I retningslinjene er det presisert at de ansatte i skolen skal involveres i de lokale behovsvurderingene, at prosessene skal fremme kollektive læringsprosesser, og at medbestemmelse skal ivaretas etter hovedavtalen. Representanter for lærerne, det vil si plass- og hovedtillitsvalgte, mener i mindre grad enn andre aktører at disse målene er nådd.

En tredjedel av de tillitsvalgte som besvarte spørreundersøkelsen, oppgir at de ikke har hørt om ordningen. Sammenlignet med andre aktører forholder de seg mer kritisk til tiltakene, om de er relevante, tilpasset skolens behov og fremmer kollektive prosesser. Mens skoleeiere oppgir at de legger til rette for lokal involvering og forankring, og at de er pådrivere og tilretteleggere for lokalt kompetanseutviklingsarbeid, er tillitsvalgte mer uenige enn enige i dette. Det samme mønsteret gjelder medbestemmelsen. Mens skoleeierne og skolelederne mener at de legger til rette for medbestemmelse og involvering av lærerne, er tillitsvalgte mer uenig enn enig i dette. Dette gjør at tillitsvalgte også er mer forbeholdne når det gjelder synet på om ordningen er en god måte å drive kompetanseutvikling på.

Den manglende involveringen og medvirkningen kan ha sin årsak i at ordningen fortsatt er relativt ny, men det vil være kritisk for ordningen hvis ikke dette bedres over tid.

Utfordring 3:

Partnerskapet: lovende, men krevende

I praksis er det partnerskapene mellom skolene/skoleeier og høyskoler og universitet som er motoren i ordningen. Partnerskapene har oppgaver i alle faser av

tiltaksutviklingen, fra kartlegging og innmelding av prioriteringer til samarbeidsforumet, til planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltakene. I retningslinjene presiseres det at også de lokale vurderingene av kompetanseutviklingsbehov skal baseres på faglig dialog med universiteter og høyskoler, og dermed at disse skal tidlig inn i de lokale prosessene. Partnerskapene er ikke bare viktige for å utvikle praksis, men er også viktige for å øke utdanningenes relevans for arbeidslivet. Fra 2022 skal dessuten UH-miljøer som mottar tilskuddsmidler, rapportere om hvordan de har brukt erfaringene gjennom partnerskapet som bidrag til å videreutvikle lærerutdanningene.

Vår evaluering viser at den overordnede vurderingen av samarbeidet er positiv blant ansatte i UH-sektoren, men også blant skoleeiere, skoleledere og tillitsvalgte. Samarbeidet er i tillegg omfattende, ikke bare på skoleeiernivå, men også på skolenivå, og flertallet av skoleeiere og universitets- og høyskoleansatte oppgir at ordningen styrker samarbeidet mellom dem. Dette skjer på tross av betydelige strukturelle og organisatoriske utfordringer i sektoren. Det pekes blant annet på at kompetansen er spredt på mange små enheter og miljøer. Vektleggingen av den akademiske friheten og ansattes ulike syn på hva som er sektorens egentlige oppgaver, i tillegg til kontinuerlige omorganiseringssprosesser, gir også utfordringer i arbeidet med ordningen.

Når det gjelder utfordringer som rapporteres fra lokale aktørers side, ser vi at tillitsvalgte, skoleledere og skoleeiere peker på manglende kompetanse og interesse i UH-miljøene for det lokale nivåets utfordringer og behov, og frustrasjon over bruken av standardiserte løsninger. I tillegg er flere lokale aktører bekymret for at kompetanseutviklingen skal bli mindre treffsikker, når en så stor andel av midlene etter hvert går til UH-sektoren som direkte tilskudd.

Partnerskapet utgjør så langt et av de mest interessante og lovende trekkene ved utviklingen. Samtidig er det betydelig variasjon mellom hvordan ulike universitets- og høyskoleinstitusjoner organiserer seg og møter de endringene den nye tilskuddsordningen innebærer. Denne variasjonen synes å henge sammen med hvorvidt de opplever at det å være med å «forvalte» et tilskudd på vegne av myndighetene, er en oppgave som er forenlig med akademisk frihet eller ikke.

Avsluttende refleksjoner

Våre evalueringer er gjort i en kontekst preget av pandemi, ettervirkninger etter fylkessammenslåinger og innføringen av nye retningslinjer for hvordan ordningen skal iverksettes. Dette gjør at flere av de utfordringene vi skisserer, kan

ha sammenheng med oppstartsproblemer eller være av midlertidig art.

Selv om det overordnede bildet er at statsforvalterne, UH-miljøene og lokale aktører er positive til formålet ved ordningen, ser vi flere utfordringer.

For det første er det viktig å se på rolle- og ansvarsdelingen mellom samarbeidsforum og kompetansenettverk. Et viktig spørsmål er hva som er merverdien til samarbeidsforumet, og hvilke strategiske og helhetlige vurderinger som skal ivaretas av samarbeidsforumet, hvilke som ivaretas av nettverkene og/eller partnerskapene, og hva som skal være statsforvalters rolle i dette. En utfordring for nettverkene, hvis de fortsatt skal spille en viktig rolle i ordningen, er at de i så stor grad er skoleeierdominerte. Antakelig bør skoleeierne vurdere å utvide deltakelsen i nettverkene

For det andre ser det ut til at en hovedutfordring fremdeles er å sikre at kompetanseutviklingstiltakene forankres i lokale behov gjennom prosesser som involverer profesjonsfellesskapet ved skolene. Denne utfordringen peker mot skoleledernes, skoleeierne og kompetansenettverkernes ansvarsområder. Det ser ut til å være et stort uutnyttet potensial i å aktivisere medbestemmelsesinstituttet på den enkelte skole og på kommunalt nivå – men også i de regionale kompetansenettverkene.

For det tredje må partnerskapene, og ikke minst universitets- og høyskolesektoren, i større grad se seg selv som «iverksettere» av tilskuddsordningen. Det betyr at de i tillegg til å problematisere ordningen og betingelsene for å realisere den må ta et medansvar for å utvikle svar på utfordringene i ulike faser av ordningen: fra kartlegging av behov til plan og innstilling, planlegging og gjennomføring av tiltak samt evaluering av tiltak. Dette kan være krevende, særlig i lys av prinsippet om akademisk frihet. Samtidig synes det å være stor variasjon i hvordan ulike miljøer løser spenningen mellom å være «fri» og å være «iverksetter». Disse løsningene bør få større oppmerksomhet.

NOTER

- 1 I tillegg til dokumentanalyser omfatter datamaterialet så langt spørreundersøkelser våren 2021 til 1) alle samarbeidsforaene, 2) alle de regionale kompetansenettverkene, 3) universitets- og høyskolemiljøer som deltar i ordningen, 4) skoleledere i fem casefylker samt 5) et utvalg av tillitsvalgte lærere fra hele landet. I tillegg har vi i perioden våren 2020 til åren 2021 intervjuet saksbehandlere med ansvar for ordningen hos samtlige statsforvaltere, involverte kompetansemiljøer ved fem UH-institusjoner, koordinator for det nasjonale UH-nettverket og representanter for to regionale kompetansenettverk. Vi har også gjennomført observasjoner av møter i referansegruppa for ordningen, samlinger for statsforvalterne, UH-nettverket og møter i samarbeidsfora. Funnene vi presenterer i artikkelen, er hentet fra to av publikasjonene i evalueringsprosjektet (Lyng mfl., 2021 og Fossetøl mfl., 2021).

- 2 De overordnede sektormålene for grunnopplæringen er fastsatt av Stortinget og er fra 2019: Alle har et godt og inkluderende læringsmiljø; barn og unge som har behov for det, får hjelp tidlig slik at alle får utviklet sitt potensial; de ansatte i kunnskapssektoren har høy kompetanse; alle lykkes i opplæringen og utdanningen.
- 3 I satsingen Kompetanse for utvikling (2005–2008) var det sentrale grepet nettopp å tildele midlene direkte til skoleeiere.
- 4 Samarbeidsforum på fylkesnivå skal minimum inkludere representanter for offentlige og private barnehage- og skoleeiere, UH, KS, PBL og lærerorganisasjonene <https://lovdata.no/dokument/INS/forskrift/2021-01-26-230>
- 5 <https://lovdata.no/dokument/INS/forskrift/2021-01-26-230>; <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnopplaring/>
- 6 Se Lyng mfl., 2021 for nærmere beskrivelse av sentrale poenger innenfor dette teoretiske perspektivet.
- 7 De regionale kompetansenettverkene er samarbeidsarenaer primært for skoleeiere. Disse er i mange tilfeller blitt etablert og utviklet i forbindelse med interkommunale samarbeid og/eller tidligere kompetansesatsinger, ikke minst Ungdomstrinn i utvikling (UiU). Nettverkene er oftest organisert etter geografisk nærhet og har dermed blitt egne «kompetanseregioner» innenfor fylket. Blant virkemidlene som fremheves i Ungdomstrinn i utvikling som de mest vellykkete i evalueringen, var nettopp organiseringen av «lærende nettverk» på skoleeiernivå. I foreløpige føringer for ordningen, som kom i forkant av stortingsmeldingen, ble det vektlagt at organiseringen av arbeidet skulle tilpasses eksisterende lokale strukturer og samarbeidsarenaer for kompetanseutvikling, som for eksempel lokale nettverk og partnerskap. Her ble «lokale samarbeidsfora/nettverk» beskrevet som den sentrale arenaen både for prioritering og fordeling av midler og for partnerskap med UH (Brev fra Utdanningsdirektoratet til Fylkesmenne, 28.02.2017).
- 8 På direktoratets nettsider utdypes det eksplisitt at samarbeidsforumet kan gi midler til regionale kompetansenettverk såframt kriteriene for tildeling er ivarettatt, men det er ikke anledning til å «fordele midler basert på pro-rata pr. virksomhet, eier eller UH, da dette ikke vil være i tråd med prinsippet om at midlene skal fordeles ut fra lokale behov».
- 9 Intervjuer og svar på åpne spørsmål i surveyen.
- 10 Mens skoleeierne og nettverkene arbeid preges av at behovsanalyser, tiltak, innstilling og plan skjer samtidig og i lys av kontekstuelle forhold (vurderinger av lokale ressurser, kompetanse i UH, rettferdighetsforhold og arbeidet med andre initiativ og satsinger), så oppleves retningslinjene i større grad å kreve en sekvensiell arbeidsform, hvor behovsanalyser sees som forutsetning for en innstilling som skal være forankret i en overordnet plan, samtidig som denne planen skal revideres i lys av innmeldte behov.

LITTERATUR

FOSSESTØL, K., BORG, E., FLATLAND, T., HERMANSEN, H., SELMA THERESE LYNG, S.T., MAUETHAGEN, S. & MYRVOLD, T. (2021). *Lokal kompetanseutvikling. Evaluering av implementeringen av ny tilskuddsordning i grunnopplæringen*. AFI-rapport 6/2021. **KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2017). Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen. (Meld. St. 21 (2016–2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

LYNG, S.T., BORG, E., FOSSESTØL, K., HERMANSEN, H., JOHANNESEN, H.S., LAHN, L.-C., MAUETHAGEN, S., MYRVOLD, T. & PEDERSEN, E. (2021). *Evaluering av ny kompetansem modell – Temanotat 1: Programteori, foreløpige funn og videre forsknings spørsmål*. AFI-rapport 2/2021.



»» Knut Fossestøl er sosiolog og forskningsleder ved Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) ved OsloMet – storbyuniversitetet. Han er evalueringsforsker og har arbeidet mye med iverksetting av nasjonale reformer og tiltak i ulike sektorer, ikke minst knyttet til arbeids- og velferdsområdet.



»» Selma Therese Lyng har doktortgrad i sosiologi og er seniorforsker ved Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) ved OsloMet – storbyuniversitetet. Hun forsker på ulike tema innenfor skoleforskning, som psykososialt miljø og mobbing, tverrfaglig samarbeid og

kompetanse- og kvalitetsutvikling i skolen. Lyng er prosjektleder for evalueringen av ny kompetansemmodell, som OsloMet gjennomfører på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.

4 punkt om pedagogikk og dialog

»»» Av Olga Dysthe

Olga Dysthe si tale ved mottakinga av Kongens fortenstmedalje

Olga Dysthe tok 29. november 2021 imot Kongens fortenstmedalje for sitt omfattande arbeid med dialogbasert undervisning og læring. I tala si ved mottakinga la ho vekt på dei humanistiske språkfaga si viktige rolle innanfor pedagogikken.



Foto: Sijle Katrine Robinson, Ulf

Olga Dysthe får kongens fortenstmedalje.

Eg har ofte blitt spurt om kva det er som gjer at eg i ein alder av 81 år, vel å bruke tida mi på å diskutere og skrive om pedagogiske spørsmål som har opptatt meg gjennom heile mitt yrkesaktive liv. Grunnen er ei djup overtydning om at det ikkje berre handlar om å forbetre skule og høgare utdanning gjennom å fremme ei form for dialog som samtidig er respektfull, kritisk og kreativ. Heilt overordna handlar det om å sette den neste generasjonen i stand å tenke, lytte, tale og skrive og slik bli aktive medborgarar i samfunnet vårt og redde eit demokrati i krise. Store ord? Ja, men slik eg ser

det, handlar det om summen av talause små val som undervisarar gjer i møte med elevar og studentar kvar einaste dag. Derfor er pedagogikk eit viktig fag, men dessverre nedvurdert, også ved Universitetet i Bergen. Pedagogikk er samansett av kunnskap frå ulike disiplinar, og etter mitt syn er det ein styrke, fordi det å undervise er så komplekst at vi treng kunnskap og innsikt av mange slag for å kunne undervise verkeleg godt. Psykologi er berre éin del av faget, sjølv om pedagogikk i Bergen er lagt til Det psykologiske fakultet. Sjølv er eg utdanna i humanistiske fag, som fleire andre ved Institutt for pedagogikk. For meg er det litteraturvitskap, anvendt språkvitskap og dialogfilosofi som har berika tilnærminga til pedagogiske spørsmål.

Eg vil løfte fram fire hovudpoeng som kjem både frå mi eiga erfaring og frå forskning. Alle har med både pedagogikk og dialogisitet å gjere, og dei heng saman: Det første er kor viktig undervisaren er, det andre er fellesskapets betydning, og det tredje er dialogens kjerneinnhald: kunsten å lytte, kunsten å møte motstand og kunsten å bruke ueinigheit til å forstå djupare og tenke nytt. Og det fjerde og siste poenget er at endring av undervisning må

skje både nedanfrå og ovanfrå, både i skule og høgare utdanning.

Undervisaren

Det første poenget vil eg illustrere gjennom å fortelje om min eigen lærar gjennom sju år – og i alle fag – på den vesle kvitmåla grendaskulen på Bergsida i Stryn, der eg vaks opp. Johan Bøe, eller Bøen, som vi kalla han, var ein formidabel flink forteljar som lærte oss fagstoffet gjennom å fortelje – noregshistoria, bibelhistoria, naturfag, geografi. Vi hadde ikkje film eller data eller andre pedagogiske hjelpemiddel, men gjennom det munnlege språket skapte han engasjement og kunnskap som vi hugsa. Samtidig var han veldig opptatt av at vi skulle bli gode til å skrive. Grunnlaget for mi eiga glede ved å skrive blei lagt i dette klasserommet, fordi læraren min gav meg tru på meg sjølv som skivar. Det går ei linje herifrå til tittelen på doktorgradsavhandlinga mi, *Skriving og samtale for å lære*, der eg observerte korleis lærarar i tre klasserom i USA og Noreg brukte språket som reiskap for læring, danning og utvikling. Det har vore eit overordna tema i mitt faglege liv. Eg har tatt konsekvensen av forskning som viser at det å skrive hjelper elevane og

studentane til å tenke, ikkje minst ved at det som står på papiret, alltid kan forbeholdt og danne grunnlaget for vidare tenking.

Fellesskapet

Det andre poenget mitt er at sjølv om læring er individuelt på den måten at ingen andre kan lære *for* oss, så lærer vi svært ofte aller best i fellesskap, i dialog og i diskusjon med andre. Dette kan eg ikkje seie prega mi skuletid. Tvert imot var undervisninga ganske monologisk og sterkt prega av at læraren snakka og elevane reproduserte. Først seinare forstod eg at det kunne vere heilt annleis, og at ikkje minst meiningsbryting kan vere ein veg til både læring og forståing. Eg vil dele med dykk ei skilsettande oppleving frå då eg studerte norsk her ved Universitetet i Bergen og hadde professor Noreng som undervisar i litteratur. Då Olav H. Hauge i 1961 gav ut diktsamlinga *På ørnetuva*, inviterte Noreng oss norskstudentar med til helgeseminar på universitetshytta på Ustaoset. Der gjekk vi på ski om føremiddagen og samtalte oss gjennom alle dei sentrale dikta i denne flotte boka om ettermiddagen og utover natta. Nye studentar som vi var, hadde vi til då berre høyrte i andakt og beundring på dei glimrande førelesingane til den kunnskapsrike professoren, og sett på hans ord som fasit. No sat vi timevis og delte vår eiga forståing av dikta. Vi blei tatt på alvor, og vi blei oppfordra til å vere ueinige og argumentere for vårt eige syn. Då blei vi nøydde til å reflektere over kva vi sjølv meinte i møte med andre som var heilt ueinige. Det gav oss nye tankar og utvida forståing, anten vi skifte mening eller ikkje. Eg gløymer det aldri, og det gjorde meg mottakeleg for den russiske dialogfilosofen Mikhail Bakhtin, som understreka: «Det er i spenninga, iblant konfrontasjonen,

mellom ulike syn, at nye tankar oppstår og vi har sjansen til å utvide forståinga vår.»

Dialogen

Mitt tredje poeng er nokre sentrale kjenneteikn ved konstruktiv dialog. Først handlar det om kunsten å lytte. Det ikkje er medfødt, og enkelte lærer det aldri. Mitt aller første miniforskningsprosjekt var å plassere lydband-opptakarar i gruppene i ein ungdomsskuleklasse mens dei skulle samtale om ein ungdomsroman dei hadde lese. Funna den gongen sjokkerte meg: Alle var berre opptatt av å få sagt sitt, ingen høyrde på dei andre, ingen brukte det kameratane sa, til å tenke vidare eller skifte mening. Dermed lærte dei lite eller ingenting av gruppearbeidet. Det same har eg sett når skuleklassar kjem på kunstmuseum, og vi opplever akkurat det same i samfunnsdebattane i dag, anten det her i byen handlar om bybane over Bryggen, eller om klima og olje. Men vi kjem ikkje vidare på den måten. Det eg lærte av mitt aller første forskningsprosjekt, var at det å lytte og delta konstruktivt i dialog er noko som elevar og studentar må få trening i, og det er undervisarens ansvar å syte for at dei får det.

Eg vil også løfte opp kunsten å møte motstand, som eg tenker er viktigare enn nokon gong før. *Ekkokammer* er eit nyord i språket vårt, og vi har dei siste åra forstått at det er ein alvorleg trussel mot demokratiet at vi i dag, for eksempel på nettet, kan unngå å forholde oss til andre enn dei som tenker og trur som oss. Som undervisarar må vi lære elevar og studentar å vise respekt for dei som tenker annleis, og sjå på ueinigheit som ein pedagogisk ressurs også reint fagleg, ikkje ein trussel. Det skjer mellom anna gjennom dialogisk undervisning i alle fag og på alle nivå av utdanninga.

Stikkord er: rom for nysgjerrigheit, tvil, spørsmål, kritisk tenking, dialog, diskusjon og refleksjon. Det er også føresetnaden for den kreativiteten som trengst om dei som er barn og unge i dag, skal få ei god framtid.

Endring

Det fjerde og siste poenget mitt er at forandring og forbedring av undervisning må skje både frå tilsette og frå leiinga. Eg vil illustrere det med eit glimt frå starten av mi tid på Universitetet i Bergen. Aller første oppdraget mitt då eg kom hit i 1994, var å gjere noko med det store fråfallet av hovudfagsstudentar og den svært lange tidsbruken. Eg valde då å gå inn på institutt som ønskte meg velkommen, til dømes historie, mikrobiologi, økonomi, datafag og geofysikk, og samarbeide med tilsette som var opptatt av fagskriving. Eg arrangerte skriveverkstad for studentar og tilsette og initierte skrivegrupper der to vitskapleg tilsette lova å følge opp gruppene når eg trakk meg ut. Dette vart vellykka for dei studentane som var med, men det førte dessverre ikkje til varig endring ved institutta, fordi satsing på opplæring i akademisk skrivning ikkje var forankra i institutt- og fakultetsleiinga, eller sentralt på universitetet, korkje økonomisk eller ideologisk. Det var også konklusjonen på eit omfattande forskningsprosjekt, *Skriving og rettleiing på Universitetet i Bergen*, som eg leia gjennom fleire år. Men i eitt miljø var situasjonen ein heilt annan. Det var på marinbiologi. Og det undra meg derfor ikkje at det var nettopp dei som fekk første *Senter for framifrå undervisning* ved Universitetet i Bergen. Skal endring lykkast, er ikkje aktiv innsats berre på grunnplanet tilstrekkeleg. *Støtte* frå leiinga er alfa og omega for at innsatsen på bakkeplan skal kunne gi varige resultat.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Mennesker med funksjons- nedsettelses

»» Av Rune Andreassen, Marte Herrebrøden og Magne Skibsted Jensen

i lærebøkene

I en inkluderende skole bør mennesker med funksjonsnedsettelses også være synlige i lærebøkene. Likevel er denne gruppa svakt representert når man for eksempel sammenligner med etniske minoriteter. Et utvalg lærebokforfattere er blitt spurt om hvorfor det er slik.

Ifølge filosof og Holbergpris-vinner Julia Kristeva (2008) har ikke tidligere tiders negative og stigmatiserende holdninger til mennesker med funksjonsnedsettelse endret seg fundamentalt. Selv etter *Salamancaerklæringen* (UNESCO, 1994), *FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne* (UNCRPD, 2006) og innføring av inkludering som et førende prinsipp i skole og samfunn ser vi stadig medieoppslag om at bevegelseshemmede ikke har tilgang til offentlige bygg og transport, butikker og kafeer. Det meldes også om store vansker med å komme inn på arbeidsmarkedet for mennesker med fysiske og mentale funksjonsnedsettelse, og kanskje det verste; stygge eksempler på hat og mishagsyttringer når noen med funksjonsnedsettelse eksponerer seg. Det skjedde da den kjente idrettsprofilen Birgit Skarstein, som er bevegelseshemmet, deltok i underholdningsprogrammet *Skal vi danse* på TV2. Et annet eksempel var da autismen ble brukt mot Greta Thunberg da hun begynte å engasjere seg i klimasaken. I skolesammenheng viser forskning at mennesker med funksjonsnedsettelse, som utgjør ca. 15 prosent av befolkningen (Verdens helseorganisasjon, 2011), er delvis fraværende i lærebøkene. Og der de er representert, er det ofte med negativt fortegn (Herrebrøden, Jensen & Andreassen, 2021). Det kan virke som om de ikke alltid er regnet med som en del av mangfoldet i samfunnet (Røthing, 2020), et mangfold som skolen ifølge læreplanverket skal reflektere. Vi vet at læreboka er styrende for undervisningen i norsk skole (Blikstad-Balas, 2014). Dermed er det grunn til å anta at en utelatelse i læreboka gjerne betyr utelatelse i undervisningen.

En historie om usynliggjøring og utestengelse

Kan det være at Kristeva har rett når hun hevder at mennesker med funksjonsnedsettelse utestenges og diskrimineres av andre og mer dyptliggende grunner enn andre minoritetsgrupper? Ifølge Kristeva handler dette om at funksjonshemming konfronterer oss med «angsten for vår egen sårbarhet, våre egne manglende evner og vår egen fysiske eller mentale død» (Kristeva-sitat i forordet til Kristeva, 2008). Rosemarie Garland Thomson (1997), som er fremtredende innenfor disability-studier, har interessante historiske betraktninger om hvordan samfunnet til ulike tider har forsøkt å hankses med angsten for, eller «trusselen» fra, de som er ekstraordinære (les: mennesker med funksjonsnedsettelse), ved å fjerne eller usynliggjøre dem. Fram til middelalderen skjedde det rent bokstavelig ved å sette småbarn som ikke var ønsket, ut i skogen for å dø. Senere valgte man heller å gjemme dem bort på grunn

av skam og fordommer. I begynnelsen av forrige århundre steriliserte man mennesker med mentale funksjonsnedsettelse slik at de ikke skulle føre dårlige arveanlegg videre. I etterkrigstiden ble de usynliggjort ved at man samlet dem i store sentralinstitusjoner, gjerne anlagt i god avstand fra øvrig bebyggelse. Der fikk de både sitt skole-, bo- og fritidstilbud. I dag er mennesker med funksjonsnedsettelse fysisk integrert og kanskje mer synlige i nærmiljøet og i mediene enn noen gang. Spørsmålet er likevel om den dokumenterte usynliggjøringen i en stor del av skolens lærebøker kan være en etterlevning av en vedvarende dyptliggende usikkerhet, og kanskje til og med mishag, i møte med mennesker som oppfattes som annerledes enn det som er «normalt»?

Usynliggjøring i dagens lærebøker

I en studie vi publiserte tidligere i år (Herrebrøden, Jensen & Andreassen, 2021; Jensen, Herrebrøden & Andreassen, 2021),¹ fant vi at omtrent halvparten av 78 norske lærebøker for mellom- og ungdomstrinnet verken hadde bilder av eller tekster som kunne knyttes til funksjonsnedsettelse.² Kun 21 beskrivelser av mennesker med en funksjonshemming ble funnet (Herrebrøden, Jensen & Andreassen, 2021). At det er lite om dette temaet i lærebøkene, fremgår også i flere internasjonale studier (Hodkinson, 2017; Martinez-Bello & Martinez-Bello, 2016). I forlengelsen av vårt funn undersøkte vi lærebokforfatternes egne forklaringer på denne mangelen. Undersøkelsen ble gjennomført som en enquête per e-post der 73 lærebokforfattere ble bedt om å svare på tre åpne spørsmål omkring dette temaet. Vi fikk inn svar fra 24 av dem. De representerte lærebøker fra 5. til 10. trinn i fagene norsk, KRLE, samfunnsfag og naturfag.

Ved hjelp av en induktiv forskningstilnærming med åpen koding (Nilssen, 2012) ble lærebokforfatternes forklaringer kategorisert i 5 grupper (parentesene angir hvor mange som oppga de ulike forklaringene):

1. Temaet funksjonsnedsettelse blir oversatt av lærebokforfatterne. (9)
2. Mennesker med funksjonsnedsettelse er ikke eksplisitt nevnt i den nasjonale læreplanen. (9)
3. Det er vanskelig å finne gode tekster om funksjonsnedsettelse. (6)
4. Funksjonsnedsettelse blir ikke funnet å være et relevant tema for faget. (6)
5. Funksjonsnedsettelse blir oppfattet som et sensitivt eller vanskelig tema. (4)

Forslag til bøker om mennesker med funksjonsnedsettelse

Lars er LOL av Iben Akerlie, Aschehoug [2016]

Amanda, som går i sjette klasse, gleder seg til å få et fadderbarn. Det blir litt annerledes enn hun hadde tenkt, med Lars som har Downs syndrom og går i samme klasse som henne selv. Amanda kommer i et krysspress mellom egne ønsker og Lars sine behov. Egner seg best for mellomtrinnet. Boka har fått gode anmeldelser og vunnet flere priser.

Jonas av Jens Bjørneboe, Aschehoug [1955]

Jonas gleder seg til å begynne på skolen og til å lære å lese og skrive. Men etter hvert går det ikke så bra, han sliter med å lese og ville vel i dag ha fått diagnosen dysleksi. Men dette er på 1950-tallet, og i spesialskolenes tid. Han henges ut i klassen og mister helt troen på seg selv og er livredd for å havne på «Iddioten». En av Bjørneboes mest kjente bøker. Den bidro til debatten om integrering i skolen.

I et rom i et hus i en hage av Finn Carling, Gyldendal [1976]

En varm og lettlest selvbiografi om hvordan det var å vokse opp med alvorlig cerebral parese. Egner seg både for voksne og barn.

Lotte-Loppe – for sånn er det å ha ADHD av Gro Merete Grønvold Eilertsen, Hertervig forlag [2014]

Boka retter seg mot barn i småskolen som har ADHD, deres foreldre, søsken, venner og klassekamerater.

Jeg vil leve av Marte Wexelsen Goksøyr, Oktober forlag [2012]

Goksøyr, som selv har selv Downs syndrom, skriver enkelt og rett fram om sine erfaringer og tanker om å være annerledes. Det er også et politisk kampskrift mot sorteringssamfunnet.

Jeg lever et liv som ligner deres av Jan Grue, Gyldendal [2018]

Forfatteren til denne selvbiografien er professor i spesialpedagogikk og er rullestolbruker pga. en medfødt muskelsykdom. Boka vant Kritikerprisen og ble nominert til Nordisk råds litteraturpris. Selv om dette ikke er en barne- eller ungdomsbok, vil utdrag fra boka etter vår oppfatning kunne egne seg for lærebøker i norsk på ungdomstrinnet og oppover.

Den merkelige hendelsen med hunden den natten av Mark Haddon, Gyldendal [2012]

Boka handler om Christopher, en femten-årig gutt med Aspergers syndrom. Boka er skrevet fra hans perspektiv og skildrer hvordan det kan være å oppfatte verden med denne diagnosen, både på godt og vondt. Boka har fått gode anmeldelser og er anbefalt av Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon. Anbefales for barn i øverste del av mellomtrinnet og ungdomstrinnet.

Emils bok av Emil Høye Hammerlin, Dysleksi Norge [2018]

Emil er 10 år og synes det både er dumt og bra å ha dysleksi. Han hater bøker og blir sliten av å lese, men slipper å få ekstraoppgaver. Forordet er skrevet av Dysleksi Norge og gir en kortfattet beskrivelse av dysleksi.

Mot normalt av Bjørn Hatterud, Samlaget [2018]

Boka skildrer forfatterens egen oppvekst i Brumunddal som funksjonshemmet, homofil og mobbeoffer. Her er mye som er vondt, men også et sterkt underliggende pågangsmot og selvironisk svart humor. Denne lille boka (69 sider) er lett å lese og er skrevet på nynorsk med innslag av brei hedmarksdialekt. For ungdomstrinnet og oppover.

Mjøsa rundt med mor av Bjørn Hatterud, Samlaget [2020]

Kåre Bulie i Klassekampen skriver om boka: «en sår, klok og mangefasettert tekst som har noe å lære alle om livet og at det kan leves på så mange måter». Forfatteren fikk Fritt Ords Pris i 2021 sammen med Jan Grue og Olaug Nilssen «for et sterkt og kritisk bidrag til å belyse samfunnssituasjonen og ytringskulturen for funksjonshemmede i Norge».

Mitt livs historie av Helen Keller, Aschehoug forlag [1965]

I sin selvbiografiske bok forteller forfatteren om det å være både døv og blind fra sin tidligste barndom og om sitt pågangsmot og utholdenhet for å få kontakt med menneskene rundt seg og få leve et innholdsrikt liv. Boka er en klassiker og er oversatt til over 50 språk. Fra ungdomsskolealder.

Turbo-Tore av Magnus Jackson Krogh, Forlaget Den lyse siden [2015]

Denne bokserien handler om Turbo-Tore, som har ADHD. Deler av historien er basert på sanne historier fra Kroghs egen skolegang. I den første boka begynner Tore i første klasse, og problemene står i kø for den urolige gutten med superkreftene. Vi følger ham videre gjennom flere bøker. Serien er utvidet med bøker om Turbo-Tina.

Halima fra Tøyen av Faridah Shakoor Nabaggala, Forlaget Changeleader Nabaggala [2021]

Denne barneboken handler om en norsk-somalisk jente på åtte år som lever med autisme. Boka forteller hovedpersonens historie og om hennes hverdag på godt og vondt. Det fremgår i boka at autisme er «ikke-eksisterende» i en del miljøer. Forfatteren ønsker å bidra til at funksjonsnedsettelse blir diskutert i disse miljøene. Anbefales for barneskolealder.



***Tung tids tale* av Olaug Nilssen, Samlaget (2017)**

Boka handler om et autistisk barn og om hvordan det er å være foreldre til et slikt barn. Om kampen for at barnet skal bli sett som den det er, og få den støtten det og familien trenger. Forfatteren har blitt kåret til en av Norges ti viktigste unge forfattere.

***Alle kan – 12 hverdagshelter forteller sine historier* av Christina Skreiberg, Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon (2019)**

Boka forteller om tolv barn med ulike funksjonsnedsettelse som har til felles at de har en bestemt hobby. Historiene viser at barn med funksjonsnedsettelse er akkurat like forskjellige som andre barn. De liker å leke og gjøre morsomme ting og har stort pågangsmot og mange drømmer. Boka har mange bilder, og vanskelige ord er markert med blå strek og med ordforklaring i faktaboks. Man kan også lære mer om de forskjellige funksjonsnedsettelsene i faktarammene som står til hver historie. Boka passer for småskole-/ mellomtrinnet.

«Dette er en barnebok som skal vise at barn med nedsatt funksjonsevne først og fremst er barn» [Christina Skreiberg, forfatter av boka].

***Sofias egen bok* av Märta Tikkanen, Gyldendal (1983)**

Boka handler om Sofias barndom og oppvekst, om hvordan det er å leve med et funksjonshemmet barn. Sofie har MBD, eller ADHD, som er dagens betegnelse. Forfatteren er blitt tildelt flere priser for sitt forfatterskap, blant annet Nordiske Kvinners Litteraturpris.

***Vi er ikke alene: En personlig historie om annerledesbarnet i litteraturen* av Tordis Ørjasæter, Cappelen Damm (2021)**

Boka gir innsikt i norsk skjønnlitteratur om barn og unge med funksjonshemninger, særlig sett gjennom øynene til foreldre til barn med funksjonshemning. Den bærer preg av at forfatteren selv har hatt både faglig og personlig nytte og glede av å lese den litteraturen hun forteller om. Forfatteren er tidligere litteraturkritiker og professor i spesialpedagogikk.

I resten av artikkelen vil vi reflektere over hver av disse forklaringer på bakgrunn av læreplanens føringer om å ivareta mangfoldet og se om noen av forklaringene kan relateres til Kristeva og Thomsons betraktninger om usynliggjøring av mennesker med funksjonsnedsettelse.

Funksjonshemmede blir glemt og oversett

Den første forklaringen, som ble nevnt av 9 av informantene og handler om å overse funksjonsnedsettelse i læreboksammenheng, er den eneste som synes å handle om ren forglemmelse. Det er imidlertid vanskelig å forstå denne forklaringen ettersom læreplanen er såpass gjenomsyret av mangfolds- og inkluderingsstanken. Lærebøkene har etter hvert fått mange bilder og tekster som tematiserer etniske minoriteter. Dette er selvsagt en positiv utvikling, da mange minoritetsgrupper er blitt utsatt for både stigmatisering, utestengelse og negative holdninger. Mennesker med funksjonsnedsettelse er også en utsatt minoritetsgruppe. En av lærebokforfatterne som deltok i enquêten, brukte betegnelsen «det moderne mangfoldet» for å prøve å forklare hvorfor noen blir glemt, og tenkte da på at det ligger i tiden å løfte fram mangfoldet knyttet til etnisitet og seksuell legning. Vedkommende regnet ikke mennesker med funksjonsnedsettelse som en del av «det moderne mangfoldet». I en uttalelse fra en lærer i forbindelse med presentasjonen av våre funn gikk det fram at han ikke umiddelbart ville gå med på at mennesker med funksjonsnedsettelse skulle regnes som en egen minoritet. Det synes altså som begreper som mangfold og minoritet først og fremst blir assosiert med kulturforskjeller og etnisitet (kanskje også seksuell legning). Som vi har sett hos Kristeva og Thomson, er usynliggjøring og utestengelse av funksjonshemmede ikke et spesielt moderne fenomen, men noe som har vedvart gjennom historien.

Ikke nevnt i læreplanen

Den andre forklaringen, som også ble nevnt av 9 informanter, framholder at mennesker med funksjonsnedsettelse ikke nevnes i læreplanen, og derfor heller ikke er et naturlig tema i lærebøkene. Vi har heller ikke funnet at funksjonsnedsettelse eller funksjonshemning er nevnt eksplisitt verken i overordnet del av nåværende læreplan eller i fagplanene. Men her nevnes heller ikke kulturelle og etniske minoriteter i særlig grad. I overordnet del av læreplanen³ understrekes det imidlertid at ingen elever skal utsettes for diskriminering, og at «skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn» (Pedlex, s. 9).

Videre fremholdes det som et prinsipp for skolens praksis at «mangfold anerkjennes som en ressurs» (s. 18), og at elevene lærer å «respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet» (s. 18). Det er ikke nevnt bestemte grupper innenfor det store mangfoldet, og det blir derfor opp til lærerne å konkretisere det, f.eks. til særlig utsatte grupper. Når vi vet at læreboka er styrende for lærerens undervisning, blir lærebokas måter å konkretisere mangfoldet på svært viktige (Blikstad-Balas, 2014).

Mangel på gode tekster

Den tredje forklaringen på den sparsommelige forekomsten av funksjonsnedsettelse i lærebøkene handler om mangel på gode tekster. Det var særlig lærebokforfatterne av norskbøkene som framholdt denne forklaringen, angivelig fordi lærebøker i norsk i større grad enn i andre fag bruker litteratur som allerede er publisert. Særlig gjelder det tekstutdrag fra barne- og ungdomsromaner og noveller. I tillegg til at tekstene skal ta opp viktige temaer, skal de ha litterære kvaliteter og være tilpasset alderstrinnet. Vi er enig i at det finnes mange negative og stigmatiserende tekster om funksjonsnedsettelser. Dette er godt dokumentert i eventyr og sagn (Thomson, 1997). Likevel finner noen av lærebokforfatterne i utvalget vårt tilfredsstillende tekster. I nyere litteratur er det også flere eksempler på selvbiografiske tekster som formidler førstehåndserfaringer med det å leve med funksjonsnedsettelser. Sammen med denne artikkelen deler vi en del forslag til bøker vi mener kan være nyttige for lærere og lærebokforfattere som ønsker å ivareta denne delen av mangfoldet.

Ikke faglig relevant

Den fjerde forklaringen er at det er vanskelig for lærebokforfatterne å se at temaet funksjonsnedsettelse er relevant for det faget læreboka er skrevet for. For våre informanter var det altså fagene norsk, KRLE, naturfag og samfunnsfag (geografi, naturfag og samfunnskunnskap). Reichenberg (2017), som har gjort en lignende studie som vår, fremholder relevansen på følgende måte (s. 76–77): a) I samfunnskunnskap bør det forventes at bøkene dekker sosiale rettigheter, b) i historie bør det forventes portretter av mennesker med funksjonsnedsettelser gjennom tidene, c) i naturfag (biologi) bør det forventes noe om det fysiologiske aspektet ved en funksjonsnedsettelse, og d) i religion (KRLE) bør det forventes at noen etiske aspekter ved funksjonsnedsettelse dekkes. Når det gjelder temaets relevans for norskfaget, vil vi hevde at portretter (gjerne selvbiografiske) av mennesker med ulike funksjonsnedsettelser

vil være viktig for å gi forståelse, respekt og toleranse for denne delen av det menneskelig mangfold (jf. LK20, s. 48). For å alminneliggjøre det funksjonsmessige mangfoldet vil vi også argumentere for at synliggjøring av blant annet rullestolbrukere, blinde som leser punktskrift, og døve som bruker tegnspråk, er like relevant i alle fag, på samme måten som de aller fleste lærebøker synliggjør det kulturelle og etniske mangfoldet.

Sensitivt tema

Den femte og siste forklaringen lærebokforfatterne fremsetter, er at funksjonsnedsettelse er et sensitivt og vanskelig tema, og derfor unngås. Denne forklaringen, selv om den ikke nevnes av flere enn fire informanter, er det nærliggende å knytte til Kristeva og Thomsons tanker om at det ligger noe truende i å bli eksponert for mennesker med funksjonsnedsettelser. Vi vil, som Kristeva hevder, helst ikke bli konfrontert med angsten for egen sårbarhet. Dette er følelser som ligger dypt og ofte skjult, og som vi kanskje, som åpne og inkluderende mennesker, ikke gjerne innrømmer. Men av og til blir de synlige, slik Jan Grue skriver om de som i harnisk ringer TV2 og kjefter etter Birgit Skarsteins deltakelse i *Skal vi danse*:

Der, i dans og i kort kjole, ble Birgit Skarsteins kropp noe som mange seere ikke ville se, noe som brøt med den riktige måten å være funksjonshemmet på. Den måten som presterer og glatter over og skjuler. (Grue, 2021, s. 63)

Vi vil argumentere for at måten å møte denne berøringsangsten på er å alminneliggjøre menneskelig mangfold, slik at vi anerkjenner at våre fysiske og mentale funksjoner er forskjellige. Vi kan alle, når som helst, bli utsatt for sykdom og ulykker som kan gjøre oss funksjonshemmet.

Tid for synliggjøring

I det foregående har vi reflektert over lærebokforfatternes fem forklaringer på at mennesker med funksjonsnedsettelser er lite representert i lærebøkene. Vi har videre argumentert for at de fleste av disse forklaringene ikke er hugget i stein, men er bygget på premisser som kan endres. Den første begrunnelsen, det at denne gruppa rett og slett glemmes eller overses av lærebokforfatterne, er kanskje den alvorligste begrunnelsen. Den innebærer at funksjonsnedsettelse ikke kobles til inkluderings- og mangfoldsbegrepet, som skolen undervisning skal være tuftet på.

Vi mener derfor tiden er inne for å løfte fram denne delen av mangfoldet i undervisningen. I disse dager er

LITTERATUR

BLIKSTAD-BALAS, M. (2014). Lærebokas hegemoni – et avsluttet kapittel? I: R. Hvistendal & A. Roe, *Alle tiders norskdidaktiker*. Festskrift til Froydis Hertzberg på 70-årsdagen (325–348). Oslo: Novus forlag.

GRUE, J. (2021). *Hvis jeg faller*. Gyldendal.

HERREBRØDEN, M., JENSEN, M.S. & ANDREASSEN, U.R. (2021). Framstillinger av personer med funksjonsnedsettelser i norske lærebøker: Et bidrag til en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*. ISSN 0029-2052.

HODKINSON, A. (2017). Constructing impairment and disability in school reading schemes. *Education* 2-13, 45, 572–585. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1143520>

JENSEN, M.S., HERREBRØDEN, M. & ANDREASSEN, U.R. (2021). The invisible minority: why do textbook authors avoid people with disabilities in their books?

International Journal of Inclusive Education. DOI: 10.1080/13603116.2021.1889049

KRISTEVA, J. (2008). *Brev til presidenten: Om mennesker med funksjonshemming*. Cappelen akademisk.

MARTINEZ-BELLO, V.E. & MARTINEZ-BELLO, D.A. (2016). Depictions of human bodies in the illustrations of early childhood textbooks. *Early Childhood Education Journal*, 44, 181–190. DOI: 10.1007/s10643-015-0701-x

NILSSEN, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.

PEDLEX (2020). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020: Grunnskolen*. Pedlex.

REICHENBERG, M. (2017). The representations of type of disability, ethnicity and age and how these are associated with participation in textbooks. *Journal of Special Education*

and Rehabilitation, 18, 72–90.

RØTHING, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning*. Cappelen Damm.

THOMSEN, R.G. (1997). *Extraordinary Bodies. Figuring Physical Disability in American Culture and Literature*. Columbia University Press.

UNCRPD. (2006). *The UN Convention of the Rights of People with Disabilities*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and the Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

VERDENS HELSEORGANISASJON. (2011). *World Report on Disability*. http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf

lærebøker for den nye læreplanen (LK2020) på vei ut fra forlagene, og vi har forventninger om at det er blitt større representasjon av mennesker med funksjonsnedsettelser. Den forventningen forsterkes ved at den nye læreplanen innfører tre tverrfaglige temaer: *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling*. Særlig de to første mener vi bør få konsekvenser for innholdet i undervisningen når det gjelder å ivareta en utsatt gruppe som mennesker med funksjonsnedsettelser. I og med at disse temaene skal knyttes til alle fag, har vi forventninger om at de vil få konsekvenser for lærebøkene i fagene, og dermed for undervisningen.

NOTER

- 1 Vi gjør oppmerksom på at det på tidspunktet for datainnsamlingen (høsten 2019) ennå ikke var publisert lærebøker etter den nye Læreplanen for kunnskapsløftet 2020 (LK2020).
- 2 Vår analyseenhet var tekster og bilder som omhandler personer med skade eller avvik i sosiale, kognitive, psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner. Ved tvil om framstillingene diskuterte forskerne seg fram til enighet om funksjonsnedsettelsen.
- 3 På datainnsamlingstidspunktet var ikke den generelle (overordnede) delen av læreplanen den samme som den som gjelder etter LK2020. Men også i daværende læreplanverk, LK2006, var mangfold og inkludering viktige prinsipper for opplæringen. I den generelle delen som gjaldt på datainnsamlingstidspunktet, finner vi formuleringer som konkretiserer mangfoldet ved å nevne mennesker med funksjonsnedsettelser spesielt: «Mange menneske er funksjonshemma i høve til sine omgivelser. Oppfostringa må formidle kunnskapar om og fremje likeverd og solidaritet med dei som har andre føresetnader enn fleirtalet» (i avsnittet Det meningsseekende mennesket). Vi har ikke funnet en tilsvarende konkretisering i LK2020.

Vi takker Berit Therese Larsen, Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon (FFO), for å ha supplert lista med bøker om funksjonsnedsettelser egnet for barn og unge. Artikkelforfatterne er ansvarlig for aldersanbefalingene.



»»» **Rune Andreassen** er professor emeritus ved Høgskolen i Østfold. Han har doktorgrad i spesialpedagogikk og har tidligere vært seksjonsleder og emneansvarlig på masterstudiet i spesialpedagogikk ved HiØ. Foruten lærebokforskning har han publisert mange bokkapitler og fagartikler om leseforståelse, leseopplæring og dysleksi samt læreres mestringsforventning og kildebevissthet. Han har bakgrunn som lærer i grunnskolen og rådgiver i PP-tjenesten.



»»» **Marte Herrebrøden** er høgskolelektor i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold, institutt for pedagogikk, IKT og læring. Hun er i hovedsak tilknyttet masterprogrammet i spesialpedagogikk. Herrebrøden har fra tidligere spesialistutdanning i barne- og ungdomspsykiatri og har lang erfaring fra arbeid i BUP og PPT. Undervisnings- og forskningsarbeid er relatert til barn og unge med ulike læringsutfordringer, med særlig vekt på psykisk helse relatert til ulike pedagogiske settinger.



»»» **Magne Skibsted Jensen** er dosent i pedagogikk og spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold. Han har gjennom flere år ledet prosjekt- og innovasjonsarbeid med tilknytning til endrings- og utviklingsprosesser i høyere utdanning. Forskningsområder er knyttet til grunnskolelærerutdanning, spesialpedagogikk og veiledning. Forskningsinteresser er undervisnings- og praksisformer i lærerutdanningene, entreprenørskap, dysleksi, selvregulert læring, inkludering, veiledning i profesjoner og utvikling av partnerskap mellom høgskole og praksisfelt.

Om læreplanen for kunnskapsløftet

»»» Svein-Erik Andreassen og Tom Tiller

Rom for magisk læring?

Universitetsforlaget
256 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN

RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Læreplanen for kunnskapsløftet (LK20) ble gjort gjeldende fra skoleåret 2021–22. Nå er det kommet en bok som har et undersøkende blikk på denne planen:



Rom for magisk læring? En analyse av læreplanen LK20 av Svein-Erik Andreassen og Tom Tiller. Bokas målgruppe er lærere og lærerstuderenter.

Forfatterne betegner utgivelsen som en vitenskapelig studie. Deres forskningsspørsmål lyder: «Hva kjennetegner læreplanreformen LK20?»

Innhold

Boka har fire deler. Den første er av teoretisk art. Hensikten her er å diskutere LK20 i både utdanningsideologisk og læreplanhistorisk perspektiv samt å vise hvordan læreplanteori kan anvendes for å forstå læreplaner.

Gjennom del to redegjør forfatterne for sitt syn på det de benevner som hovedformålet med læreplanen, nemlig læring.

Selve analysen av LK20 kommer i del tre.

Del fire viser eksempler fra lærerstudenters arbeid med å utvikle læreplanforståelse.

Avslutningskapitlet der de oppsummerer mye av det de har gjort og kommet

fram til, utmerker seg ved å være mer stramt og konsist utformet enn mye av det øvrige.

Analysen

Hovedfunnene for deres analyse presenteres allerede tidlig i første kapittel:

- «[...] LK20 er en elevsentrert læreplan, som gir stort rom for at skolen kan differensiere i forhold til hver elev, både i arbeidsmåter og innhold.»
- «[...] de elevsentrerte dimensjonene i læreplanen er delvis kamuflerte, og dermed unødvendig vanskelig å identifisere.»

Ord og begreper

Rett før presentasjonen av svarene på forskningsspørsmålet vedgår forfatterne at det som trigger dem mest, er det de betegner som *magisk læring*. Og her begynner det jeg vurderer som noe av det problematiske med denne utgivelsen: Flere av bokas sentrale begreper er uklare. Forskningsmessig er læring et komplisert begrep, blant annet fordi selve læringsprosessen ikke er synlig. Begrepet *læring* blir ikke enklere for leseren når forfatterne opererer med en hel serie av uttrykk for det som skjer når de antar at læring foregår: *magisk læring, god læring, autentisk læring, forsterket læring, genuin læring, fornyet læring, læring som fenger og inspirerer, varig læring og tragisk læring, meningsfylt læring, dyplæring og negativ læring*. Andre begreper som brukes gjennomgående, men uten at de forklares, er for eksempel *didaktisk møte* og *elevsentrert læreplan*.

Boka er ordrik. Den har mange anekdotiske eksempler fra skolen. Det bidrar til å konkretisere deres anliggende. For øvrig viser forfatterne en forkjærlighet for utstrakt bruk av adjektiver. Dette bidrar heller ikke til å gjøre teksten presis.

Kontekstrik pedagogikk er ellers et uttrykk som benyttes. Det representerer tydelig noe av forfatternes ideal. Dette

begrepet mener jeg de med fordel kunne gjort mer ut av.

Pluss og minus ved LK20

Forfatterne skjuler ikke sitt syn på LK20. På pluss-siden fremhever de at LK20 har trekk som forutsetter at skolen arbeider i tråd med pedagogiske retninger og teorier som forfatterne har sans for. Det gjelder tankene bak frigjørende pedagogikk, det eksemplariske prinsipp, kulturell forskjells-variasjon, didaktiske møter og godfotteorien.

Som minus nevner de blant annet:

- Det er uklart om de grunnleggende ferdighetene er midler for å nå kompetansemålene, eller en type mål ved siden av kompetansemålene.
- Det er uklart hva som er forskjellen på kjerneelement og kompetansemål.
- Utdanningsdirektoratets egne foreløpige veiledninger i kjennetegn ved måloppnåelse er i strid med kompetansemålene.

LK20 og tidligere læreplaner

Kapittel 4 omhandler lærerplaner i historisk perspektiv. Her presenterer de en oversikt som viser likheter og forskjeller mellom 9 ulike læreplaner i perioden fra 1939 og fram til i dag. Her får de på en illustrerende måte fram at en lærerplan langt fra trenger å være utformet på samme måte som den någjeldende læreplan.

Oversikten over læreplanene omfatter både grunnskole og videregående opplæring. Her sammenlignes læreplanene med hensyn til om de er innholdsorienterte [alle unntatt LK06 og LK20], om de er kompetansebaserte [bare LK06 og LK20], og om planene har emnelister [gjelder alle planer t.o.m. 1976] eller minstekrav [bare planer fra 1939 og 1960]. Videre sorterer forfatterne læreplanene ut fra om de er ment som en rammeplan [1974, 1976 og 1987], og om de anvender

målstyring (gjelder alle planer fra og med 1994).

Konklusjon

Det kan diskuteres i hvilken grad denne boka primært er en analyse av LK20, eller om den i like stor grad gir en presentasjon av forfatterne meninger om hva som er god pedagogikk og god skole. Uansett inneholder boka mange innfallsvinkler for å forstå, følge og kritisere gjeldende læreplan.

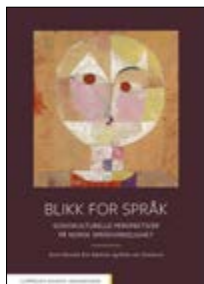
Et særskilt blikk for språk

»» Stian Hårstad, Brit Mæhlum og Rikke van Ommeren
Blikk for språk
Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet.

Cappelen Damm Akademisk
231 sider

AV ANNE RITA FEET
LEKTOR

Senecios hundre år gamle øyne, i Paul Klee sin utforming, stirrer rett på leserne når de griper tak i *Blikk for språk. Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*.



Forfatterne, som har sin bakgrunn fra lærerutdanning og språk- og litteraturstudier ved NTNU, henvender seg til både studenter og lærere og ønsker å bidra til at leserne utvikler et «særskilt blikk for språk».

Skolen som språkarena

Nettopp «blikket» er den røde tråden i boka. De tre forfatterne forklarer at de vil vise fram en ny måte å se ulike språklige fenomener på. Det nye blikket innebærer

blant annet å ha økt bevissthet og se språklige praksiser fra nye, kritiske perspektiv. «Skolen er essensiell forvalter av kunnskap om og innsikt i språk og språkbruk», hevder forfatterne [s. 195], og understreker på den måten betydningen lærernes kunnskap om språkbruk. De løfter også en advarende pekefinger og hevder at skolen er arena for standardtankegang, til tross for den store toleransen vi har for språklig mangfold her i landet. Dessuten peker forfatterne på at språket i Norge på mange måter er inne i en brytningstid, og viser blant annet til norskens domenetap blant ungdom og skriftlighetens forvandling. I sum gir dette alle lærere et stort ansvar som forvaltere av språk og språklæring blant barn og unge.

Teoretiske bærebjelker

I første del av boka presenterer forfatterne sitt teoretiske fundament og tilhørende begrepsapparat. De bygger på den sosiokulturelle språkforskningen og viser til teoretikere som semiotikeren Charles S. Peirce og sosiologene Basil Bernstein og Pierre Bourdieu. Med utgangspunkt i denne forskningen presenterer forfatterne fire teoretiske bærebjelker: «Språkets indeksikalitet» er den første, og hvis du vil lese boka *Blikk for språk* er det like greit å bli fortrolig med dette uttrykket først som sist. Kort forklart betyr det at språk fungerer som et sosialt og kulturelt symbolsystem og gir informasjon om sosiokulturell tilhørighet. Den andre bærebjelken som blir presentert, er «språk og identitet», der forfatterne understreker at språk er blant verktøyene mennesker bruker for å innta ulike posisjoner i sosiale sammenhenger. «Språkholdninger og språkideologier» er den tredje bjelken og dreier seg om våre forestillinger og oppfatninger om språk. Den siste bærebjelken sammenfattes i det kjente uttrykket «språk er makt». Koblingene mellom språk og makt blir

utdypet og nyansert i boka, og vi lesere får blant annet innblikk i fenomener som prestisjespråk, diskriminerende språkbruk og språklig avmakt. Den teoretiske innrammingen i boka følges av et tilhørende begrepsapparat – «nye begrep for ny innsikt», som forfatterne selv formulerer det [s. 102]. Leserene får blant annet stifte bekjentskap med ord og uttrykk som «språking» og «transspråking», «bidialektal veksling» og «det lingvistiske marked», for å nevne noen.

Ord på ord

De teoretiske hovedprinsippene, presentert i andre og tredje kapittel i boka, danner basis for kapittel 4 til 10, der leserne finner temaer som bokmål og nynorsk, minoritetsspråk og norsk språkhistorie. Dette er selvsagt kjente emner for mange, men de presenteres med nye perspektiv og et kritisk blikk. På denne måte blir boka interessant lesning som gir rom for refleksjon og nytenking, selv for dem som kjenner temaene fra før.

Det siste kapitlet har tittelen «Kampen om språket – et sideblikk til språklæreren og språklæringen» og henvender seg direkte til oss lærere. Alle kapitlene i boka avsluttes med «Forslag til videre lesing» og oppgaver. Dette innbyr til, som forfatterne selv uttrykker det, å fordype seg i temaene og selv anvende kunnskapen.

Eksempelfortellinger

Gjennom å beskrive reiser i fortid, nåtid og framtid – med besøk både på Bryggen i Bergen, i Trondheim og i norske gruvebyer – gis innholdet farge. Eksempelfortellinger og små tekstutdrag konkretiserer teoristoffet og gir mulighet til å se hvordan de omtalte språkfenomenene speiles i norsk hverdagsliv.

Blikk for språk. Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet kan være en øyeåpner for leseren. Boka gir ingen metodiske tips eller ferdige undervisningsopplegg; derimot kan den gi

ny innsikt, bidra til kritiske perspektiv og gjøre det mulig å se norsk skole- og hverdagsliv med «et særskilt blikk for språk».

Førstehjelp for voksne som møter barn i sorg

>>> Atle Dyregrov og Martin Lytje
Håndbok i barns sorg

Fagbokforlaget 2021
179 sider

AV KJERSTI DYBVG
LEKTOR OG FORFATTER

Tanker og teorier knyttet til døden har gjennom historien preget alle kulturer. På 1800- og 1900-tallet ble forskning på sorg og død et akademisk felt, der filosofer, psykologer og teologer prøvde å karakterisere og definere dødens mange utfordringer. For knapt noe er så sikkert, men samtidig så omspunnet av myter, fantasier og følelser, som døden.

Men, skriver Dyregrov og Lytje, nesten ingen var opptatt av barns sorg. Dette fordi en tidligere mente at barn ikke sørget – de forsto jo ikke døden. Så først på 1990-tallet begynte en å ta barns sorg på alvor, og nå i dag er barns sorg blitt et lite, men uavhengig forskningsfelt.

Innenfor dette feltet har forfatterne Atle Dyregrov og Martin Lytje solid kompetanse. Atle Dyregrov, professor og spesialist i klinisk psykologi, startet Senter for krisepsykologi i Bergen i 1988. Han arbeider spesielt med barn og kriser. Førsteamanuensis Martin Lytje er ansatt ved det samme senteret, og arbeider for å gjøre barns stemmer tydelige innenfor sorg og sorgarbeid.

Imidlertid krever ikke boken at leseren

har forhåndskunnskap eller spesialkompetanse innenfor sorgarbeid eller krisehåndtering. For dette er boken alle som på en eller annen måte er i kontakt med barn, vil ha nytte av. Sorg kan ramme alle.

Å ville beskytte barnet

Voksnes umiddelbare reaksjon når barn møter sorg, er å prøve å beskytte det. De ønsker å dempe sorg, angst og fortvilelse og få barnet, raskest mulig gjennom sorgprosessen. Det er med andre ord de voksnes perspektiv på hva som er best for barnet som oftest dominerer reaksjonene, ikke barnets. Men dette er ikke nødvendigvis det beste for barnet, skriver Dyregrov og Lytje: «selv om det er fristende å skjerme barnet for emosjonell smerte i et korttidsperspektiv, kan det være uklokt i et langtidsperspektiv».

Relasjonen til barnet er også viktig for hvordan den voksne møter det i sorgprosessen. En lærer er i en annen posisjon enn en fotballtrener eller en nær slektning, og det er derfor viktig at den voksne er bevisst hvilket forhold det står i til barnet. I tillegg er det viktig at den voksne selv har bearbeidet sine følelser til sorg og tap, slik at ikke disse overføres til barnet.

Så hvordan skal en møte barn i sorg?

En verdifull håndbok

Dyregrov og Lytje har kalt denne boken en håndbok, og det er akkurat slik den kan leses. Her blir leseren bokstavelig talt veiledet fra problemstilling til problemstilling og fra situasjon til situasjon. Hva er god voksenhjelp? Hvordan kan en møte det enkelte barnets behov?

Boken starter med fjorten generelle råd som burde dempe voksnes angst for å trå feil eller være for påtrengende i møtet med det sørgende barnet. Og forfatterne framhever at det viktigste er å lytte til barnet, ikke tolke det. «Jeg ser at dette er vanskelig for deg, men vet ikke akkurat hvordan du opplever det. Vil du si

litt om det, slik at jeg kan forstå bedre?»

Samtidig understreker forfatterne betydningen av ikke å undervurdere hva barnet opplever, og at voksne gjerne må spørre hva som er det verste i det det nå går igjennom. Voksne må samtidig være bevisste på at barn kan feiltolke deres reaksjoner, og at det derfor er viktig at den voksne forteller barn hvorfor de selv reagerer som de gjør. Hvis bare bruddstykker av den voksnes kunnskap om det som har skjedd, når barnet, og det opplever at «sannheten» holdes skjult, kan dette skape vonde fantasier og frykt.

Å ha tid til barnet betyr å stoppe opp og ta de vanskelige samtaler når barnet ønsker det. Å utsette disse gjør det ikke lettere. Rådene som presenteres, er basert på kunnskap forfatterne har fått gjennom erfaringer og praksis, og de begrunnes med tydelige eksempler og forklaringer. Denne boken vil gi leseren, uansett relasjon til barnet, bedre forutsetninger til å håndtere en vanskelig situasjon, en opplæring i førstehjelp i en situasjon der man ikke på forhånd kan vite hvordan man vil reagere.

Mange ulike sorgsituasjoner

Etter å ha innledet med disse fjorten rådene går forfatterne i dybden på ulike sorgsituasjoner. Her forklarer de blant annet hvordan barn på ulike alderstrinn forstår døden, de tar opp ulike tapssituasjoner og kompliserte sorgforløp, beskriver hvordan barn kan lære å mestre tap, hvordan en arbeider med sorg i familier, hva skolen kan gjøre, samt ulike typer terapi. I tillegg behandler forfatterne tema som katastrofer og terror.

Som lærer, eller lærerstudent, vil denne håndboken være til uvurderlig hjelp og støtte. På et eller annet tidspunkt vil alle møte barn som kommer i kontakt med døden, en uheldig sykdom, en katastrofe eller en livstruende situasjon. Da er det godt å ha noen verktøy som kan bidra til større forståelse



og en bevisst reaksjon basert på solid kunnskap. Samtidig er det viktig å innse at det ikke alltid er tilstrekkelig med førstehjelp. Da må de profesjonelle overta, spesielt for å forhindre at barnet får et komplisert sorgforløp.

Når barn mister søsken eller foreldre, er det viktig med tidlig profesjonell hjelp. Og i kapittelet «Terapi med barn» presenteres ulike tilnærmelser som i dag benyttes i disse vanskeligste situasjonene. Her presenteres i tillegg mange ulike årsaker som kan forverre sorgen, som traumer og kompliserte familieforhold. Skyldfølelse kan også dominere i en sorgsituasjon og gi seg utslag på mange ulike måter.

Håndbok i barns sorg beskriver med andre ord enkle strategier som vi alle kan lære oss, slik at vi blir bedre i stand til å hjelpe barn til å bearbeide og mestre sorg.

Historie og demokrati

»» Geir K. Almlid og Jon Reitan
Historie og demokrati
Norsk historie etter 1900 – for demokratiets framtid

Fagbokforlaget
198 sider

AV JAN OSCAR BODØGAARD
HISTORIKER

Det er ikke iøynefallende illustrasjoner som slår imot en når man åpner *Historie og demokrati* av Nord universitetshistorikerne Geir K. Almlid og Jon Reitan. Og godt kan det være, for det er befriende å bare ha en tekst å forholde seg til. Illustrasjoner i form av foto, tegninger og kart kan på utmerket vis støtte opp og utfylle en historisk tekst, men de



kan også avspore leseren. En sentral innsetning bak denne boka er å formidle kunnskap som kan mobilisere til støtte for demokratiet, intet mindre, og da kan det være på sin plass å ikke forstyrre en god tekst med mer eller mindre relevante illustrasjoner.

Ettersom studenter og lærere i samfunnsfag er boka primære målgruppe, tar forfatterne utgangspunkt i at demokratiopplæringen i skolen skal styrkes. Dette er nedfelt i læreplanverket og skal bidra til «økt forståelse for demokratiets forutsetninger og spilleregler og stimulere til mer aktiv deltakelse i samfunnet». Det er hendelser som terrorangrepet 22. juli 2011 som har aktualisert denne forståelsen av at kunnskap om perioder i historien hvor demokratiet har vært under press, vil gjøre oss bedre rustet til å forsvare og bevare demokratiet i framtida.

Almlid og Reitan har gitt *Historie og demokrati* den presiserende undertittelen *Norsk historie etter 1900 – for demokratiets framtid*. Slik konsentrerer de seg om Norges moderne historie, det tjuende og tjuelførste århundret. Gjennom ei kronologisk framstilling blir historiske utfordringer, viktige for demokratiet i det norske samfunnet, belyst og drøftet. Her går forfatterne systematisk og grundig til verks, og demokratiperspektivet i framstillinga åpner for originale resonnement rundt velkjente historiske utviklingstrekk.

Den demokratiske unnskyldningskulturen

I kapittel 5, «Urfolk, minoriteter og stor-samfunnet», behandler Almlid og Reitan ikke bare den statlige forfølgingspolitikken overfor samer, kvener og romfolk, og hvordan jødene skulle ekskluderes gjennom utvisning fra Norge, men gir også ei interessant drøfting av hva de omtaler som den «demokratiske unnskyldningskulturen». Opprinnelig hadde denne holocaust som utgangspunkt,

og hvordan den vesttyske staten på 1970-tallet ønsket å ta et oppgjør med den nazistiske fortida og folkemordet på jødene. Kanskje sterkest kom dette til uttrykk da den vesttyske forbundskansler Willy Brandt i 1970 knelte foran holocaustmonumentet i Warszawa. Senere har statsledere i andre land, også i Norge, gjort lignende botsøvelser, som vel har vært viktige symbolhandlinger, men viktigere er det at dette har skapt offentlig debatt og selvransakende perspektiv på eget lands historie og kulturarv. Når Almlid og Reitan drøfter dette, kommer de med et relevant poeng i spørsmålet: «Hvor smertefullt og selvransakende er det i virkeligheten for politikere i Norge og andre land å be om unnskyldning for historisk urett som de selv ikke tok del i?» Selv styrer forfatterne unna ei utdyping av sitt eget spørsmål, og lar det være opp til leseren å reflektere over det.

Det inviteres også til refleksjon rundt innholdet når det avslutningsvis i hvert kapittel gis ei poengtert oppsummering, etterfulgt av «refleksjonsspørsmål» for lesere som ønsker å bearbeide stoffet ytterligere. Gjennomgående er *Historie og demokrati* godt skrevet. Om ikke boka er direkte lettlest, er innholdet ikke vanskelig tilgjengelig. Det er interessant å følge forfatternes resonnement når de knytter fortidige begivenheter opp mot utviklinga av demokratiet i Norge, og dette perspektivet gjør at boka burde være pensum både for politikere og andre som hevder å være folkets talsmenn og -kvinner.

Demokratiopplæring som tverrfaglig tema

I et siste kapittel går Almlid og Reitan mer konkret inn på hvordan de historiske problemstillingene og spørsmålene som har blitt drøftet, kan inngå i skolens tverrfaglige satsing på demokratiopplæring. Her gjøres det et interessant skille mellom *genetisk* og *genealogisk*

historieforståing, hvor førstnevnte innebærer læring om demokratiet, mens læring for demokratiet kjennetegner den andre. Om dette synes vagt og uklart, så forsøker forfatterne å presisere ved å forklare at «den genetiske måten understreker at vi mennesker *er* historie og *har* en historie, mens den genealogiske handler om at vi *gjør* og *braker* historie». Best uttrykkes forfatterens egen historieforståelse i deres aller siste setninger: «Vi bryr oss om fortida av flere grunner. En av dem er at vi også bryr oss om framtida.»

Skoleelevar fortel om å vere på flukt

>>> Shilan Ahmadian, Ingeborg Aspors-Sveen og Camilla Bruu Næsamo

Fortellinger om flukt

Illustrasjoner av Stian Hole

Universitetsforlaget
96 sider

AV SIGRID ØREVIK

FØRSTEAMUENSIS, UIB

Korleis kan elevar som er oppvaksne med eit politisk trygt og stabilt tilvære i Noreg, få eit innblikk i kva det vil seia å flykta? Dokumentarar og reportasjar kan sjølv sagt bidra til å gi innsikt i situasjonar der folk har fått livsgrunnlaget sitt øydelagt, men boka *Fortellinger om flukt* inviterer på ein særskilt måte elevar til å relatera til ungdom i fluktsituasjonar. Forfattarane Shilan Ahmadian, Ingeborg Aspors-Sveen og Camilla Bruu Næsamo har som lektorar i vidaregåande skole fått del i sterke historier om flukt gjennom skoleelevar. I introduksjonen fortel



forfattarane at prosjektet som resulterte i denne boka, starta med «et ønske om å bruke fortellinger i undervisningen for å gi mennesker bak statistikk og nyhetsoverskrifter et ansikt».

Kontekst og opplevingar

Fortellinger om flukt er samansett av ti forteljingar der unge jenter og gutar deler personlege opplevingar i samtale med ein av forfattarane. Alle forteljingane er autentiske, men forfattarane har gjort nokre grep av omsyn til forteljarane sin anonymitet, til dømes endring av namn. Ein kort faktatekst knytt til kvart kapittel presenterer nokre informasjonspunkt om landet personen har flykta frå, til dømes i høve til flyktningstatistikk, sosial lovgiving eller rangering på *Institute of Economics and Peace* sin fredsindeks.

Den første delen av kvar forteljing gir ei kort skildring av utgangspunktet for flukta. Ofte er det slik at livet på heimstaden brått og brutalt blir endra gjennom militære angrep og okkupasjon, og forteljaren blir stilt overfor eit reelt og uunngåeleg val mellom å koma seg bort eller dø; i andre tilfelle har forteljaren allerede levd fleire år i flyktningleir. Lesaren får deretter glimt frå lange og smertefulle fluktprosessar og den første tida i eit nytt tilvære. Måten boka formidlar dei vonde opplevingane på, er effektfull. Skildringane er nøkterne utan grafisk utbrodering, men brutaliteten kjem likevel tydeleg fram. Eit døme er då Ofuq frå Afghanistan fortel om at han fekk hjelp av landsbyleiaren til å flykta etter å ha blitt innkalla av Taliban: «Nei, han fiksa jo ikke ting bare sånn. Alt koster, og som afghansk enke har du få muligheter. Du har ingen penger, ingen frihet og ingen beskyttelse. Prisen mamma måtte betale, var lillesøstera mi. Hun var elleve.»

Meir enn flukt

Livet til kvar og ein av ungdommane i boka inneheld mange nyansar både i

fortid og notid, og dette er også merkbart i forteljingane. Scenario der glimt av minne og sanseintrykk vert skildra, både vakre og ubehagelege, opnar for lesaren si innleving. Forteljingane gir innblikk i brutale kontrastar: frå folkeliv, dufter av blomar og grønnsaker, familiekvardag og høgtider, til ei usikker fluktrute, gjerne styrt av menneskesmuglarar utan tanke for anna enn profitt. Stian Hole sine sterke illustrasjonar som følgjer kvart kapittel, er rike på fargar og symbolikk som uttrykkjer og understrekar det mangefasetterte i ungdommane sine forteljingar.

Eigna til bruk i skolen

Fortellinger om flukt er ei bok som eignar seg godt til bruk i undervisning i mange fag. Kapitla er korte og tilgjengelege, og elevane møter ein ung person som fortel i ein stil ungdommar generelt kjenner. Professor Lisbeth M. Brevik og førsteamanuensis Nora E.H. Mathé ved Universitetet i Oslo har skrive eit forord til boka der dei trekkjer fram og utdypar fire kjenneteikn ved forteljingane i boka: emosjonar, identitet, traume og håp. Brevik og Mathé gir mellom anna konkrete råd om korleis boka kan brukast i arbeid med dei tverrfaglege temaa i læreplanen *Demokrati og medborgerskap* og *Folkehelse og livsmestring*. Dei peikar også på korleis boka kan bidra til at lærarar og elevar reflekterer over viktige spørsmål, som til dømes korleis ein elev som sjølv har vore barnebrud eller offer for menneskesmugling, likevel opplever framstilling av menneskerettsbrot som noko som hender med «dei andre».

Nærleik til elevane sin kvardag

Som nemnt ovanfor er ein særskilt styrke ved *Fortellinger om flukt* at formidlinga skjer i ein skolesamanheng i Noreg. Denne konteksten, som er så kvardagsleg og kjend for elevar og lærarar, bidrar til at ungdommane sine erfaringar kjem

nært på lesaren. Lærarar og medelevar ser gjerne klarare at sjølv om reisemålet er nådd, sit minna, redsla og reisa att i kroppen og nattedraumane. Ein tilleggseffekt er at den siste forteljinga i boka, der konteksten for samtalen er ein annan og temaet er «å bli igjen», blir gjort endå sterkare. I dette kapittelet er samtalepartnaren framleis ein lærar i Noreg, men Aveen, som fortel, kjem seg ikkje bort frå flyktningleiren.

Årsaker til og konsekvensar av flukt påverkar livet til svært mange unge menneske både her i landet og globalt, og *Fortellinger om flukt* formidlar viktige aspekt ved denne realiteten. Denne boka bør difor finnast i alle skolebibliotek og lærarkontor, og ikkje minst brukast aktivt i norske klasserom.

Med forskerblick på klasserommet

»»» Emilia Andersson-Bakken og Cecilie Pedersen Dalland [red.]
Metoder i klasseromsforskning

Universitetsforlaget
368 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN

RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Hva er det som egentlig foregår i et klasserom? Spørsmålet interesserer både lærere og forskere. Lærerne vil selvfølgelig bruke sitt eget blick for å besvare dette spørsmålet. Det er kanskje mindre opplagt at også forskerne kun har sitt eget blick å bygge på, selv når de baserer seg på bruk av etablerte forskningsmetoder. Dette siste er emnet for den faglige antologien *Metoder i*



klasseromsforskning med Emilia Andersson-Bakken og Cecilie Pedersen Dalland som redaktører. I tillegg til disse bidrar 15 andre som forfattere i denne boka.

Boka har undertittelen *Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*, og dette svarer til rekkefølgen i en forskers måte å arbeide på. Boka er disponert etter den samme tredelte sekvensen.

Først behandles klarlegging av intensjoner og metoder, kalt «Forskningsdesign». Det dreier seg om en overordnet plan for opplegget av et forskningsprosjekt. Valg av hensiktsmessig problemstilling står sentralt her. Del to heter «Innsamlingsmetoder og datakilder». Dette utgjør bokas største del og dekker 170 sider. Her tematiseres forskningsmetoder som blant annet ulike former for intervju, observasjon og spørreundersøkelser. Bruk av video gis bred behandling. Den siste delen heter «Analyse». I begrepet *analyse* ligger arbeidet med å fortolke og ordne de data som er samlet inn.

Samlet gir boka gir en grundig og bred orientering både om metoder og tema i moderne klasseromsforskning. Enhver som vil undersøke hva som foregår i et klasserom, vil kunne ha nytte av kunnskapen og synspunktene fra denne boka.

Jeg velger å fremheve kapittel 7 om bruk av video i klasseromsforskning, skrevet av Marie Blikstad-Balas og Kirsti Klette. De gir en god oversikt over varierte måter å utnytte video på, og understreker at video er en praktisk, men samtidig tidkrevende metode.

Refleksjonsnivået

Selv om jeg til nå har fremhevet bokas positive kvaliteter, mener jeg at boka også har noen alvorlige svakheter.

For det første sies det lite om formålet med boka. Det samme gjelder hensikten med å forske på de måtene som foreskrives. Det er vanskelig å anta at målet ikke strekker seg lengre enn til å bare bidra til

mer forskning, slik en kan få inntrykk av flere steder.

Mer alvorlig synes jeg det er at forfatterne unnlater å problematisere den type pedagogisk forskning de praktiserer. Dette særlig ut fra at denne boka har prestasjoner om å befinne seg på et høyt faglig nivå. Refleksjonsnivået imponerer ikke. Nedenfor viser jeg til en type svakhet som går igjen i flere av kapitlene.

Forskningsmateriale versus innsamlede data

Ordet *datainnsamling* kan gi inntrykk av at data er noe som ligger ferdig tilgjengelig i klasserommet. Disse data kan så samles inn av forskere. På samme måte indikerer ordet *videodata* den misforståelse at et videoopptak fra et klasserom inneholder en gitt mengde data som kan innhentes ved hjelp av forskningsmetoder.

Men så enkelt er det ikke: Verken et klasserom med elever eller en videofilm utgjør noe mer enn et materiale forskerne kan iakttta. Derfra kan de hente ut de typer data de har evne til å oppdage og interesser seg for. Data fremkommer i møtet mellom forskerens blick og det materiale som forskeren oppsøker. Å observere er altså ingen nøytral virksomhet. Det en ser avhenger av situasjonen og observatørens forkunnskaper, blick, erfaringer, formål, verdisyn, forventninger og begrepsrepertoar. Tidlig i livet har de fleste klasseromsforskere sittet mange år ved en pult: Ville iakttakelsene blitt de samme om disse forskerne var uten en oppvekst preget av egne klasseromserfaringer?

Når forskere har erkjent at de er del av de data som er funnet, da har de også et grunnlag for å kunne være kritiske både til resultatet, framgangsmåtene og de kategorier de har valgt å operere med. Etter min oppfatning utgjør iakttakelse, problematisering og utvikling av eget blick et sentralt krav til forskning på dette nivået.

Forskning og blindhet

Det en har blick for, og det en er blind for, ligger ofte nær hverandre. For eksempel synes forfatterne av denne boka ikke å ha særlig blick for kollektive fenomener og hendelser i et klasserom. Hva med samholdet, stemningsleiet eller atmosfæren i en klasse? Dette kan være helt avgjørende for trivsel både hos elever og lærere.

Denne boka anbefales for alle som vil undersøke livet i et klasserom. Det gjelder om formålet er forskning, veiledning, skolevurdering eller utviklingsarbeid. Men det er et minus at den langt på vei mangler refleksjoner med hensyn til hvordan forskernes bakgrunn og blick er med på å forme hvilke data de finner, og hva de har muligheter for å finne.

Solid presentasjon av leseforståelse

>>> Vibeke Grøver og Ivar Bråten [red.]

Leseforståelse i skolen

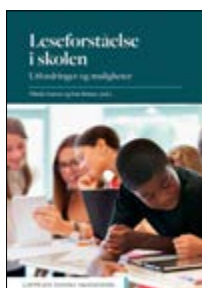
Utfordringer og muligheter

Cappelen Damm Akademisk
255 sider

AV KJERSTI DYBVIG

LEKTOR OG FORFATTER

Denne boken presenterer helt oppdaterte forskningsresultater innenfor feltet *leseforståelse*. Og selv om mye av innholdet er godt kjent fra før, formidles det her med nye og interessante vinklinger. Det er forskergruppen Text-DIM [akronym for Text Comprehension: Development, Instruction and Multiple Text] ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet på UiO som står bak boken.



Leseforståelse

– et dynamisk fenomen

Boken definerer leseforståelse som «et dynamisk fenomen som endrer seg i takt med endringer i demografi, teknologi og informasjonsflyt». Videre utvides definisjonen til «å utvinne og skape mening ved å interagere med og engasjere seg i skrevet tekst, samt produkter av denne komplekse prosessen».

Alle som arbeider med barn og lesing, vet at det er en forskjell på å avkode bokstaver som er satt sammen til ord og setninger, og å hente mening og forståelse ut fra disse. I den sammenhengen understreker boken betydningen av at voksne forklarer og diskuterer innholdet under høytlesning, slik at barna i like stor grad vil ta til seg meningsinnhold som setningsstruktur og lyder. Samtaler om tekst er altså sentralt for å kunne utvikle leseforståelse.

Det samme gjelder samtaler om begreper. Ut fra barnas alder og nivå er det viktig å diskutere seg fram til ordforklaringer som ikke er uforståelige eller abstrakte. Samtaler om innhold, og meningsutveksling om ords betydning, står med andre ord helt sentralt i arbeidet med leseforståelse.

Følger fagfornyelsen

Boken henvender seg til lærerstudenter og lærere og gir forskningsbasert argumentasjon for betydningen av å jobbe målrettet med dette temaet i skolen. All læring og faglig forståelse er avhengig av elevenes leseforståelse, og denne kommer ikke av seg selv. Med utgangspunkt i fagfornyelsen sin «sammenhengende linje fra den første skrive- og leseopplæringen til å kunne lese avanserte faglige tekster» er boken bygget opp i fem deler som følger dette prinsippet.

Minoritetsspråklige familier

Boken legger stor vekt på leseforståelse hos minoritetsspråklige barn. Skal

minoritetsspråklige barn lykkes, må skolen se på hjemmene deres som kunnskapskilder og foreldrene som likeverdige partnere. Til nå har skolen i altfor stor grad hatt definisjonsmakten over minoritetsspråklige hjem og også hatt en rekke fordommer knyttet til hva disse hjemmene kan bidra med. I denne sammenhengen understrekes hvor viktig det er at skolebibliotekene har bøker tilgjengelig på elevenes morsmål, slik at barna kan lese sammen med foreldrene sine.

Om lesemotivasjon og kritisk lesing

Ett av mange viktige tema boken behandler, er lesemotivasjon. Hva er det som får elever til å lese? En PISA-undersøkelse fra 2018 viste at 62 prosent av guttene og 48 prosent av jentene bare leste når de måtte. Derfor må elevenes indre lesemotivasjon, som interesse, nysgjerrighet og involvering, i tillegg til deres ytre motivasjon som skoleprestasjoner, konkurranse og anerkjennelse, hele tiden stimuleres.

Biologiske og sosiale faktorer har ifølge forfatterne stor betydning når det gjelder hva som motiverer en elev til å lese. I boken kalles det som stimulerer elevers lesemotivasjon, for elevenes *indre motivasjonsreservoar*. Dette reservoaret er forskjellig fra elev til elev, og kan både etterfylles og erstattes.

Språkbruken her kan virke noe oppkonstruert og fremstår som mer «vitenskapelig» enn innholdet egentlig er. Har elevene et motivasjonsreservoar «som kan etterfylles og erstattes», eller betyr dette rett og slett at elevenes motivasjon hele tiden endres av dagsform og andres påvirkning? Det er flere eksempler enn dette på at enkle fenomener innimellom overakademiseres, som for å understreke bokens vitenskapelige ståsted.

Kritisk lesing på internett har også fått god plass i boka. For så snart barn har lært å lese, går de inn på internett for å finne informasjon. Førsteklassinger

har klare oppfatninger av at internett både representerer noe positivt, som nyttig, morsom eller spennende informasjon, samt noe negativt, som hvordan noen oppfører seg og «skriver slomme ting».

Gode kritiske lesere engasjerer seg i flere prosesser når de leser på internett. De identifiserer et spørsmål, de søker etter informasjon, de evaluerer informasjonen, de integrerer informasjonen, og de formidler informasjonen. Samtidig vil den kritiske leseren overvåke og regulere disse aktivitetene. I samarbeid med medelever og lærer er det viktig å drøfte informasjonen en finner, og kunne reflektere rundt dens troverdighet. Dette kan øves opp.

Bokens tema og kapitler kan leses løse- vet fra hverandre, og er for det meste skrevet på et tilgjengelig språk som vil gi lærerstu- denter og lærere en enkel jobb med å få oversikt over og tilegne seg innholdet. Selv den som allerede har lest mange bøker om leseforståelse, vil finne noe nytt og interes- sant her.

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
218 000 lesere?

Annonseinformasjon:



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



BESTILL ABONNEMENT PÅ BEDRE SKOLE

Bedre Skole er Utdanningsforbundets tidsskrift for pedagogisk debatt, med artikler, reportasjer og intervjuer som omhandler skolepolitiske spørsmål og forskning.

Medlem: Bestill abonnement

Min side: udf.no/min-side

Medlemspris: Kostnadsfritt

Medlemsservice: medlem@udf.no

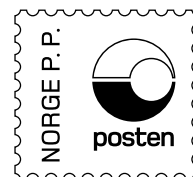
Ikke-medlem: Bestill abonnement

Pris: 400 kroner (4 utgaver)

E-post: abonnement@utdanningsnytt.no

Utgis
også som
e-blad





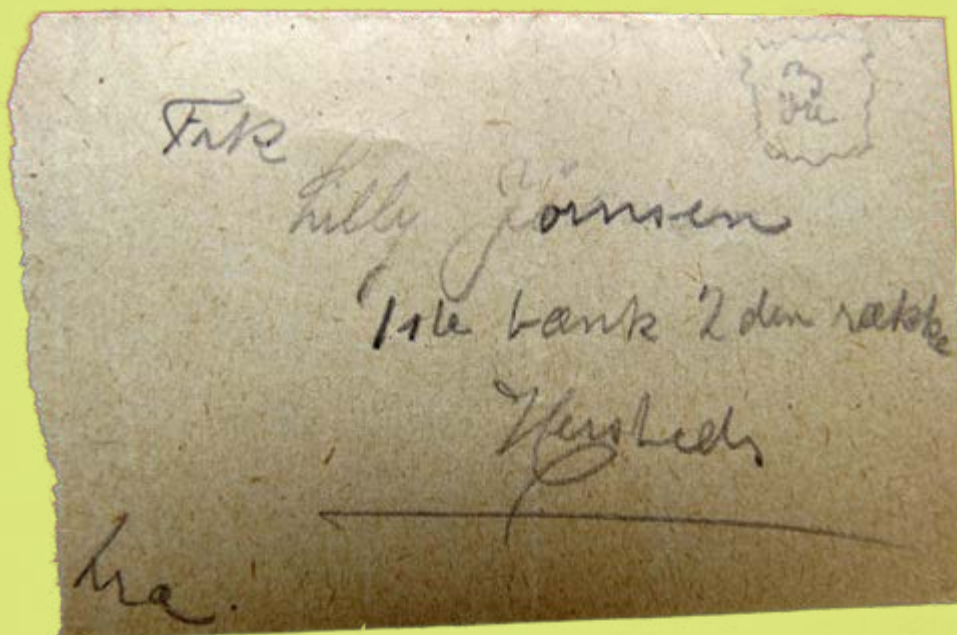
Returadresse:
BEDRE SKOLE
Postboks 9191 Grønland
N-0134 OSLO

De spennende lappene

Skolesystemet flommer over av skriv og forordninger, men de mest uformelle er ... lappene. I timene blir det jo sendt lapper med ulike budskap elevene imellom. Slike lapper er det ikke ofte man finner i sin originale form. Selv har jeg en moden samling fra mitt eget elevliv. En av dem er til Ingrid: «Kan du komme på 7ern ved halv syvtiden i dag?» Hjertet banket heftig da lappen ble returnert med grønn påskrift: «Ja».

Knut, en gammel venn, er ivrig donator av bøker til Haugesamlingen. Fortelden kom han med *Det menneskelige legemet* av Knudsen og Fach fra 1901. Det var en *Lærebog for middelskolen*. Bokens første eier var Olga fra Horten. Etterpå overtok Jenny den. Tredje bokeiergenerasjon var Lilly. Jeg bladde i de gulnede sidene. Mellom tegningene *Et stykke av en spytkjertel* og *En fortand gjennomskåret* lå det grangigveilig en gammel lapp. Lappen var adressert og stilet til Lilly. Blyantskriften var svak, men det over hundre år gamle budskapet kunne tydes. I min første tid som lærer i framhaldsskolen beslagla jeg lapper med temmelig saftig innhold, men denne var annerledes.

Og vi kan spørre oss selv: Vil noen av de digitale beskjedene som i dag sendes, overleve 100 år?



Kjære Lilly.

*Isch, i dag er det et vemmelig veir synes ikke du også det?
Hvor glad du kan være, som har læst både fysiken og engelsken
til mandag. Jeg haaber det bliver pent veir til søndagen.
Skal du i kirken i morgen og se paa tullemor. Nu haaber jeg
at denne timen snart er slut.
Mange hilsener din Lydia. Svar ventes.*

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].