

Bedre »» Skole

Nr. 2

2022 Tidsskrift for lærere og skoleledere

**Barnefattigdom –
hva skolen kan gjøre / s.10**

**Minoritetsgutter
og fordommer**

/ s. 24

**Ballspillet
muligheter**

/ s. 46

**Karakterenes
rolle i skolen / s. 51**



Det menneskelige ved å feile

Det er gjennom å gjøre feil at du lærer. Dette har blitt en klisjé, en mager trøst for den som har havnet i grøfta. Men det er det som ikke går etter planen, som skaper de interessante historiene. En fagartikkel som beskriver et vellykket prosjekt der alt går slik man hadde tenkt, kan lett oppleves som glatt og endimensjonal og forsvinner raskt ut av hukommelsen. En artikkel som forteller om et prosjekt som ramler fullstendig sammen, er langt morsommere å lese. Man lærer mer, og man huske den bedre. Det er for øvrig ikke en forutsetning at man mislykkes fullstendig, det holder at man beskriver hvordan møtet med virkeligheten gjorde at man måtte revurdere og endre kurs, for så å lykkes.

Hva er det som gjør at vi syns det er så spennende å lese om andres feil? Er det skadefryd? Eller er det dramaturgien i historien som krever noen oppturer og nedturer som skaper spenninger i teksten, slik at man ønsker å lese videre «for å se hvordan det går». Det nok mer enn dette. Det perfekte er mindre menneskelig enn det feilbarlige. Andres feilslutninger blir interessante når vi vet at de like gjerne kunne ha vært våre egne. Vi identifiserer oss med forskeren som vil ha en bekreftelse på at ting forholdt seg sånn og slik, men som må revurdere underveis. Og det vi kjenner oss igjen i, blir interessant og dermed lett å huske. Det at spektakulære feil kan være ganske komiske, bidrar bare til å forsterke læringseffekten.

Et eksempel kan være artikkelen «Hospitering – en krasjlanding i praksisfeltet» i denne utgaven av Bedre Skole. Forfatterne gir her en raus beskrivelse av hvordan de som lærerutdannere erfarer at undervisningsopplegget som var grundig testet blant lærerstudentene, viste seg å fungere på en helt annen måte i møte med førsteklasinger. En fullstendig revurdering ble nødvendig, og leseren sitter igjen med litt større innsikt i forskjellen på modellering blant lærerstudenter og praksis i klasserommet. Hvor mye mindre interessant ville det ikke vært hvis alt hadde fungert akkurat slik man hadde tenkt?

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]

Forsideillustrasjon/fotomontasje:

Melkeveien Designkontor / Adobe Stock



- 4 **Forgrunn**
- 10 **Skolens ansvar når barn har dårlige levekår**
Ida Svantorp og Stine Løvereide
- 15 **Familiekoordinator – som en edderkopp i nettverket**
Tore Brøyn
- 18 **En flyktningkompetent skole**
Hildegunn Fandrem og Kirsti Tveitereid
- 24 **Fanget i stereotypene. Minoritetsgutters erfaringer med å vokse opp i Norge**
Marianne Gulli og Minela Košuta
- 30 **Skoler i drift. Hvordan bruke erfaringene med korona til noe positivt**
Erlend Dehlin, Mari-Ana Jones, Carl Fredrik Dons og Roger Klev
- 35 **Leiingspraksis i vidaregåande skule – om å leie kunnskapsutvikling i kollegiet**
Dorthea Sekkingstad og Øyvind Glosvik
- 40 **Kroppssøving – et fag for utvikling av demokrati og medborgerskap**
Knut Westlie
- 46 **Ballspillundervisning i kroppssøving**
Marius Wick Kvalvaag, Erling Algrøy, Ole-Vinjar Egeland og Øystein Røynesdal
- 51 **Karakterer i skolen. Krevende i bruk – vanskelig å klare seg uten**
Henning Fjørtoft
- 57 **Digitalisering og dannelselse i skolen**
Ane Qvortrup
- 64 **– Kanskje han trenger en venn? Utvikling av empati i møte med trollet i fortellingen**
Siv Anita Bjørkli-Eriksen og Johan Peder Grell
- 68 **Matematikk og norsk gjennom eventyr**
Ragnhild Louise Næsje, Stein Arnold Berggren og Kristine Høeg Karlsen
- 75 **Hospitering – en krasjlanding i praksisfeltet**
Stein Berggren og Ragnhild Louise Næsje
- 79 **Bokomtaler**



10

Skolens ansvar når barn har dårlige levekår



51

Hva vi vet om bruk av karakterer i skolen



57

Lærere mangler et språk for å snakke om digital dannelselse

75

Hospitering – en krasjlanding i praksisfeltet



Gir dem finger'n

Maria Wiman ble mørk lei alskens kommentarer om skolen og lærerne på Facebook, Instagram og andre nettfora.

Hun noterer seg at «alle» har bastante meninger om skolen og lærerne, men at det er et problem at påfallende mange av innleggene på sosiale medier later til å være skrevet på uhyre tynt grunnlag!

Hun skriver på nettsiden til lararen.se [vår oversettelse]: «... det er jo som bare faen at det trengs fem år på en høyskole og hundretusenvis av kroner i studiegjeld for å bli lærer, når hele Sverige allerede er sprengfullt av selvutnevnte skoleeksperter.»

Les gjerne Maria Wimans innlegg i full lengde på lararen.se. Lærer Wiman ble for øvrig kåret til årets lærer i Sverige i 2019. □

Brobygging gjennom historiefaget

Et europeisk historieundervisningsprosjekt som vektlegger brobygging snarere enn nasjonalistisk tenkning, er nå i gang. To nordiske læresteder er med så langt.

Historiefaget er ofte blitt både brukt og misbrukt til nasjonalistiske formål, noe vi for tiden ser i Russland overfor Ukraina, kan vi lese på forskning.se. Nå finnes et europeisk prosjekt med historielærere i

skoleverket som målgruppe der formålet heller er brobygging og vektlegging av de store historiske linjene, historiske dilemmaer og kildekritikk. Prosjektet Historylab for European Civic Engagement ledes fra universitetet i Murcia i Spania og har net-tadressen <https://historylab.es>.

To nordiske læresteder har foreløpig sluttet seg til: Malmö universitet og Universitetet i Helsinki (Helsingin Yliopisto). □

Ja til pedagogikkfaget

Det er en trussel og et tap at pedagogikk som fagfelt fortrenses av utdanningsvitenskap, skriver fem nordiske forskere i en kronikk på forskersonen.no.

De siste tiårene har vi sett at fagfeltet pedagogikk er blitt undertrykt, marginalisert og delegitimert som selvstendig fag og forskningsdisiplin, til fordel for «utdanningsvitenskap» og «utdanningsforskning». Tendensen er at pedagogikken blir redusert til et instrumentalt redskap for læringsutbytte ut fra standardiserte lærings- og kompetansemål, til tap for både barn og samfunn, skriver forskerne i kronikken.

De fem er dosent Michael Dal ved Islands universitet, seniorforsker Sverker Lindblad ved Göteborgs universitet, professor John Benedicto Krejsler ved Aarhus Universitet, lektor Jan Erik Kristensen ved Aarhus Universitet og professor Herner Sæverot ved Høgskulen på

Vestlandet. Hvordan svekkelsen av pedagogikkfaget har fått foregå, beskrives i et nylig temanummer av *Nordic Studies in Education*.

STORE AKTØRER DRIVER FRAM ENDRINGER

Forskerne viser til at institusjoner som OECD, EU, UNESCO og Verdensbanken utøver press på pedagogikken. Det er med andre ord først og fremst politiske aktører som har drevet fram endringer innen pedagogikken. Samtidig har politiske føringer møtt liten eller ingen motstand fra akademisk hold. Det hele er tilpasset et angloamerikansk prinsipp om tverrfaglig forskning der det ikke spørres om hva som er god pedagogisk praksis, men heller hva som er effektiv praksis, det vil si hva som er instrumentell kunnskap som «virker». Det hele dreier seg om å kvalifisere barn og unge til arbeidsmarkedet, ifølge Dal og hans kollegaer. □

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock



Vil kartlegge de høyintelligente

Det danske Folketinget har fått seg forelagt et forslag til lov om kartlegging av høyintelligente førsteklasinger.

Det danske nettstedet folkeskolen.dk forteller at danske

politikere vil screene – det vil si teste og kartlegge – førsteklasingene for å få øye på de høyintelligente elevene. Ut fra en normalfordelingskurve vil 5–10 prosent av elevene kunne plukkes ut og gis særbehandling.

Bak forslaget ligger blant annet en rapport fra Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning, en rapport som hevder at mange høyintelligente elever underpresterer fordi lærerne ikke forstår elevenes signaler og behov.

Danmarks Lærerforening [DL] vil heller ha såkalt co-teaching, det vil si at flere lærere samarbeider

om en gruppe elever i et felles klasserom. Lederen av Lærerforeningens undervisningsutvalg, Regitze Flannov, sier nei til det hun kaller kategorisering av elever. Hun vil heller ha co-teaching og en styrking av lærerutdanningen for å gjøre lærerne bedre i stand til å se elevenes behov.

Skolelederne støtter lovforslaget, men vil vente med massekartleggingen til andre skoleår, mens organisasjonen Skole og Forældre vil at foreldrene skal være med på å foreslå hvem som skal screenes, og at foreldrene skal få delta i oppfølgingsarbeidet etterpå. □

Kjekt å vite: **Fisk kan lære matematikk**

Fisk kan lære enkel matematikk – det er hva tyske forskere bruker tiden på å studere, ifølge forskning.no.

Afrikanske ciklider og ferskvannsrokter i Amazonas er to fiskeslag som kan lære å løse enkle oppgaver, stimulert av utsikten til spiselig belønning, naturligvis. Akkurat som mennesker synes fiskene det er enklere å legge sammen enn å trekke fra. □



Illustrasjon: © Adobe Stock

ANNONSE



Skap engasjement i klassen og gi elevene økt kunnskap om samfunn, verneplikt og beredskap med ASAP

ASAP er et engasjerende kunnskapsspill fra Forsvaret som dekker flere av kompetansemålene i samfunnsfag for 10. trinn. Spillet er gratis.

Les mer og kom igang på asap.forsvaret.no

FORSVARET

For alt vi har. Og alt vi er.



Lær å svømme utendørs

Elever som lærer å svømme i kaldt hav, blir bedre svømmere, ifølge forsker Dagmar Dahl ved Nord universitet i Bodø.

– Å lære å svømme i en hall med 26–30 grader i vannet gjør ikke barna i stand til

å mestre det kalde vannet utendørs, sier Dagmar Dahl på Nord universitets nettsider. Hun gir råd til skoler om hvordan de kan drive svømmeundervisning utendørs. Dahl vil også ha det hun kaller økt vannkompetanse inn i lærerutdanningen.

For tiden følger hun to skoleprosjekter,

Ny rekord

Det ble avlagt 1601 doktorgrader i Norge i 2021, ifølge Statistisk sentralbyrå. Nær 700 av doktorandene, 44 prosent, var utenlandske statsborgere – halvparten av disse var europeere, flest tyskere.

44 prosent er ny rekord. Andelen utenlandske doktorander ved norske læresteder har doblet seg i løpet av 20 år, ifølge SSB. □

et i Sørøst-Norge og et i Nord-Norge, der det inngår i prosjektene å krysse en elv og å hakke hull i isen for å bade og øve på livredning.

Dahl er med i badeklubben Bodø Penguins og synes det er helt ok å bade i 3,5 graders vann når det er 4 grader i lufta. □

Internett-uenighet i det danske gymnaset

Skal gymnasellevne, altså elevene i videregående skole, få benytte seg av internett under eksamen? Spørsmålet deler skoler og lærere i to ulike leire.

I 2017 innførte daværende undervisningsminister Merete Riisager fra partiet Liberal Alliance forbud mot bruk av internett under eksamen i videregående skole. Da Pernille Rosenkrantz-Theil fra Socialdemokraterne overtok i 2019, bygde det seg snart opp et press mot henne for å få forbudet opphevet, og den striden pågår fremdeles, melder nettsiden gymnasieskolen.dk.

Fremst i striden for å få internettforbudet opphevet står Gymnasieskolernes

Lærerforening (GL) og bransjeorganisasjonen Danske Gymnasier, med støtte fra blant annet Danske Gymnasieelevers Sammenslutning (DGS).

– Vi vil at eksamen skal avspeile virkeligheten og den undervisningssituasjonen vi har i gymnaset, sier DGS-leder Alma Tynell. Hun sier at selv om noen få jukser, må lovgiverne spørre seg selv om hvem de vedtar lover for, de få som jukser, eller de mange som ikke gjør det.

Både skolene og lærerstanden er imidlertid delt i spørsmålet. Dansk lærerforeningen er tilhenger av fortsatt forbud. Leder Ditte Eberth Timmermann mener forbud mot internett gir

bedre og mer selvstendige eksamensbesvarelser. □



Ukrainske barns behov i norsk skole

Ukrainske barn som kommer som flyktninger til Norge, må gis plass i barnehage og skole og vil trenge rutiner og stabilitet – og tospråklige lærere. Men kan det være aktuelt å gi dem undervisning på russisk?

Olena lamroz, selv ukrainer og lærerutdannet i Ukraina, sier det er viktig at ukrainske flyktningbarn raskt gis et mest mulig normalt liv i Norge, og av hensyn til barnas mentale helse er en plass i barnehage eller skole det beste for å kunne gi dem rutiner og stabilitet i tilværelsen.

lamroz arbeider med en doktorgrad ved Høgskolen i Innlandet (HiH). Forsknings-temaet hennes er opplæringsmodeller for nyankomne

i Norge. Selv har hun bodd her i ti år og har blant annet undervist innvandrere i norsk.

ET GODT UTGANGSPUNKT FOR INKLUDERING

Barn som kommer som flyktninger hit til landet, er berettiget til skoleplass innen fire uker, enten sammen med norske elever i den lokale skolen eller i en såkalt mot-taksklasse.

– Det er viktig at elevene får arbeide med de vanlige

skolefagene i tillegg til å lære norsk, sier lamroz. Hun viser til at barn fra Ukraina har et godt skolefaglig utgangspunkt, idet de begynner på skolen seks eller sju år gamle og fortsetter i 12 år. Ukrainsk skole ligner den norske, mener hun. Ukrainsk benytter det kyrilliske alfabetet, men ettersom barna lærer engelsk alt fra første klasse, behersker de også det latinske.

UENIGHET OM BRUK AV RUSSISKSPRÅKLIGE LÆRERE

Førsteamanuensis Gunhild Tveit Randen ved HiH sier kommunene må anstrenge seg for å skaffe tospråklige

lærere og for å tilby morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring. Tospråklige lærere vil kunne fungere som brobyggere mellom skole og familie, mener hun.

Randen vil i nødsfall ta i bruk også russiskspråklige lærere – forholdet mellom russisk og ukrainsk er som mellom svensk og norsk. Det er Olena lamroz uenig i – mange barn vil kunne bære på traumatiske minner om russisktalende personer. □

ANNONSE



Barn som pårørende finnes overalt – også på din skole

Få kompetansen du trenger for å møte dem på en god og trygg måte på [Pårørendeprogrammet.no](https://parorendeprogrammet.no)

Revolusjonerende skrive-app

Danske forskere har gjort et oppsiktsvekkende gjennombrudd som kan få stor betydning for individualisert og tilrettelagt skriveopplæring, ifølge videnskab.dk.

Enhver lærer vet at den ene andreklassingen strever med å skrive ett og ett ord, mens sidemannen lett klarer å skrive enkle setninger. Men hvordan kan læreren gi dem begge god og likeverdig

skriveopplæring når hun har 30 elever å ta seg av?

Professor Jeppe Bundsgaard ved Aarhus Universitet og forskerkolleger ved Danmarks Pædagogiske Universitet [DPU], Nationalt Videncenter for Læsning [NVL] og Danmarks Tekniske Universitet [DTU] bestemte seg for å løse denne utfordringen. De lot i overkant av 2000 nulte- til fjerdeklassinger ved 16 skoler på Fyn skrive inn 52 703 tekster i appen «Skriv og læs» i årene 2018–2021. Forskernes analyser avslørte noe oppsiktsvekkende.

Alle elever utvikler skriftspråket sitt likt! Om enn i ulikt tempo. Alle barn som lærer å skrive, utvikler skriftspråket sitt i fire trinn felles for dem alle.

SKRIVEUTVIKLINGENS FIRE TRINN

Første trinn er en begynnende tekstsammenheng, der elevene klarer å komponere enkle, korte setninger. Andre trinn

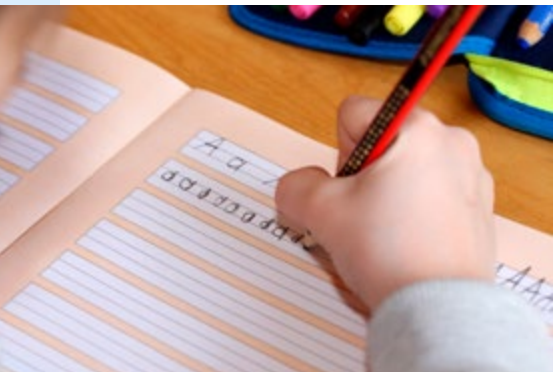
innebærer at elevene begynner å gi tekstene et personlig preg, for eksempel ved bruk av personlig pronomen.

På tredje trinn begynner elevene å skrive mer avanserte setninger der de kan gi uttrykk for følelser og handlinger. Og på fjerde trinn begynner de å utvikle stadig mer avanserte setninger. Og slik er det for alle!

VIL LETTE SKRIVEOPPLÆRINGEN

Dette vil ifølge forskerne lette lærernes oppgave med å gi skriveopplæring til elever på ulikt nivå. Den nye appen som er utviklet på grunnlag av denne forskningen vil ifølge forskerne gi lærerne et bedre grunnlag for undervisningen enn bare «egne erfaringer».

De som vil lese mer om dette, kan google: *Dansk gennembrud: Evnen til at skrive utvikles i fire trin* – eventuelt kan de gå inn på videnskab.dk. □



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

ANNONSE

Bli med på FORUT Skoleløpet 2022/23

HER FOR HVERANDRE

- Enkelt undervisningsopplegg klart til bruk
- Dekker viktige læreplanmål i det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling
- Gjennomføres når som helst i løpet av skoleåret

Gjennom et solidaritetsløp bidrar elevene til at flere barn i Asia og Afrika får psykisk helsehjelp og kunnskap om psykisk helse.

Nå er det spesielt viktig at vi viser omsorg og tar vare på hverandre – på tvers av landegrenser.

Påmelding og mer informasjon:

Nett: forut.no/skolelopet

E-post: barn@forut.no

Telefon: 61 18 74 25

FORUT
Skoleløpet





Svensk elendighet

Svensk skole går en mørk framtid i møte om markedskreftene får fortsette å styre, sier Jonas Vlachos, sekretær i den såkalte likeverdighetsutredningen, til forskning.se.

Nasjonaløkonom og forsker Jonas Vlachos konstaterer at den offentlige skolen og de markedsstyrte friskolene er grunnleggende uenige om skolens samfunnsoppdrag. Han sier friskolene er opptatt av å tilfredsstille foreldrenes interesser snarere enn samfunnets.

KVITTER SEG MED UØNSKEDE ELEVER

Vlachos vakte oppsikt da han i sin tid avslørte friskolenes systematiske bruk av «glädjebetyg», det vil si at sammenlignbare prestasjoner ble belønnet med bedre karakterer i friskolene enn i den offentlige skolen. Samtidig påpeker han at friskolene like systematisk sorterer bort uønskede elever, for eksempel barn og unge med ulike atferdsvansker. Kostnadene ved å ta seg av de «uønskede» skyves over på den offentlige skolen. Det hører med at svenske friskoler subsidieres tungt av det offentlige.

I 2021 gikk 25 prosent av svenske videregående elever på en friskole, og nær 16 prosent av grunnskoleelevene. I Norge var situasjonen i 2020 at litt mer enn 8 prosent av videregående elever og 4,25 prosent av grunnskoleelevene gikk på friskoler.

Som sekretær i likeverdighetsutredningen har Vlachos lagt fram forslag til tiltak mot det han kaller segregering i skolesystemet. □

Translanguaging

Sverige forbereder seg på å motta ukrainske barn og unge og gi dem skolegang. Et redskap i den sammenheng er «translanguaging», det vil si å bruke flere språk parallelt.

Nyankomne barn og unge må som hovedregel lære svensk før de får lære andre fag. Dette er feil framgangsmåte, sier tre forskere ved Malmö universitet til forskning.se. De tre, professor i naturvitenskapsdidaktikk Anders Jakobsson, universitetslektor i naturvitenskapsdidaktikk Annika Karlsson og dosent i svensk som andrespråk Pia Nygård Larsson, står bak en internasjonal antologi der de tar til orde for det de kaller *translanguaging*.

MÅ SLIPPE KRAV OM Å LÆRE SVENSK FØRST

De tre løfter fram flerspråklighet som en ressurs, og de tar til orde for det de

kaller et paradigmeskifte i svensk skole: Nyankomne barn og unge må få plass i skolen uten krav om å skulle lære svensk først. Tvert om skal barna få ta i bruk til fulle de språkressursene de alt besitter, og først og fremst sitt morsmål.

Jakobsson, Karlsson og Larsson mener barna dermed oppnår bedre fagforståelse, og de opplever at deres eget morsmål anerkjennes, noe som igjen gir bedre inkludering. Og samtidig lærer de svensk.

De kritiserer den tradisjonelle framgangsmåten idet det kan ta flere år å lære svensk på en fullgod måte, og i mellomtiden risikerer elevene å bli stående stille i sin øvrige kunnskaps- og språkutvikling.

De påpeker at globalt er det helt vanlig for barn å vokse opp med flere språk, altså translanguaging. Ifølge forskning, se pågår det for tiden pilotprosjekter ved flere skoler i Malmö. □

Skissen som samtale

Boken *Skissen som samtale*, som ble omtalt i intervjuet med Birgit Cold i Bedre Skole nr. 4-2021, har lenge vært umulig å få tak i. Men vi har fått beskjed om at den nå er trykket opp i nytt opplag. Boken kan bestilles på kontakt@iap.ntnu.no. Et alternativ for de som måtte befinne seg i Trondheim, er å dra til Gløshaugen Sentralbygg 1 i 6 etasje hvor IAP (Institutt for arkitektur og planlegging) har sine kontorer. Der selger kontorsjef Olav Wist boken for 350 kr. □



Skolens ansvar når barn har

dårlige levekår

»»» Av Ida Svantorp
og Stine Løvereide

Barn og unges levekår påvirker deres psykiske helse og mulighet til å mestre skolehverdagen og føle tilhørighet. Skolen, i samarbeid med hjelpetjenestene, kan gjøre en forskjell. Men det krever et utvidet mandat, for eksempel å kunne spørre om hvordan det står til med familieøkonomien, eller bidra til å skaffe den unge en sommerjobb.

Fellesskolen med en likeverdig opplæring til alle elever har vært et sentralt nasjonalpolitisk mål i mange år (udir.no). Samtidig viser forskning at eksisterende levekårsforskjeller i samfunnet fortsetter å skape en negativ spiral med konsekvenser på tvers av generasjoner. Hvordan kan skolen og hjelpetjenestene sammen ta ansvar for å hjelpe disse elevene?

Hva er levekår?

Levekår handler om de totale ressurser den enkelte familie disponerer. Det dreier seg om hvilke muligheter folk har til å dra nytte av ressursene og til å skape gode liv for seg og sine. Samtidig handler det også om hvilken livskvalitet de har (St.meld. nr. 31 (2006–07)). Dårlige levekår omfatter altså mer enn bare familiens inntekt. Det kan dreie seg om lav utdanning, manglende tilknytning til arbeidslivet, psykiske vansker eller avhengighetsproblematikk. Dette er faktorer som har betydelige innvirkninger på barn og unges oppvekst.

Andelen barn under 18 år som lever i familier med vedvarende lavinntekt, har økt jevnt de siste ti årene. Barn med innvandrerbakgrunn er overrepresentert i denne

statistikken og utgjør nærmere 111 000 barn under 18 år (Epland & Normann, 2020). I Norge, hvor den generelle levestandarden er høy, forstås fattigdom som et relativt fenomen, og relativ fattigdom handler ikke utelukkende om materielle mangler og fysisk overlevelse, men også om ulikheter i samfunnet (BUFDIR, 2021). Dette er kunnskap som bør få betydning for hvordan vi forstår og utformer skolen og de kommunale helsetjenestene. I denne artikkelen vil vi bruke begrepet *levekår* fordi det omfatter mange aspekter ved barn og unges oppvekst som er sentrale i det forebyggende og helsefremmende arbeidet med psykisk helse.

Levekår og psykisk helse

Det finnes flere ulike hypoteser i forskningslitteraturen om årsakssammenhengen mellom sosioøkonomisk status og barns psykiske helse. *Familiestressmodellen* viser hvordan dårlig råd og materiell knapphet påvirker foreldrenes psykiske helse og atferd. Foreldrenes stress kan føre til økt konfliktnivå i familien, som igjen kan påvirke barnas psykiske helse (Bøe, 2015, Strand & Kindt, 2019). Familier



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

med god råd vil ikke oppleve det samme stresset, og dette vil i større grad skape positive ringvirkninger for barna. *Familieinvesteringsmodellen* legger vekt på familiens ulike muligheter til å investere i varer og tjenester som bidrar til å stimulere barnas atferd i en positiv eller negativ retning (Bøe, 2015). Foreldre uten muligheter til å investere i en solid bolig i et godt nabolag eller betale for ulike fritidsaktiviteter i form av kontingenter, fotballsko eller bøker vil i mindre grad ha muligheten til å legge til rette for barnets utvikling og deres skoleprestasjoner slik mer bemedlede foreldre kan gjøre.

Uansett hvilken familie du vokser opp i, og hva slags inntekt og utdanning foreldrene dine har, vil det kunne ha stor betydning for ditt eget liv. Fattigdom spiller altså ikke bare inn på voksnes helse, men har også stor påvirkning på barn og ungdommers helse. Systematiske oversikter anslår at barn og ungdom fra familier med lav sosioøkonomisk status har to til tre ganger høyere sannsynlighet for å utvikle psykiske helseproblemer (Reiss, 2013, Molarius & Granström, 2018). Dette gjelder de fleste psykiske lidelser, og man ser størst effekt ved forekomst av ADHD (Kinge

mfl. 2021). Selv i et samfunn med gratis helsevesen og med mindre økonomisk ulikhet enn mange andre land gjør disse forskjellene seg gjeldende (NHO, 2018). Det er derfor særlig interessant når forskning viser at til tross for lik tilgang på helsetjenester finnes det tydelig ulikhet i hvilke familier som rammes av psykiske lidelser. Disse forskjellene er relatert til foreldrenes inntekt og har delvis sammenheng med foreldrenes egen psykiske helse (Evensen mfl., 2021, Kinge mfl., 2021). Dette bør få betydning for utformingen av helsetjenestene for å sikre effektiv tilgang på helsehjelp uansett familiebakgrunn (Evensen mfl., 2021). Resultatene gir sterke argumenter for å redusere sosioøkonomiske forskjeller gjennom sentrale forebyggende tiltak for barn og unges psykiske helse (Reiss, 2013).

Hva barn og unge selv sier

Ungdata er en stor undersøkelse som blant annet tilbys alle ungdomsskole- og videregående elever. Den nasjonale rapporten (Bakken, 2019) viser hvordan ungdom som vokser opp i familier med høy sosioøkonomisk status, har det bedre med seg selv og er mer fornøyd med foreldrene,

skolen og lokalmiljøet de er en del av. De har flere fortrolige venner enn ungdom fra lavere sosiale lag. I tillegg er unge med høy sosioøkonomisk status i større grad med i organiserte fritidsaktiviteter, trener mer, spiser sunnere og har færre helseplager. Ungdata-materialet viser også en økning i selvrappporteringen av psykiske plager, der ungdom fra lavere sosiale lag er mest plaget. Denne sosiale forskjellen gjør seg mest gjeldende på videregående skole. Det har vært en jevn økning av rapporterte plager blant jentene fra 2010, mens andelen blant guttene har økt i omfang fra 2015.

Voksne for barn utga i 2020 en rapport om utenforskap der de har intervjuet barn og unge. Ungdommene sier selv at de opplever skyld og ansvar for egen situasjon knyttet til det å være utenfor. Eksempelvis har 29 prosent vokst opp med vedvarende lavinntekt, men bare 6 prosent mener dette har noe med utenforskapet deres å gjøre. 3 av 5 mener de selv er årsaken til utenforskapet (Voksne for barn, 2020). Dette tyder på at barn og unge plasserer ansvaret for egen situasjon på seg selv og ikke på strukturelle faktorer som nettopp dårlige levekår. Opplevelsen av skyld og skam kan igjen ha negativ påvirkning på deres psykiske helse.

Skolens betydning

Skolen er en arena der barn og unge fra alle samfunnslag møtes. Å være del av et trygt, utviklingsstøttene og inkluderende fellesskap i klasserommet vil være av stor betydning for elevers trivsel og læring. Opptrappingsplanen for barn og unges psykiske helse (2019–2024) peker på at en trygg og god omsorg samt gode barnehager og skoler er grunnleggende for å sikre like muligheter og gode levekår for alle. Lærerne er i en særstilling for å oppdage elevers strev, enten det handler om fattigdom, psykiske helseplager eller ensomhet. Noen vansker kan imidlertid være vanskeligere å oppdage, og særlig hvis den unge går langt i å skjule sine bekymringer og følelse av utenforskap knyttet til dårlige levekår. Unge som vokser opp i familier med lav inntekt, mangler ofte sosialt nettverk, også på skolen (Voksne for barn, 2020). Vi vet at de elevene som har lite sosial støtte, er dårligere rustet til å møte utfordrende livssituasjoner (FHI, 2015), og at elever som i mindre grad føler tilknytning til medelever, lærere eller skolemiljøet har større sannsynlighet for å avslutte skoleløpet uten vitnemål (Frostad mfl., 2014). Elever fra familier der foreldrene har lav sosioøkonomisk status, faller oftere ut av skolen enn andre (Strand & Kindt, 2019).

Å jobbe med levekår er et samfunnsansvar. Økonomiske støttesystemer som lån- og stipendordninger er blant viktige strukturelle tiltak som kan bidra til å demme opp for

systematisk urettferdighet. Dersom alle elever skal ha fullt ut anledning til å delta i fellesskapet på skolen, må skolens verdigrunnlag og kultur tydeligere rettes mot inkludering av denne elevgruppa. Det er ikke til å komme bort fra at skolens rolle i dette lagarbeidet også legger et spesielt ansvar på lærerne, og mange strekker seg allerede langt for å hjelpe. Flere av ungdommene som ble intervjuet i Kirkens bymisjons rapport om fattigdom (2019), nevner skolen som en støttende arena i form av lærere som bryr seg om dem, fanger opp behov og forsøker å tilrettelegge i det de selv opplever som økonomisk pinlige situasjoner. Her vil vi trekke frem lærernes mulighet til å ha blikk for den enkelte og bevissthet om at det finnes elever med slike utfordringer i de fleste klasser. Dette bør stå sentralt i utformingen av skolen som organisasjon og i det praktisk- pedagogiske arbeidet på skolen. Dette kan omhandle alt fra at lærer legger til rette for at foreldre og barn blir kjent med hverandre utenom skoletid, og at de spør om elevens gode sommerminner istedenfor å spørre om hvor elevene har vært på ferie, til at man lager masker i kunst- og håndverkstimene som benyttes i karnevalsfeiringen. Summen av slike små grep kan bidra til at flere elever opplever å være inkludert.

Avdekkings- og handlingskompetanse

Vi vet at elever som kommer fra familier med dårlige levekår, bekymrer seg mye og bruker mye krefter på å skjule familiens problemer og strev. Det er rimelig å anta at dette medfører at de både kan fremstå som umotiverte og ha vansker med å konsentrere seg til tider. For noen av disse elevene kan skolens kompetanse på sammenhengen mellom levekår, psykisk helse og læring være utslagsgivende for at tiltak som treffer, settes inn tidlig nok til at eleven fullfører skoleløpet. I grunnskolen er foreldrene en viktig samarbeidspartner. Hvordan kan skolen rustes til å ta opp ladede temaer som foreldrenes egne psykiske plager og svake økonomi? Hvis skolen og hjelpeapparatet både spør om familiens økonomi og snakker åpent om at alle elevene har ulike behov, kan man lette på stigmaet ved å vokse opp under trangere kår og bidra med nødvendig hjelp på et tidligere tidspunkt. Har kontaktlærerne et fast tidspunkt elevene kan oppsøke dem på etter skoletid? Kan de melde fra om utfordringer på e-post eller sms til læreren? Opptrappingsplanen for barn og unges psykiske helse (2019–2024) understreker hvor viktig det er at lærere besitter avdekkings- og handlingskompetanse: Lærerne trenger å vite hva de skal se etter hos elever som strever, og de må vite hva de kan gjøre, eller hvem de kan kontakte for å få støtte til å hjelpe elever som har vansker.

Skolen har en rekke hjelpetjenester å forholde seg til på kommunalt nivå, og i noen klasser vil også spesialisthelse-tjenesten være en aktuell samarbeidspartner. I regjeringens strategi mot barnefattigdom fremheves det at tiltak ofte er dårlig koordinert og samordnet, og innsatsen settes ofte inn for sent (Fløtten & Nielsen, 2020). Tjenestenes kunnskap om hverandre og organiseringen av hjelpetjenestene vil kunne bidra til at vi får et sterkt lag rundt eleven, der eleven både føler seg sett, og behovene blir imøtekommet. Et tydeligere og mer helhetlig samarbeid mellom skole- og helsetjenester ser ut til å ha stor effekt på barn og unges helse (Suto mfl, 2021).

Et viktig prinsipp for de fleste hjelpetjenester er at når man spør, må man også vite hva man kan gjøre med vanskene som avdekkes. Iverksetting av tiltak må komme i forlengelsen av avdekkings samtalen. Det er sentralt at kommunen har tilgang på gode tiltak for denne elevgruppa, som for eksempel kultur og fritidsaktiviteter.

Burde flere universelle tiltak legges til skolene selv som et ledd i det kommunale støtteapparatet? Klasseforskjellene i rekruttering til fritidsaktiviteter har økt de siste årene (Strandbu mfl., 2017). Kan flere kommuner få til et økt samarbeid mellom skolefritidsordningen og andre foreninger? Vi vet at unge som deltar i organiserte fritidsaktiviteter, trives bedre både på skolen og i nabolaget, og de utvikler sosiale og psykologiske ferdigheter på disse arenaene (Jacobs mfl., 2019). Andre tiltak kan være at skolen har åpent hus flere ettermiddager i uka eller i ferien på mellom- og ungdomstrinnet. Kommunalt ansatte miljøarbeidere kan sørge for ulike aktiviteter som matlaging, brettspill, filmvisning eller formgivningsaktiviteter og gi ungdommer et sted å være med trygge voksne tilgjengelig. Slike samarbeid kan øke mulighetene for å ta del i et godt fellesskap, men også for å komme i gang med andre tilbud etter skolen.

Hjelpetjenesters ansvar

Når det er slik at elevenes levekår påvirker deres psykiske helse, og gjennomføring av videregående opplæring forebygger dårlige levekår, må de kommunale tjenestene som arbeider helsefremmende og forebyggende, sørge for å bistå skolen. For å få til dette må alle som er en del av laget rundt barn og unge, utvide sitt mandat. Dårlige levekår påvirker så mange aspekter i barn og unges liv, og når vi mistenker ekstra utfordringer på dette området i familier, kan vi ikke stole på at andre tjenester eller fagpersoner tar jobben. Alle hjelpetjenestene for barn og unge må ha kompetanse på levekår og konsekvensene de har for barn og unges livsløp.

Rapporten om fattigdom (Kirkens Bymisjon, 2019) tar for seg barn og unges erfaringer med å vokse opp i et hjem med trang økonomi, og hva de selv mener kan være nyttige tiltak for å hjelpe familiene. De nevner flere eksempler på gode intervensjoner i ulike kommuner. Rapporten beskriver behovet for tverrsektorielt og helhetlig arbeid for å fange opp de familiene som trenger hjelp på flere arenaer. De beskriver videre hvordan fellesskapstankegangen er gjennomgående i det arbeidet som gjøres i noen kommuner, hvor gode relasjoner og lagarbeid i tjenestetilbudet er det som gir gode resultater for familiene. Rapporten anbefaler at tiltakene settes inn på to nivåer: å bedre en vanskelig familiesituasjon gjennom tiltak rettet mot foreldrene, samtidig som man forebygger sosial arv ved å jobbe systematisk med disse barna og ungdommene gjennom hele oppveksten. Det å fullføre videregående skole og få jobberfaring er særlig viktige milepæler som disse tiltakene kan hjelpe ungdommene til å nå. Disse barna og ungdommene trenger helhetlige sømløse strukturer uten stadige nye dører som det må bankes på.

Tjenestene kan ikke være utformet på en slik måte at de individualiserer problemstillingene som omhandler dårlige levekår. Ansatte må ha kompetanse på levekår og erkjenne at dette innebærer en utvidelse av *deres* tjenestes mandat. En slik utvidelse vil kunne innebære at pedagogisk-psykologisk tjeneste tar hensyn til at det å bekymre seg for foreldres økonomi kan gjøre det vanskelig å konsentrere seg på skolen. Faglige vansker kan skapes av konsentrasjonsvansker og bekymringer, og for noen elever kommer dette *i tillegg* til lærevanskene. God hjelp kan selvfølgelig være vedtak om spesialundervisning til eleven, men det kan hende at bistand til foreldrenes arbeidssituasjon kan være et like sentralt tiltak. Helsesykepleier må tørre å spørre om og kartlegge familiens økonomiske situasjon, *i tillegg* til å informere om viktigheten av et godt kosthold og å bistå lærer med sosiale utfordringer i jentegruppa. BUP skal også kunne bidra med hjelp til å skaffe en sommerjobb, *i tillegg* til å gi et samtaletilbud til ungdommer som kvalifiserer til en depresjonsdiagnose. Hvilke symptomer sitter igjen hos ungdommer etter en sommer med økt aktivitet, nye sosiale ferdigheter og færre økonomiske bekymringer? Slike eksempler kan lett bli forenklete fremstillinger av virkeligheten, og det finnes en rekke fagpersoner som allerede gjør sin del av dette viktige arbeidet. Beskrivelsene er et forsøk på å illustrere hvordan det finnes et mulighetsrom der alle tjenester kan utvide mandatet sitt *litt* og dermed skape viktige bevegelser i riktig retning for de enkelte familiene.

Familie-koordinator

– som en edderkopp i nettverket

»»» Av Tore Brøyen

Familiekoordinatorer i Agder og Stavanger hjelper utsatte familier med å sortere i problemene og utnytte hjelpeapparatet. En viktig innsikt er at tiltakene man setter inn overfor de voksne i familiene, ofte vil være de som også har størst konsekvenser for barnas oppvekstvilkår.



Prosjektleder Kristine Løkås Vigsnes har vært med på å utvikle prosjektet Nye mønstre – trygg oppvekst.

FOTO: KRISTIANSAND KOMMUNE / KRISTIN WALLEM
TIMENES

Mange familier som trenger hjelp og støtte fra det offentlige, ender opp som kasteballer i systemet og får ikke den hjelpen de trenger og har rett til. Men det fins mer effektive måter å hjelpe disse familiene på, sier prosjektleder Kristine Løkås Vigsnes i Kristiansand kommune. Hun har vært med på å utvikle prosjektet *Nye mønstre – trygg oppvekst* som er tatt i bruk i Kristiansand og ni andre kommuner i Agder, samt i Stavanger. Opplegget går ut på å ansette *familiekoordinatorer* som skal bidra til å kartlegge problemer og behov, for så å koordinere innsatsen fra offentlige og private hjelpere.

– Problemet er at selv om vi har mange spesialister, så har ingen et større ansvar enn det som ligger innenfor sitt eget mandat, sier Vigsnes.

Fattigdom og sammensatte behov

Målgruppen i prosjektet er familier med vedvarende lav inntekt og med komplekse og sammensatte behov. Dette er familier som er utsatt for et svært stor press. De har dårlig økonomi

og vil for eksempel ikke ha råd til å gå på kino, kjøpe en sykkel eller gi barna de julegavene de ønsker seg. I tillegg til dette kommer at disse familiene flytter mye på grunn av vanskelig bosituasjon, og at etablerte tilbud dermed avbrytes. Dermed må man starte fra bunnen igjen med å skape tillit og bygge relasjoner til hjelpeapparatet.

Voksne og barns behov henger sammen

Ifølge Vigsnes har man en tendens til å overse hvor tett barnas og de voksnes behov henger sammen, og at tiltakene man retter mot de voksne i familien, er vel så viktige for barna. Det kan være hjelp med økonomi, arbeidstilknutting, bosituasjon eller helse.

Familiekoordinatoren er felles for både de voksne og barna og følger familien gjennom fem år. En viktig del er å avklare familiens situasjon gjennom å bruke kartleggingsverktøy.

– Vi ser at familiekoordinatoren gjennom kartleggingen kan bidra med ytterligere informasjon til skole, helsevesen osv. Hva er for eksempel

grunnen til at et barn bekymrer seg så mye? Sannsynligvis er det ikke familiekoordinatoren selv som sitter inne med verktøyet for å gjøre noe med dette, men gjennom å gjøre oppmerksom på behovet, så kan familiekoordinatoren bidra til å mobilisere ulike tjenester, sier Vigsnes.

Tillit er nøkkelen

En viktig del av jobben er å etablere tillit, og familiekoordinatoren skal aldri foreta seg noe som familien ikke vet om. Mange familier har dårlige opplevelser med hjelpeapparatet, og det å stole på andre kan sitte langt inne. Et første skritt kan være at familiekoordinatoren bistår rent praktisk med for eksempel å få ved inn i huset, få inn posten eller følge til fotballtrening fram til barna er blitt trygge på trenere. Et svært vanlig behov er å være med foreldrene på møter med skolen.

– Møter skolene har med foreldrene kan være tilsynelatende vellykket, men så viser det seg at foreldrene har vært så nervøse at de ikke har fått med seg noen ting fra møtet. Og så blir det misforståelser og misnøye i etterkant med at foreldrene ikke har fulgt opp det man hadde blitt enige om. Og dette dreier seg vel å merke ikke bare om språk. Dette gjelder også for de etnisk norske familiene, sier Vigsnes.

Taushetsplikt

Man skulle kanskje tro at det å håndtere taushetsplikten vil være en utfordring for familiekoordinatorene og deres samarbeidspartnere, men Vigsnes har ikke opplevd dette som et problem.

– Familiekoordinatoren blir enige med familiene om hva som kan formidles, til hvem og på vegne av hvem. Det vanskeligste og mest sårbare er det som går på foreldrerollen, og noen ønsker å begrense informasjonen på akkurat dette punktet. Men ellers sørger vi gjerne for særskilte avtaler dersom det skulle være noe spesielt som dukker opp, sier hun.

Mange vil være familiekoordinator

Det sier seg selv at det å arbeide som familiekoordinator krever spesielle egenskaper, men ifølge Vigsnes har man ikke hatt problemer med rekrutteringen.

– Vi har enormt med søkere til disse stillingene. Det vi trenger, er personer som er spesielt flinke til å koordinere ulike instanser. De må også være flinke til å skaffe seg oversikt over det komplekse systemet og dessuten klare å skape tillit. Men det er mange innenfor sosialsektoren som gjerne ønsker å arbeide på denne måten. Jeg tror dette oppleves som attraktivt fordi mange sosialarbeidere opplever å ha en jobb med et smalt mandat og trange tidsrammer. I arbeidet som familiekoordinator er det ganske åpent hvordan du ønsker å arbeide og du får en mulighet til å arbeide langsiktig, sier Vigsnes.

Justeringer underveis

Vigsnes forteller at de har gjort mange erkjennelser underveis og har måttet justere arbeidsmåtene. I starten var det for eksempel en større andel

av familiene som mottok det vi kaller *økonomiske råd og veiledning*, og relativt færre som hadde *praktisk økonomibistand*. Dette har endret seg, ettersom det viste seg at det er langt flere som har behov for praktisk bistand enn råd og veiledning.

Familiekoordinatorene er selve kjernen i *Nye mønstre – trygg oppvekst*, men opplegget har også andre deler, som for eksempel den såkalte *familieplanen*. Dette er en plan som blir til i et samarbeid mellom familiekoordinatoren og familien.

– Mange har spurt oss hvordan denne familieplanen ser ut og hvilket dataprogram vi bruker når vi setter den opp. Men vi har sett at dette ikke er særlig relevant. Vi har etter hvert kommet fram til at det viktigste ved familieplanen ikke er dokumentet, men selve prosessen. Den nedskrevne planen kan gjerne være notater på en post-it-lapp eller på en serviett for den saks skyld, sier Vigsnes.

Et press de færreste ville tåle

En viktig lærdom for Vigsnes og hennes kollegaer er at det fins mange

Velferdslaben i Asker

Asker velferdslab er en modell for å koordinere tjenester til familier eller ungdommer i en vanskelig livssituasjon. På nettsidene står det at man har ønsket å gå fra å tenke velferd som en kostnad til å tenke velferd som en investering.

Velferdslab har hatt tre målgrupper: utsatte unge mellom 18 og 25 år, levekårsutsatte barnefamilier og barnefamilier med barn med nedsatt funksjonsevne. Målet er å øke levekårene og å bedre livskvaliteten til den enkelte familie. Med velferdslab-modellen

skal innbyggeren eller familien slippe å forholde seg til atskilte instanser. Alle aktører (offentlige, frivillige eller private) som kan bidra til å forbedre livssituasjonen til innbyggeren eller familien, samarbeider om å finne gode, langsiktige løsninger. En person har rollen

som koordinator, eller «investeringsleder», og er ansvarlig for å følge «investeringen» over tid og sikre «gevinstene».

Alle aktører som kan bidra til at innbyggeren får en bedre livssituasjon, deltar i investeringsteamet og møtes i investeringsmøter. Investeringsleder er en representant fra kommunen. Innbyggeren deltar i investeringsteamet og i alle møter. Medlemmene i teamet har myndighet til å fatte beslutninger for å bidra

til gode og raske løsninger

Modellen er under stadig utvikling, men ifølge rådgiver Marlen Langeland Hagen er det å gi ansatte tilstrekkelig myndighet til å ta avgjørelser et sentralt element for at modellen skal fungere. Hun forteller at det er flere andre kommuner som er i ferd med å ta modellen i bruk, blant annet Fredrikstad, Lørenskog og Malvik.

familier som ikke får den støtten de har rett på, når det for eksempel gjelder bostøtte. De ser at mange familier har en veldig oppstykket økonomi. Dette er barnefamilier som lever på den laveste inntekten man kan leve på i Norge. Pengene de har til rådighet, er gjerne noe inntekt kombinert med sosialhjelp, og resultatet kan bli at de mottar opptil sju utbetalinger i måneden – og ingen av disse er store nok til å betale husleia.

– Vi andre får lønn en gang i måneden, betaler de faste utgiftene og lever på resten. Slik er det ikke for de som har minst. De får et par tusen her og et par tusen der, og det blir aldri nok. De er alltid bakpå, og de klarer aldri å skaffe seg oversikt over økonomien sin. Vi har laget et velferdssystem som er så krevende at de fleste av oss aldri ville klare å leve på en slik måte over tid. Og dette presenterer vi for de som har de dårligste forutsetningene for å håndtere en slik situasjon. Det er et paradoks, sier Vigsnes.

Kompetanseteamet i Drammen

I Drammen kommune har man etablert *Kompetanseteam Levekår* som skal bidra til å forebygge barnefattigdom, hindre reproduksjon av økonomiske utfordringer og redusere de negative konsekvensene av å vokse opp i familier med vedvarende lavinntekt.

Teamet har virket i ca. 10 år og består for tiden av to rådgivere: Camilla Bock og Kjersti Hellebø Lieberg. De forteller at det viktigste arbeidet er å bistå ansatte i tjenesteapparatet med å koordinere nødvendige tjenester rundt vanskeligstilte familier. En typisk problemstilling er ofte sammensatt med utfordringer rundt familiens bosituasjon, helseutfordringer, manglende deltagelse i aktiviteter og

arbeidsliv. Mange av familiene teamet kommer i kontakt med, sliter også med å disponere og få oversikt over egen økonomi.

Teamet jobber med enkeltsaker, men også på systemnivå med kompetanseheving og råd og veiledning til andre ansatte i kommunen. I enkeltsaker kan de fungere som en koordinator som sørger for å kartlegge familienes situasjon, tilby hjemmebesøk og koble på rett tjeneste, enten fra kommunen eller frivillige.

Kompetanseteamet hadde siste år 155 henvendelser om enkeltsaker, og de forteller at det har vært en jevn økning i antall henvendelser i løpet av de siste årene. Alle henvendelser håndteres løpende og ingen av de som henvender seg blir avvist.

ANNONSE



UDF Medlem-appen

Nyhet! Les e-bladene i appen og hold deg oppdatert mens du er på farten

Nå kan du enkelt og raskt finne de siste elektroniske utgavene av både medlemsbladet Utdanning og tidsskriftene på UDF Medlem-appen.

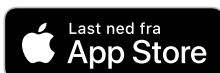
I appen får du i tillegg tilgang til ditt medlemskort, reisekort og alle dine medlemsfordeler.

Tjenestene åpnes direkte i mobilens nettleser. Du kan enkelt logge på appen med medlemsnummer, BankID eller BankID mobil.



Last ned UDF Medlem-appen

UDF Medlem-appen er tilgjengelig for Android og Apple-enheter, og kan lastes ned herfra:



En flyktning- kompetent skole

»»» Av Hildegunn Fandrem og Kirsti Tveitereid

Norge mottar i disse dager mange barn som flykter fra krigen i Ukraina. Selv om dette er barn fra et utviklet europeisk land som ikke er så ulikt vårt eget, så vil det være forskjeller i kultur og forventninger som skolen må ta høyde for.



Det fins mye kompetanse i norsk skole når det gjelder å møte flyktninger. Etter at vi mottok en rekke unge flyktninger i 2015 og de påfølgende årene, er det gjort mye godt arbeid. Lærere, rektorer og skolemyndigheter i små og store kommuner over hele landet har gjort seg erfaringer og tilegnet seg kunnskap gjennom faglitteratur og ved å delta på konferanser. Flere tiltak og oppsummeringer er utarbeidet. Men selv om mye har vært bra, må vi stille spørsmål ved om alt har fungert godt nok når gjelder å inkludere disse barna og ungdommene i skole og nærmiljø. Og hva er det viktigst å legge vekt på nå som vi er i ferd med å motta barn og unge fra Ukraina? Må vi tenke på andre måter enn det vi har gjort tidligere?

I 2017 skrev vi en liten bok som ble utgitt på forlaget Pedlex, nå Fagbokforlaget. Den het *Flyktningkompetent skole* (Tveitereid, mfl., 2017). Det var en praktisk og ganske kort håndbok. Vi fikk tilbakemeldinger på at den fungerte fint som førstehjelp. I denne artikkelen vil vi trekke ut det viktigste fra denne førstehjelpsboka, samtidig som vi legger vekt på at flyktningene kommer fra Ukraina. Noe av det som gjør at vi kanskje må tenke annerledes, er at det nå kommer så mange på en gang, og dermed endrer bildet seg fort. På halvannen måned er det kommet 13 000 flyktninger fra Ukraina. På de to første månedene etter krigens utbrudd, har det kommet over 16000 flyktninger fra Ukraina. Av de registrerte asylsøknadene er det ifølge UDI (udi.no/statistikk) 5847 barn. Barn utgjør altså mer enn en tredel av flyktningene per medio april 2022.

Retten til grunnskoleopplæring gjelder når det er sannsynlig at barnet eller ungdommen skal være i Norge i mer enn tre måneder. Retten skal oppfylles så snart som mulig, og seinest innen én måned.

Innføringsmodeller

Hvordan er skolen i Norge klar for å motta disse elevene som nå for en stor del kommer fra Øst-Europa? Det er opplagt at språket er vesentlig. Noen større kommuner (Stavanger og Bergen) velger spesielle innføringsskoler, enda mer vanlig er det at flyktningbarna går i innføringsklasser på skolen de sokner til, eller en naboskole. I begge disse er hovedformålet at man skal lære norsk fortest og best mulig. Andre, gjerne små kommuner, plasserer fra starten av barna rett inn i den vanlige klassen de på sikt skal høre til, og slik lar de barna «bade» i det norske språket. Det foregår en diskusjon i feltet om hvorvidt innføringsklasser fører til inkludering og «effektiv» språkopplæring. Vår ferske forskning (Fandrem mfl., 2021) viser at innføringsklasse

på den ene siden er bra med tanke på intensiv språkopplæring, og at man får venner med innvandrerbakgrunn fort. Resultatene viser på den annen side at man kan få nok en tapsopplevelse fordi vennene mistes når man må forlate innføringsklassen og skal starte i sin vanlige klasse, samtidig som det å få snakke norsk med norske jevnaldrende oppleves som viktig. Når det gjelder ukrainske elever og språkopplæring, kan det hende at engelskundervisningen bør intensiveres i stedet for at en bruker ressurser på norskopplæring, da førstnevnte kan oppleves som mer meningsfullt enn norskundervisningen, fordi de fleste ønsker å vende tilbake når krigen er over.

Tospråklig opplæring er imidlertid en rett ifølge opplæringsloven (Oppl.l. § 2–8 og 3.12: Særskild språkopplæring for elever fra språklege minoriteter). I tilfellet med ukrainske elever, som det gjerne finnes få av fra før, må det tenkes kreativt. Er det noen lærere blant foreldrene til de ukrainske flyktningene, eller kanskje blant ukrainere som allerede er i Norge, som kan brukes ved tospråklig opplæring?

Det hevdes at vi er kulturelt likere disse flyktningene fra Ukraina enn flyktninger fra andre verdensdeler. Ukraina har imidlertid også mange særegne tradisjoner og skikker, for eksempel folkloren og ellers den musikalske kulturen generelt og mattradisjoner. Mange feirer også skiftet av sesonger mer, og annerledes, enn vi vanligvis gjør i Norge.

Ellers er skolesystemet i Norge og Skandinavia også svært forskjellig fra skolen i Ukraina. Ifølge norske medier er det i Ukraina langt vanligere å plassere foreldreløse barn i barnehjem og barn med spesielle behov på spesialskoler. Hos oss er spesialskolene for det meste nedlagt, og de aller fleste barn går i ordinære skoler. Hos ukrainske foreldre kan det skapes usikkerhet og engstelse å møte et system som er så annerledes fra det de er vant til, enten det gjelder skole, barnehage, helse eller barnevern. Kanskje kan det også være greit å være klar over at det finnes mange myter om norsk barnevern i Øst-Europa. Hvis barn som strever psykososialt på grunn av traumeopplevelser, skal få hjelp ved barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUPA), må dette godkjennes av foreldrene. Derfor er det viktig at foreldrene får god informasjon, og at man klarer å etablere et godt samarbeid mellom de voksne rundt barnet. Ifølge artikkel 22 i FNs barnekonvensjon skal barnet, dersom det ikke er mulig å finne foreldre eller andre familiemedlemmer, «gis samme beskyttelse som ethvert annet barn som av en eller annen grunn permanent eller midlertidig er berøvet sitt familiemiljø». Det er viktig at arbeidet både utenfor og i skolen forankres i barnekonvensjonen.

Hva er en flyktning?

Hva er definisjonen på en flyktning? *Overføringsflyktninger* og *asylsøkere* kalles de som får innvilget asyl i Norge etter utlendingsloven. En flyktning er en person som har flyktet fra sitt hjemland, og med rette frykter for forfølgelse på grunn av rase, religion, nasjonalitet, politisk oppfatning eller tilhørighet til en bestemt sosial gruppe. Personen som flykter, må ha krysset en internasjonal landegrense for at reglene i FNs flyktningkonvensjon skal gjelde (FN-sambandet). Tall fra Statistisk sentralbyrå 1. januar i år sier følgende om antall ukrainere i Norge før krigen startet:

- 6510 personer utgjør den ukrainske innvandrerbefolkningen i Norge.
- Det bor ukrainere i 308 av landets 365 kommuner.
- Det er flest voksne arbeidsinnvandrere og få skolebarn.
- Etter Oslo er det Bergen, etterfulgt av Trondheim og Stavanger, som har flest.
- Sett i forhold til innbyggertall er det flest i utkantkommuner og i nord.
- Det er flest kvinner i aldersgruppen 30–39 år.

Utlendingsdirektoratet (UDI) mener det er realistisk at det totale antallet i løpet av 2022 blir rundt 10 ganger så stort som det antallet ukrainere som var bosatt i Norge før krigen brøt ut. Det kan altså bli snakk om opp mot 60 000 personer.

Alle som kommer fra Ukraina nå, får midlertidig kollektiv beskyttelse, altså ikke individuell vurdering. Det betyr at de som gruppe gis midlertidig beskyttelse i ett år. Dette gir imidlertid ikke noe grunnlag for permanent oppholdstillatelse. Vi vet at mange vil komme til å reise tilbake når krigen er over, og slik ikke lenger være flyktninger i Norge. Men noen kan også komme til å fortsatt ville være her, særlig hvis annen slekt er blant dem som allerede bor i Norge. Hva er det som bestemmer hvordan flyktningene klarer seg? Hva betyr det hvordan de blir møtt?

Akkulturasjonsteorien

Den tilpasningsprosessen som oppstår når en kommer i kontakt med en annen kulturell gruppe, kalles akkulturasjonsprosessen (Berry, 1997). Det handler om at språket er nytt og uforståelig, atferden likeså, tro og religion kan være forskjellig, også selve verdiene. Denne prosessen, som viser hvor utfordrende det kan være å få til å føle seg hjemme i et nytt land, handler altså om at man blir konfrontert med dimensjoner ved sin identitet, og slik om å tilpasse seg og

føle mestring. Berry utviklet teorien som viser hvordan en mengde faktorer er avhengig av både flyktningen selv, faktorer i samfunnet før flukten, faktorer under flukten og faktorer i det samfunnet som møter flyktningen. Det siste kan for eksempel være lærernes holdninger. Akkulturasjonsteorien er i sin helhet beskrevet på norsk i boka *Mangfold og mestring i barnehage og skole: Migrasjon som risikofaktor og ressurs* (Fandrem, 2011).

Vi vil her fremheve og konkretisere hvordan det for elever med fluktbakgrunn fra krig handler om to hoveddimensjoner når det gjelder tilpasningen: *psykologisk tilpasning* og *sosiokulturell tilpasning*.

Psykososial tilpasning henspiller på selve helsen til de som kommer. Dersom eleven har opplevd krigshandlinger og sett ting som gir usikkerhet, angst og depresjon, så stilles det krav til både flyktningen selv og til de som møter eleven i skolen. Selvfølelsen, følelsen av trygghet og å oppleve forutsigbarhet blir vesentlig.

Å tilpasse seg sosiokulturelt, i dette tilfellet å tilpasse seg til skolen, er noe som krever tid, og det har i høyeste grad å gjøre med hvorvidt det etableres gode relasjoner med norske elever og lærere. Disse relasjonen påvirkes av graden av ulikhet mellom de to kulturene. Selv om Ukraina ligger i Europa, kan det være til dels store kulturelle forskjeller, som vi har vært inne på. Vi skal ikke late som om disse forskjeller ikke finnes, men heller forsøke å diskutere i lærerkollegiet hvordan vi kan behandle forskjellene som noe positivt. Hvis man ser det som normalt å være annerledes, noe vi vil anbefale som et viktig prinsipp, må man videre legge vekt på de individuelle forskjellene i elevgruppa i samme grad som man legger vekt på forskjeller mellom nasjonale eller etniske grupper.

Usikkerhet overfor det fremmede er lov – det er hva man gjør med usikkerheten som har betydning! Tre enkle stikkord for å håndtere usikkerhet er: *bli kjent, aksepter, respekt*. Uansett hvilke tiltak som iverksettes og hva vi gjør, er det måten vi gjør det på som er avgjørende for hvordan det oppleves for barnet eller ungdommen. Egen væremåte og egne holdninger blir sentrale. På mange måter er det slik snakk om en tilpasning både for de voksne som skal ta imot barna, og for flyktningbarna selv. Når det gjelder holdningene til de voksne i skolen, er det avgjørende at man viser at man aksepterer og respekterer de nye som kommer. Barna er nye på et ukjent sted, de er usikre, og de kan ikke språket. Det er også viktig å vise at man anerkjenner de vonde følelsene barna kan ha på grunn av traumer. Videre at du som lærer eller rektor gir uttrykk for at du liker *den de er*, og ikke først og fremst *det de gjør*: «så fint

å se deg» framfor «så flink du er». Sist, men ikke minst: I stedet for å tenke «hva er galt med barnet?» kan du tenke «hva har skjedd i barnets liv?».

Elever som har flyktet fra krig

Flyktninger har generelt mer mentale helseproblemer enn andre innvandrere i Norge (Brunvald & Brunvatne, 2001). Først og fremst kan de lide av *depresjon* som kan komme av sorg etter tap fra nære personer og venner. I dagens situasjon vet vi at mange barn kommer til landet med bare én forelder, for både fedre, brødre og bestefedre kan være igjen i hjemlandet for å delta i krigen. Savnet etter det kjente som de har reist fra, spiller også inn, men depresjonen kan også skyldes vold og krenkelser de selv har opplevd, eller andre ubearbeidede traumer.

Angst kan bli et resultat av traumer. Hvis man har opplevd traumatiske hendelser, er det vanlig å kjenne seg utrygg og redd for at det som har hendt, skal skje igjen. En blir redd for å være alene og redd for personer som minner om noen som har påført en traumer.

Atle Dyregrov har definert traumer slik:

Overveldende, ukontrollerbare hendelser som innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning (...) medfører ofte at barnet føler seg hjelpeløst og sårbart. (Dyregrov, 1997, s. 11–12)

Det er viktig å være bevisst på at det som kan oppleves som traumatisk for ett barn, ikke trenger å oppleves som traumatisk for et annet barn. Uansett, dersom det traumatiske varer over tid, kan elevene utvikle posttraumatisk stresslidelse (PTSD), noe som kan svekke hukommelsen eller på andre måter være til hinder for læring. De mest vanlige symptomene på PTSD man kan se etter i skolen, er:

- tretthet pga. søvnproblemer og/eller mareritt
- konsentrasjonsproblemer
- liten utholdenhet
- problemer med å sitte i ro
- sensitivitet for og ekstra oppmerksomhet mot alt som forbindes med fare
- unngåelse av situasjoner, mennesker eller steder som kan utløse angsten eller traumet
- redsel for at det som hendte, skal skje igjen
- lydfølsomhet og å bli skremt av lyder

Hos eldre barn og unge voksne forsterkes dette og kan gi seg utslag i gjentakelsesatferd, hyperaktivitet og oversensitivitet, aggresjon og mønstre av antisosial atferd,

irritabilitet, rastløshet og uro i tillegg til konsentrasjonsproblemene. En kan også se endrede venneforhold, for eksempel at de skifter venner hele tiden eller ikke klarer å holde på venner, blant annet på grunn av problemer med å etablere tillit.

Det er viktig å vite at lærere ikke selv skal ta på seg terapeutrollen i møte med traumatiserte elever, men skolens personale kan bidra indirekte til at det gis terapeutisk hjelp gjennom sin henvisningskompetanse. Det betyr at det blir viktig for lærere å kjenne igjen reaksjoner som kan være symptomene på PTSD. En slik kunnskap hos lærerne kan være avgjørende for barnets senere utvikling og voksenliv.

Den voksne må ved mistanke om traumer eller PTSD først ta kontakt med skolens ressursteam eller spesialpedagogiske team (dersom dette finnes), eventuelt rektor. Det er rektor som tar avgjørelsen om henvisning til pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Det er kun psykolog i PPT eller lege som kan henvise til barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUPA). Og som nevnt er samarbeid med foreldre viktig også her, for et eventuelt utredningsarbeid er det foreldre som må godkjenne.

De voksne på skolen kan også bidra direkte til at barn med traumer kan få bedre kontroll over sterke ubehagelige følelser ved å gi trygge rammer og god støtte. Da vil det enkelte barnet etter hvert klare å sette ord på alt det som er blitt lagret av følelsesladde situasjonsminner, og slik få en mer normal hverdag. En del av de trygge rammene handler om å skape forutsigbarhet. Det kan helt konkret handle om å fortelle elevene hva som skal skje i dag, i neste time, i morgen og videre fram.

Lærere kan også bruke såkalt myke, eller *terapilignende*, metoder. Slike metoder er nærmere beskrevet i boka *Krisepedagogikk* av Magne Raundalen og Jon-Håkon Shultz (2006). Blant mange praktiske ideer til hvordan skolen kan arbeide, er følgende:

- Lag en figur som viser skalaen fra 1–10: «Hvordan har du det nå». Elevene krysser av for «dagsformen», og man går i dialog om hva som skal til for å få det bedre.
- Lag en figur med farger som symboliserer følelser. Eleven velger farger for ulike type følelser, der poenget er å få frem hvordan vonde følelser kan sette seg i kroppen.

Man snakker da med barna om hvordan de har det, uten å gå for mye inn på det som er vanskelig. Dette er såkalt *defokusert kommunikasjon*. Et annet aspekt ved denne formen for kommunikasjon kan være at man ikke sitter

midt imot, men ved siden av hverandre, og gjør noe annet samtidig (for eksempel går tur), slik at fokus ikke blir på at man skal snakke om det spesifikke vonde som har skjedd. La barna også få uttrykke følelsene sine gjennom tegning, maling, dans og drama. Dette kan også være en måte å få bearbeidet vonde opplevelser på.

Hvis pedagoger skal gå inn på traumbearbeiding, blir det viktig at de søker veiledning hos fagpersoner med erfaring, og altså ikke starter opp arbeidet alene. Man må bruke tid, jobbe systematisk og hele tiden være bevisst på at kontrollen alltid skal ligge hos barnet.

Barn med flyktningbakgrunn kan klare seg svært bra, det har vi et eksempel på fra en ikke altfor fjern fortid. Bosniere er en av de innvandrergруппene i Norge som man ser har klart seg best, og det til tross for utfordringene med etterreaksjoner. Studien til Netland (1997) om hvordan de som kom til Norge fra krigen på Balkan, hadde det, viste at:

- 73,9 % var noen ganger eller ofte plaget av mentale bilder som var like det de hadde sett under krigshendelsene
- 61,5 % var noen ganger eller ofte plaget av lyder som var like det de hadde hørt under krigshendelsene
- 27,7 % var noen ganger eller ofte plaget av luktformennemmelser som var like det de hadde luktet under krigshendelsene

Et klart flertall opplevde også etterreaksjoner i form av ubehagelige drømmer eller påtrengende tanker. Majoriteten av barna forsøkte i tillegg å unngå å tenke på, snakke om og bli minnet på det de opplevde i krigen. De forsøkte også å unngå personer, aktiviteter og situasjoner som minnet om krigen. Så mange som 69,2 prosent av barna i denne undersøkelsen rapporterer at de føler at andre ikke forstår hvordan de virkelig føler det.

Kanskje klarer vi ikke å forstå hvordan det kan være å bli skutt på eller gjemme seg i en kjeller når bomberegnet faller, men vi kan anerkjenne følelsene flyktningene har. Mangel på slik anerkjennelse kan oppleves som verre enn traumet i seg selv. Evnen til empati står sentralt når vi snakker om dette, og da spesielt den kognitive dimensjonen. Empati består som kjent av to dimensjoner, både kognisjoner (tanker) og emosjoner (følelser). Det kan være utfordrende å høre barn fortelle om sine sterke opplevelser, og det blir da viktig å ikke «miste seg selv» og å holde hodet kaldt, men hjertet varmt.

Skolens samfunnsrolle

Skolens viktige samfunnsrolle er først og fremst å være stedet for faglig og sosial utvikling. Men vi vil til slutt fremheve at skolen også er et viktig sted for etablering av vennskap. Å ha gode relasjoner til jevnaldrende bidrar til en positiv identitetsutvikling og livskvalitet for barn og unge. De voksne har også ansvar for å legge til rette for og oppfordre til at medelever møter sine nye klassekamerater med åpenhet og interesse, og gjerne inviterer dem med på noe morsomt. Å gjøre noe sammen kan være viktigere enn å snakke om alt det vonde som har skjedd. Ikke alle ønsker å snakke om slike ting, og da må de få slippe. Målet må være å skape en mest mulig normalisert hverdag for flyktningbarna, og dette blir kanskje når det kommer til stykket skolens aller viktigste samfunnsoppgave overfor dem som kommer.

LITTERATUR

BERRY, J.W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation I: *Applied Psychology*, 46 (1), 5–34.

BRUNVAND, L. & BRUNVATNE, R. (2001). Helseproblemer blant innvandrerbarn i Norge. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 121 (6). Hentet fra <https://tidsskriftet.no/2001/02/tema-pediatri/helseproblemer-blant-innvandrerbarn-i-norge>

DYREGROV, A. (1997). *Barn og traumer*. Sigma forlag.

FANDREM, H. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole: Migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Høyskoleforlaget.

FANDREM, H., NERGAARD, S., JAHNSEN, H. & TVEITEREID, K. (2021). Inclusion of immigrant students in schools: the role of introductory classes and other segregated efforts. *International Journal of Inclusive Education*, doi: 10.1080/13603116.2021.1950222

RAUNDALEN, M. & SCHULTZ, J.-H. (2019). *Krisepedagogikk: Hjelp til barn og ungdom i krise*. Universitetsforlaget.

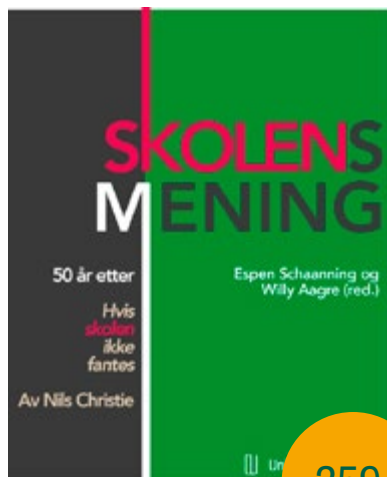
TVEITEREID, K., FANDREM, H. & SÆVIK, S. (2017). *Flyktningkompetent skole*. Pedlex.



➤➤➤ **Hildegunn Fandrem** er professor i pedagogikk ved Læringsmiljøsenteret, Universitetet i Stavanger. Hennes forskningsfelt er mangfold og inkludering, med særlig fokus på læringsmiljø og mobbing, herunder digital mobbing, og inkludering av elever med innvandrerbakgrunn. Andre forskningsinteresser ligger innenfor temaene livsmestring og læringsmiljø tilknyttet fag.



➤➤➤ **Kirsti Tveitereid** er kulturviter og tidligere universitetslektor ved Læringsmiljøsenteret, Universitetet i Stavanger. Hun har arbeidet med temaet inkludering i skole og barnehage, samt med formidling til lærere og skoleledere om fag og forskning på dette feltet.



359,-

Willy Aagre (red.), Espen Schaanning (red.)

Skolens mening

Femti år etter Nils Christies «Hvis skolen ikke fantes»

Dagens skole, med sin omfattende mål- og resultatstyring, rammer barns livskvalitet. Flere blir syke av testing, måling og gradering. Er dette en meningsfull skole? I så fall, for hvem og på hvilken måte?



389,-

Øystein Gilje

Læringsidentitet

Elevmedvirkning i den digitale skolen

Alle som er opptatt av skole i dag, snakker om elevmedvirkning og nye elev- og lærerroller. Hvordan kan lærere legge til rette for reell elev-medvirkning i den digitale skolen? Hvorfor bør lærere ha innsikt i ungdoms- og medieforskning for å kunne se hele eleven? Hva skiller formell utdanning og læring fra læring på uformelle læringsarenaer? Og, hva betyr det å være et lærende individ i formell utdanning?



449,-



439,-



489,-



389,-



399,-

Fanget i stereo- typiene

Minoritetsgutters erfaringer
med å vokse opp i Norge

»» Av Marianne Gulli og Minela Košuta

Minoritetsnorske gutter og menn opplever ofte negative forventninger i kombinasjon med krav om å ta seg sammen. Resultatet kan bli en tristhet, redsel og ensomhet som aldri blir synlig for de som er satt til å hjelpe.

Illustrasjonsfoto © Adobe Stock



Mange minoritetsnorske gutter får ikke den støtten de trenger, verken hjemme eller på skolen. Det kan være unge menn som er utagerende, har utfordringer med rus, slåss mye og sliter med konsentrasjonen, kommer for sent, plager andre på skolen, har dårlig kontakt med lærere og andre voksne eller oppleves som respektløse og vanskelige å bygge tillit til. Men vi må huske at de også er mye mer enn dette.

Følgende sitater er fra en av

fagarbeiderne som uttaler seg i rapporten *Invadert og forlatt* (2021):

Disse guttene sliter veldig med troen på seg selv. Og det kommer dessverre mye ifra skolen, fordi verdien til en elev blir satt på karakterer. Og dette her er gutter som gjerne ikke får mye hjelp hjemmefra med skolearbeidet. Det er ikke status i miljøet de er i å være god på skolen. Og når de ikke gjerne vet hvordan de legger inn innsatsen selv, og lærerne til slutt ikke orker å legge inn innsatsen hos dem, for det krever mer å se disse guttene.

Og dette er hvordan en ung minoritetsnorsk mann beskriver sine erfaringer:

Når jeg gikk på ungdomsskolen støttet aldri lærerne meg. Det har alltid vært sånn at «du har ikke framtid», det har jeg hørt siden jeg var barn, «du har ikke framtid, du er dum, du er dritt, du er tulling, du er kriminell». De har alltid sagt «du ender i fengsel før du er 18». Så ...

Gjennom artikkelen skal vi trekke frem noen av hovedfunnene fra rapporten, med vekt på de unge mennenes møter med ansatte i skole og hjelpeapparat.¹

Begrensninger av unge minoritetsnorske menn

I rapporten *Invadert og forlatt* har vi sett på hvilke begrensninger av livet unge minoritetsnorske menn opplever, og hvordan det påvirker deres psykiske helse.

Studien bygger på intervjuer med ti unge minoritetsnorske menn og fokusgruppeintervjuer med fagarbeidere. Det er informantene som er den bærende stemmen, og de viser hvordan de opplever sammensatte prosesser av forventninger, press og vold som utspiller seg i interaksjon mellom enkeltpersoner, familiene og storsamfunnet.

At minoritetsnorske ungdommer opplever restriksjoner på ulike områder av livet, har vært synlig i den offentlige diskusjonen og dokumentert gjennom forskning, medier og sivilsamfunnet. Det omtales ofte som *negativ sosial kontroll* og viser til foreldres restriksjoner over utdanning, fritid, partnervalg og seksualitet (Friberg og Bjørnset, 2019; Liversage & Prestgaard Christensen, 2017; Smette, Hyggen & Bredal, 2021). Det finnes lite forskning på menn (se for eksempel Bredal, 2011; Schlytter & Rexvid, 2016), ettersom kunnskapen på feltet tar utgangspunkt i kvinnes liv og forståelse av tematikken, der menn beskrives som utøvere av kontrollen. Konsekvensen av at vi mangler forskning som tar utgangspunkt i menn og gutters erfaring, er at det

ikke er nok kompetanse om det de går gjennom, og at vi ikke fanger opp hva som skjer (Lynggard, 2010). Av denne og flere grunner har vi gått inn i arbeidet med en åpen definisjon. Vi har latt informantene definere hva som begrenser dem, og hvilke utfordringer det har ført til.

Informantene har snakket om migrasjonshistorier med tilhørende relasjoner, familier og omstendigheter i endring. De forteller om et sosioøkonomisk utenforskap gjennom beskrivelser av sin oppvekst. Noen forteller om begrensninger fra familien, de fleste forteller om erfaringer med vold og omsorgssvikt. Det er fortellinger om identitetsdannelse, om sårbarhet ved å oppleve mye vondt, og om utfordringer med å håndtere dette. De forteller også om sterke forventninger til mannsrollen som forvaltes både av familie, av venner og i oppvekstmiljøet.

Krenkelsene de opplever, har vært vanskelig å plassere utelukkende innenfor begrepet *negativ sosial kontroll*. Derfor har det vært viktig å vise alle begrensninger de opplever som påvirker deres psykiske helse.

Stereotypier og misanerkjennelse

Sitatene i starten av denne artikkelen er beskrivende for hvordan informantene blir møtt av omgivelsene. Det er møter preget av stereotypier, misanerkjennelse² og mangel på respekt. Det kan være stygge blikk, nedlatende kommentarer basert på hudfarge og antatt landtilhørighet eller religion så vel som manglende støtte og reaksjoner fra omgivelsene rundt. Det presser dem inn i roller de ikke ønsker eller har valgt selv, og legger sterke begrensninger på dem. For mange er det den sterkeste begrensningen de opplever.

[...] nå føler jeg på grunn av at jeg ser sånn her ut, så må jeg være ekstra snill, så folk skal forstå at jeg er et snilt menneske.

Deres minoritetsidentitet er ikke noe de kan forlate, og de må derfor forholde seg til stereotypien hele tiden. Sitatet viser hvordan informantens fremtoning blir hans strategi for å motbevise stereotypien han møter, og hvordan han aktivt må forholde seg til denne.

Mange av fortellingene handler om erfaringer fra skolen, noe som er naturlig i lys av hvor mye tid de tilbringer nettopp her. Dessverre er skolen for mange av dem et rom som forsterker et utenforskap de føler på i samfunnet. De har ønske om å lykkes, men mangler støtte. Flere beskriver hvordan motivasjon var viktigere enn faglig hjelp. For én informant var kroppsøving det eneste faget han ble

motivert til og gjorde det bra i. I andre fag følte han at lærerne hadde gitt ham opp. En annen forteller at han til tider ufrivillig deltok i vold, og at det bidro til en ytterligere stereotypisering:

Også virka det som om grunn av utseendet mitt, på grunn av jeg er en høy utenlandsk gutt og har litt mørk stemme, og ... kan se litt macho ut, så var lærerne sånn ... at jeg ikke har framtid omtrent.

Andre informanter viser hvordan lærere gjennom sine handlinger understreker deres *annerledeshet* og får dem til å føle seg mindreverdig. Én forteller hvordan han ba om å få utdypet et tema under en time med en ekstern foredragsholder, hvorpå læreren brukte hans minoritetsbakgrunn for å forklare for foredragsholderen hvorfor han stilte spørsmålet.

Å hele tiden måtte forholde seg til stereotypien gir dem begrensede muligheter til å utvikle seg selv og sin egen identitet. En helsefagarbeider beskriver hvordan minoritetsguttene opplever at det fins veldig få alternativer for hva de kan være:

For majoritetsgutten er det utallige måter å være gutt på. Men for den synlige etniske minoritetsgutten så vet jeg om 2–3 grove kategorier. Det er den undertrykkende, potensielt kriminelle gutten, så har du den skoleflinke gutten, og så har du den religiøse. Det er få kategorier å falle inn i. [...] og det er få måter å være den gutten du er og finne den identiteten på.

Hvordan de blir oppfattet av omgivelsene, påvirker likevel hvilken retning de utvikler seg i. Det påvirker også deres motivasjon og lyst, som er nødvendig for å mestre og fungere på flere områder i livet.

Psykisk helse

Jeg har aldri vært en skolegutt. Jeg var en veldig urolig gutt. Jeg klarte ikke sitte mye ned og sånt. Jeg var veldig redd og veldig usikker på meg selv. Fordi jeg har flyttet til et helt nytt land, alt er nytt for meg. Jeg kjenner ikke de folkene, det blir liksom urolig for meg. Jeg blir liksom redd.

Materialet vårt viser gutter som bærer på traumer, vonde erfaringer og smerter, og flere forteller om en uro i kroppen som får konsekvenser i hverdagen deres. I tillegg til uro er sinne fremtredende. Flere forteller om sinne over urett de

blir utsatt for, og hvordan de føler utrygghet eller mistillit til folk rundt seg. Det er en tung bagasje de bærer med seg og må forholde seg til, samtidig som de ønsker å fungere normalt.

Noen informanter har isolert seg med de vonde følelsene og erfaringene. Andre har ikke hatt noen som de kunne ha snakket med. Andre igjen velger bevisst å ikke snakke om problemene for å unngå de vanskelige følelsene. Uavhengig av hvilke strategier de velger for seg selv, så forholder de seg til følelsene og konsekvensene av det de har opplevd. Det å utøve selvbeherskelse blir også noe som sliter på informantene.

Når du er så liten når du opplever alt det der, kanskje det ikke påvirker deg der og da, men det påvirker deg i livet ditt. [...] Hvorfor har ikke jeg hatt den vanlige ungdoms, barnetiden min, der jeg vokser opp og føler at jeg er en ungdom liksom. Jeg har aldri hatt det, skjønner du.

Barne- og ungdomstiden er en viktig utviklingstid. Flere av guttene har «mistet» denne perioden, og befinner seg i en helt ekstraordinær situasjon, der de både skal bearbeide traumer og vanskelige erfaringer og samtidig lære seg selv å kjenne på ny.

Samtidig skjer dette i en kontekst der de bærer på akkumulerte erfaringer med strenge forventninger og misanerkjennelse fra flere hold, kombinert med manglende rom eller muligheter til å forvalte alle disse følelsene. Som konsekvens har mange informanter utagert. For noen har det eskalert til en aggressiv og voldelig atferd.

En informant forteller hvordan det å møte krenkelser på så mange områder har gitt han få andre alternativer enn å aktivt kreve respekt gjennom vold.

De ulike fellesskapene som informantene inngår i, har vært både konstruktive og ødeleggende, noen ganger på samme tid. Informantene opplever utenforskap og diskriminering på noen arenaer, og opplever tilhørighet og fellesskap på andre. Ofte er det nettopp en følelse av utenforskap som binder folk sammen og gjør at fellesskapene kan oppstå og overleve.

Noen av dem har havnet i tungt belastede miljøer. Vi forstår dette som fellesskap som er blitt til som en konsekvens av utenforskapet. En informant svarer på spørsmålet om hvordan han havnet i et voldelig, kriminelt og rusbelastet miljø: «Flere som meg med hat som fant hverandre».

Vold og utagerende atferd forstår vi som en måte å ta tilbake makt på, men det kan også knyttes til forventningene om mannnsrollen. Det er ikke «lov» å være lei seg som gutt,

så da kan du bli sint. I samfunnet ellers er det å være sint ikke særlig akseptert. Dermed blir deres måte å håndtere frustrasjoner og følelser på underkjent av omgivelsene. Det blir enda en faktor som knytter guttene til stereotypien om dem.

Informantene har ulike motivasjoner for å slåss, og volden har ulike funksjoner. For noen er det også en måte å kommunisere på:

Jeg sa ifra på ganske mange andre måter. På barneskolen kranla jeg mye. Da burde de jo kunne se det på en måte. Med de gjorde jo ikke det.

Hvilken hjelp har de fått

Jeg husker faktisk at hun var en av de lærerne som redda livet mitt på en måte. Hun sa «ja, det kan vi fikse», [...] for første gang så møtte jeg faktisk en lærer som brydde seg.

Noen av informanter forteller om god hjelp fra ansatte i skolen og hjelpeapparatet. Det handler om voksne som ser forbi eventuell utagerende atferd og stereotypier, og møter dem med respekt.

Et annet kjennetegn ved de gode hjelpere er at de strekker seg lengre. Det skjer for eksempel hos enkelte lærere

som gir fritak fra heldagsprøver og gir karakter basert på tidligere prestasjoner, eller legger til rette for ekstra oppfølging på elevens premisser. Denne «forskjellsbehandlingen» fremheves som viktig.

Men informantene bærer med seg mange negative erfaringer. Det er beretninger om manglende oppfølging, misforståelser, overdrevne reaksjoner og fosterfamilier og institusjoner preget av overgrep og vold.

Det er opplevelser av å bli overkjørt og å ikke bli hørt. Dette vitner om kommunikasjonssvikt og at lærere og ansatte ikke har hatt tilstrekkelig kompetanse til å møte dem. Som konsekvens sitter informantene igjen med en opplevelse av å ikke bli trodd og ikke ha fått den hjelpen de trengte.

Kommunikasjonssvikten henger i flere tilfeller tett sammen med stereotypier som også reproduseres i hjelpeapparatet. Disse hindrer dem i å se hva mennene faktisk sliter med, og å gi tilstrekkelig oppfølging.

Det å føle seg stigmatisert av de som skal hjelpe, er ydmykende. I tillegg forsterker det erfaringene med stereotypiseringen de bærer med seg fra tidligere. Når institusjoner blir enda en arena der de blir snakket om, og ikke med, så blir det vanskelig å få og å ta imot hjelp.

Informanter forteller at dårlig håndtering av deres utfordringer gjorde at de mistet tillit til skolen og hjelpeapparatet. De samlede erfaringene etterlater guttene med en opplevelse av at det norske systemet blir nok en arena hvor de blir fratatt mulighet til å definere seg selv og bestemme over eget liv. Samtidig ønsker disse unge mennene å snakke så lenge de blir spurt, hørt og trodd på. Det å fortelle om utfordringer kan være særlig vanskelig for unge menn som er vokst opp med forventninger om selvbeherskelse og selvstendiggjøring. I så måte kan det like mye handle om (mangel på) tillit, trygge relasjoner og noen å åpne seg overfor.

Invadert og forlatt

Fordi jeg har ikke følt meg fri, jeg har aldri følt meg fri. Det har alltid vært mennesker som har blandet seg i livet mitt [...] Folk ville hjelpe meg ved å blande seg i livet mitt, og jeg har liksom ikke spurt om noe. Jeg skjønner at de, eller jeg vil ha fred i mitt liv, skjønner du. Jeg vil liksom gjøre det jeg føler jeg vil gjøre, ikke det folk føler for meg.



Sitatet oppsummerer det som har kommet frem i datamaterialet vårt: De unge mennene er invadert med forventninger, fordommer og stereotypier fra hjemmet, nærmiljøet, hjelpeapparatet og samfunnet.

I familien møter de forventninger og krav om hvordan de skal være som sønner, brødre og minoritetsmenn i Norge. Forventningene innebærer et økonomisk og emosjonelt ansvar som blir særlig tungt for dem å leve opp til når de lever i økonomisk utenforskap. Foreldre- og søskenrestriksjoner fratar dem mulighet til å ta valg som angår dem, og mulighet til å lære å ta trygge valg for seg selv. Volden de blir utsatt for, er en kroppslig invadering for å få dem til å oppføre seg slik andre forventer av dem.

Hvis det hadde vært snakk om begrensninger bare noen steder, for eksempel i hjemmet, men at de hadde opplevd resten av oppvekstmiljøet som et sted der de kunne møte anerkjennelse, frihet og tillit, så ville dette vært enklere å håndtere. Men hele storsamfunnet møter dem med forventninger og stereotypier om hva minoritetsmenn er. Stereotypien reduserer dem til en representant for en gruppe og begrenser deres muligheter for å definere hvem ønsker å være i sine liv.

For hvert «lag» av forventninger blir mulighetsrommet deres mindre. Når rommet blir mindre, øker frustrasjonene og stresset. De strukturelle rammer gir dem ikke mulighet til å håndtere disse følelsene, og resultatet blir utagering, eller «innagering». Følelsesuttrykkene som kommer til syne, blir ofte oppfattet som selve problemet. De blir sett på som voldelige, utagerende eller kriminelle. Å bli møtt med misanerkjennelse og fremmedgjøring av personer som i utgangspunktet skal hjelpe, bygger opp under ett «oss og dem» som forsterker forventningspresset, skaper mistillit og lukker mulighetsrommet. Når de i liten grad opplever å bli tatt med på beslutninger om livet sitt i møte med skole og hjelpeapparat, blir hjelpeinstansen enda en arena der de opplever å bli bestemt over.

Samtidig er de i stor grad forlatt. Informantene forventes å ta ansvar og håndtere problemer og utfordringer selv. Når skole, hjelpeapparat og andre ansvarlige voksenpersoner ikke ser dem, så utløser de ikke den hjelpen de trenger. Slik blir de usynlige som ofre og utsatt, og forlatt ved å ikke få hjelp.

Og de har ofte ikke blitt gitt noe språk til å beskrive eller utforske seg selv, og har få selvrefleksjonsmuligheter. Å lære dem dette samt hvordan sette grenser selv og å gi dem gode

verktøy for å bearbeide utfordringer, sorger og traumer de bærer med seg, kunne gjort dem rustet til å håndtere nåtiden og framtiden bedre.

For å forstå hva som begrenser mennesker, og kunne gi likeverdige tjenester, så må vi lytte til hva de selv ser på som begrensninger i sine liv og gi dem mulighet til å ta tilbake definisjonsmakten over seg selv.

NOTER

- 1 Rapporten er tilgjengelig på www.kun.no.
- 2 Misankjennelse: å ikke bli møtt med anerkjennelse og respekt for den du opplever at du er (se Bredal, 2011).

LITTERATUR

- BREDAL, A. (2011) *Mellom makt og avmakt. Om unge menn, tvangs-ekteskap, vold og kontroll*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- FRIBERG, J.H. & BJØRNSET, M. (2019) *Migrasjon, foreldreskap og sosial kontroll*. Oslo: Fafo.
- LIVERSAGE, A. & PRÆSTEGAARD CHRISTENSEN, C. (2017). *Etniske minoritetsunge i Danmark: En undersøgelse af årgang 1995*. (SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd 17:08). Hentet fra www.vive.dk/media/pure/6725/748158
- LYNGGARD, T. (RED.). (2010). *Likestilling og minoritetsungdom i Norden med fokus på sosial kontroll*. NIKK. Hentet fra https://www.nikk.no/wp-content/uploads/NIKKpub2010_k%C3%B8n-og-etnicitet_Likestilling-minoritetsungdom.pdf
- SCHLYTTER, A. & REXVID, D. (2016). *Mäns heder: Att vara både offer och förövare*. Lund: Studentlitteratur AB.
- SMETTE, I., HYGGEN, C. & BREDAL, A. (2021) Foreldrerestriksjoner blant minoritetsungdom omfang og mønstre i og utenfor skolen. *Tidsskrift for samfunnsforskning* (62)1.



»»» Marianne Gulli er feminist og statsviter og jobber som rådgiver ved Likestillingssenteret KUN. Der leder hun faggruppa om kjønns- og seksualitetsmangfold ved siden av å jobbe med tema knyttet til rasisme og voldsforebygging.



»»» Minela Košuta er utdannet sosio- log og jobber som rådgiver ved Likestillingssenteret KUN. Hennes arbeidsfelt er kompetanseområdene vold, utenforskap og likeverdige tjenester i kjønns- og minoritetsperspektiv.

Skoler i drift

Hvordan bruke erfaringene med korona til noe positivt

»» Av Erlend Dehlin,
Mari-Ana Jones,
Carl Fredrik Dons
og Roger Klev

Under pandemien så man hvordan skoler har potensial til raske endringer og kreative løsninger. Denne evnen til stadig utvikling og justering bør videreføres også etter at samfunnet er tilbake til det normale.

Koronakrisa har virket som et forstørrelsesglass på Skole-Norge, og viser fram praksiser og tenkemåter i skolen som ellers har vært vanskelige å få øye på. Pandemien har spesielt utfordret oppfatningen om skoler som driftsorganisasjoner, det vil si organisasjoner som kun unntaksvis, imellom fastlagte rutiner og strukturer, husker å planlegge for utvikling og endring. Kapasitet til hyppig brannslukning, stadige tilpasninger og det å ta i bruk nye systemer og plattformer viser at utvikling er en viktig del av daglig drift – ikke forskjellig fra den.

To lange år

To år med unntakstilstand gir oss en god anledning til å løfte fram en intrikat problematikk: Når skolefolk omtaler utvikling som en sjelden «planleggingsøkt», gjerne knyttet til praksiser som ikke allerede er tatt i bruk, «satsinger» som kommer, eller introduksjon av ny teknologi, undermineres betydningen av den viktigste utviklinga. Det er den som skjer hele tida, nærmest usynlig, ettersom skolen er en levende læringsarena og ikke en maskin. Vi vil hevde at det pandemiske forstørrelsesglasset har vist oss to ting: for det første at skolen ikke er en driftsorganisasjon og ikke bør omtales som dette. For det andre har den brakt utdaterte og dysfunksjonelle praksiser fram i lyset, og vist hvordan handlekraftige voksne raskt har kunnet erstatte disse med alternative og mer effektive aktiviteter.

Skolen drives ikke – den utvikles

Drift er lite dekkende for det skolen skal drive med. Drift

bringer tankene over på vedlikehold – som om skolen ikke er stort mer enn bygningen den holder til i. Drift henspiller på produksjon og innsatsmidler, på administrasjon, rutiner og regler, og en må spørre seg hvordan barn og unge, elevene, passer inn i et slikt bilde. Som motsats til drift har *utvikling* kommet inn, nærmest som en påminnelse om hvor viktig det er å utfordre de tunge driftselementene som ellers synes å dominere. Under fanen *utvikling* har nasjonale, regionale og lokale utviklingsprosjekter og satsinger stått i kø – mange av dem rettet mot å gjøre endringer i skolen som driftsorganisasjon.

Misforstå oss ikke, i organisasjoner med et slikt mangfold av oppgaver og interesser som skoler er drift og administrasjon både forventet og nødvendig. Det er bare det at slik det kan framstå, spesielt i lys av det vi lærte under pandemien, har drift fått dominere over læring, kunnskapsutvikling og danning – både i måten praktikere og forskere snakker om skolen på, og i det som vektlegges av aktiviteter på ledelsesnivå. Drift er blitt regelen, utvikling ei sjelden planleggingsøkt. Vi skal i det følgende dykke ned i de mange mytene og vrangforestillingene rundt drift og utvikling, og vi skal argumentere for at dersom vi ønsker å lage en bedre skole, så må vi endre måten vi bruker språket på.

Utvikling er regelen, ikke unntaket

Sertifisering, sosialisering og subjektivisering er ifølge Biesta (2020) skolens tredelte samfunnsmandat. Ingen av de tre dannelsingsdimensjonene er imidlertid statiske, og sånn



Illustrasjon: © Adobe Stock

sett kan vi allerede her slå fast at skolen alltid er i utvikling. At utvikling er noe man driver med hver eneste dag, er åpenbart for alle som jobber med mennesker. Ingen dager er like, og hverdagen for elever, lærere og ledere kan oppleves som en eneste strøm av «plutseligheter», noen mer komplekse og vanskelige enn andre. Forsøk på å organisere skolen gjennom regler, rutiner og årshjul kan ha stor verdi, kanskje særlig når det gjelder arbeid knyttet til elevens formelle sertifisering. Men en hverdag preget av sosialisering, subjektivering og livsmestring vil ikke desto mindre være en stadig strøm av skreddersydde og samskapte aktiviteter for å møte elevene der de er. Og pandemien har vist hvilken kreativitet, handlekraft og utvikling som ligger som et fundament i skolen. En skoleleder forteller at den har den gitt «aksept for at man ikke har en klar plan på alt» men «[m] ulighet til å raskt gjøre ganske inngripende endringer hvis det er til det beste for elevene» (Jones mfl., 2021). Utsagnet er hentet fra NTNU-studien «Ledelse under covid-19», som besto av en anonym nettbasert survey gjennomført i juni 2020. 63 skoleledere fra skoler over hele Norge responderte på surveyen, og basert på analysen ble det gjennomført fokusgruppeintervju i november 2020. Her deltok 36 skoleledere fordelt på 5 fokusgrupper.

Elevmedvirkning

Elevmedvirkning er et godt eksempel, og i lys av fagfornyelsen svært relevant: Så lenge elever møter opp på skolen eller logger seg på, er de med og har innflytelse på det som skjer. Spørsmålet er derfor ikke om skoler driver med elevmedvirkning eller ikke, men *på hvilken måte* elevene medvirker, og på hvilken måte skolen ønsker at elevene skal medvirke. Og det er kun når elever medvirker som objekter, for eksempel når de skal sertifiseres, at det er naturlig å bruke maskinmetaforer som drift, produksjon og resultater.

Når det gjelder sosialisering og subjektivering, er det behov for å erstatte drift med begreper som gir assosiasjoner i retning variasjon i kunnskapskilder, artefakter, arbeidsformer, oppgavediskurser, uttryksformer og tilnæringsmåter. Elever skal finne sin stemme og identitet alene og i møte med andre. Lærere er veiledere i prosessen og dialogen. Læringsfelleskapet er ikke bare profesjonelt – det inkluderer alle som deltar i skolens praksiser – med ulike roller, men i samme læringsprosess.

At karakterer er nødvendig for å sortere til høyere utdanning, er ukontroversielt. At skolen er en samling med organiserte aktiviteter for å danne og utdanne barn og unge, og at dette forutsetter ryddige strukturer, er ukontroversielt, men skolen er mye mer enn dette.

Pandemien har vist hva vi kan klare

Vi har forsket på skoleledelse under pandemien, og en skoleleder sier: «Jeg ønsker å bruke erfaringene fra denne våren til å utvikle skolen i den retningen fagfornyelsen peker. Covid-19 har gitt samfunnet et 'spark bak', og vi må utnytte momentet til å få til endringer før vi faller tilbake i gamle vaner.» (Jones mfl. 2021).

Pandemien har vist oss betydningen av kreativitet, handlekraft og daglig utvikling med størst mulig overbevisning: Det som har fått skolene til å fungere, er en helt usedvanlig vilje og evne til å gjøre det som til enhver tid trengs, ofte uten støtte fra forutsigbare strukturer eller planer. Til tider har innsatsen sågar vært i overkant improvisert, bare for å holde hjulene i gang – en utdanningspraksis som neppe ville være bærekraftig på lang sikt. Likevel har pandemien belyst skolene som et læringsfelleskap der lærere og elever på hver sin måte har måttet gjøre tilpasninger og nyutviklinger. Skolen under pandemien er langt fra noen idealtilstand med sine spesielle utfordringer, men vi finner heller ikke

noe forbilde for skolen i «produksjonsfabrikken», «byråkratiet» eller «driftsorganisasjonen».

Manglende tid til utviklingsarbeid

Når vi snakker med skoleledere og lærere om utfordringer i deres skolehverdag, kommer «tid til utviklingsarbeid» ofte opp som et sentralt tema. Med referanse til pandemien sier imidlertid en skoleleder:

Vi har avviklet alt av utviklingsplaner i denne perioden, men har aldri utviklet oss mer sammen – i riktig retning. Medskapning, reflekterende møter, lærende nettverk, engasjement og motivasjon med et skremmende bakteppe som katalysator, har gjort at vi i fellesskap har oppnådd større profesjonalitet og mer kunnskap.

Uavhengig av pandemien opplever skolene et stadig trykk fra prosjekter og satsinger med viktige tema som skolene forventes å adressere, og «utviklingstid» blir gjerne en knapp ressurs som ikke står i forhold til alle utviklingsprosjektene man burde jobbet med. Det skaper det paradokset at temaet «utvikling» ikke først og fremst kommer opp som løsning på viktige hverdagslige utfordringer, men at «manglende tid til utvikling» i seg selv blir et problem som kommer i tillegg til dem man har fra før.

I en vanlig arbeidshverdag vil vi stadig se muligheter eller behov for å gjøre noe annerledes enn slik vi har gjort det i dag eller tidligere. Vi ser noe som ikke blir slik vi trodde eller ønsket, eller vi ser muligheter vi ikke hadde tenkt på. Det kan være faglige eller pedagogiske tema, det kan handle om enkeltelever, grupper eller miljø, det kan være knyttet til sykefravær eller tekniske tema, eller det kan være hva som helst annet vi opplever som viktig å håndtere for å gjøre en god jobb. Og selv om vi ofte møter utfordringene med et repertoar av handlingsstrategier vi kjenner fra før, må vi også noen ganger gå litt nye veier, kanskje teste ut nye ideer og løsninger i samarbeid med kolleger.

I en slik hverdag er det ikke vettugt å dra et skille mellom «drift» og «utvikling», nettopp fordi et slikt skille ikke er meningsfullt i en dynamisk arbeidshverdag. Noen ganger vokser sågar omfanget av og størrelsen på utfordringer i den grad at det å finne nye ideer og løsninger er den dominerende beskrivelsen av en arbeidshverdag. En skoleleder vi snakket med, reflekterte over sin praksis: «Kan man si at det å håndtere en mobbesak er utvikling? Er jeg da kanskje med på å utvikle skolens praksis for håndtering av mobbing?» Et innlysende eksempel var når skolene, som mange andre arbeidsplasser, over natten måtte legge om rutinene

for hverdagen og skape nye samtidig med at de ble gjennomført. Dette var åpenbart et massivt utviklingsarbeid som ikke har et meningsfylt skille mot noe vi kan kalle «drift».

Pandemien representerer forhåpentligvis en ekstremutfordring de færreste av oss kommer til å oppleve på nytt. Samtidig illustrerer den massive innsatsen for å utvikle både nye kollektive rutiner og spesialløsninger for mindre grupper og individer hvilken utviklingskapasitet som ligger hos mennesker som bare ønsker å gjøre en god jobb. I stedet for «utviklingstid» kan vi derfor se på skolenes fellestid – ikke som en lokalisering av utvikling, men som noe som i seg selv skaper utviklingsarenaer i en ellers travel arbeidsdag.

Eierskap til utviklingsarbeid

Hvordan og hvor skapes initiativet og agendaen for skolens utviklingsaktivitet? Hva er det som bestemmer at man skal jobbe med bestemte utfordringer framfor andre? For mange vil vi håpe og tro at det ligger i den enkelte skole, basert på en felles forståelse av hva som er utfordringene ved skolen, og hva som er skolens egne ambisjoner og forventninger og krav fra elever, foreldre, skoleeiere og stat. Vi håper det er slik at de ansatte ved skolene opplever at de sitter i førersetet for egen utvikling. Men mange opplever nok også et enormt trykk fra velmente og isolert sett viktige satsinger og prosjekter som formuleres utenfra, og som skolen mer og mindre selv velger å gjennomføre. En skoleleder vi snakket med, sa: «Noe skjer på skrivebordet og så tres det ned over organisasjonen som et gjøremål. Og så kommer diskusjonen om å finne 'utviklingstid'.» Men om det er aldri så velmente prosjekter og satsinger, så er det likevel overhengende fare for at det man gir seg i kast med, ikke nødvendigvis er det man burde prioritert gitt de konkrete utfordringene ved den enkelte skole.

Vi kan si det litt sterkere: Dersom det man begynner seg i kast med, presenteres eller oppleves som «Utdanningsdirektoratet sin satsing» eller «fylket sin satsing» osv., så vil skolen og de ansatte som trekkes inn, lett plassere seg selv i en mer tilbakeholden rolle som en slags kursdeltakere, i stedet for å ta det eierskapet som kommer av at man selv har satt agendaen med utgangspunkt i opplevde utfordringer i arbeidshverdagen og læringsmiljøet. Det aller sterkeste utgangspunktet for å drive fram utvikling er at de som skal realisere nye ideer, roller og arbeidsformer, også er aktivt med på å skape den forståelse av utfordringer og muligheter som danner grunnlaget for utviklingsarbeidet. Når nye satsinger og prosjekter kommer med trykk inn i skolen utenfra, er det av samme grunn svært viktig at man

ikke bare straks setter i gang med å «delta og gjennomføre» prosjektet, men at man tar seg tid til kollektive interne prosesser for å omforme det eksternt gitte til en egen lokal versjon som er forankret i den hverdagen og de utfordringer eller muligheter som den enkelte skole opplever.

Utvikling er mer enn «prosjekt»

Vårt siste anliggende er å spørre hva som skjer når utviklingsarbeid blir til prosjekter, med alt prosjektbegrepet bringer med seg av forestillinger og forventninger. Prosjekter er en naturlig arbeidsform når vi skal løse oppgaver som forutsetter at vi bryter opptrukne linjer, eller når vi vet vi vil slite med å prioritere kreative aktiviteter i hverdagen. Prosjektet er et rent praktisk organisasjonsgrep for å få noe gjort, som den eksisterende organisasjonen vil finne det vanskelig å gjennomføre uten klare mandater, roller og ressurser. Samtidig har prosjektformen noe risikabelt ved seg. For det første vil nettopp de samme argumentene som gjør at prosjektet formaliseres, også gjøre at man lettere risikerer at prosjektets resultater får liten effekt i skolens langsiktige utvikling. For eksempel kan det skje at det bare er de som er aktive i prosjektet, som lærer, og at de lærer på arenaer som er frikoblet fra hverdagens arbeidsoppgaver og rutiner. De samme avgrensingene som er opprettet for å gi prosjektet handlingsrom, vil derfor være de som gjør at prosjektets læring vanskeligere finner veien inn til resten av organisasjonen.

Det andre viktige poenget vi vil trekke fram, handler om mentale forestillinger og selvpoppfyllende profetier med utgangspunkt i at prosjekter er noe som per definisjon skal avsluttes. Prosjekter står derfor i skarp kontrast til gode og langsiktige utviklingsprosesser, hvor poenget er støtt og stadig å lete etter hva som bør fornyes, bygges videre på,

hvilke nye veier som kan finnes – aktiviteter som har til felles at de ikke skal eller bør avsluttes.

Konsekvenser for prat og praksis

Vi må endre samtalen rundt utvikling, og vi må finne et bedre språk. Vi må slutte å spørre: Drift eller utvikling? Alt av drift ved skoler er, og bør være, underordnet en strategi om utvikling, og denne bør komme innenfra som et ledd i kontinuerlig bygging av medvirkningsbasert læringsfellesskap. Uavhengig av pandemier og unntakstilstander er elever alltid allerede i utvikling, og det samme gjelder samfunnet rundt. Pandemien har fått fram i lyset alle de større og mindre utviklingsaktivitetene som får et læringsfellesskap til å fungere, og samtidig gitt oss anledning til å revurdere gamle praksiser, aktiviteter og rutiner – sågar strukturer. Å vurdere og revurdere, lete etter nye måter å gjøre ting på, er verdifull læring for skolen også når man ikke befinner seg i en unntakstilstand. Som en skoleleder sa til oss: «Utvikling skjer når vi prøver og feiler [...] og reflekterer sammen.» Målet bør ikke være å få komme tilbake til det gamle etter pandemien, men å bruke noe negativt til å bygge noe positivt – et utviklingsarbeid vi uansett må gjøre.

LITTERATUR

BIESTA, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialisation and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>

JONES, M.-A., DEHLIN, E., SKOGLUND, K. & DONS, C. F. (2021). Crisis as opportunity: experiences of Norwegian school leaders during the COVID-19 pandemic. *Education in the North*, 28(3), 274–292. <https://doi.org/10.26203/pnqv-m135>



»» Erlend Dehlin er professor i utdanningsledelse ved NTNU. Han har publisert innen organisasjon og ledelse og kunnskapsledelse, utdanningsledelse, improvisasjon, innovasjon, forskningsmetodologi og prosjektledelse.



»» Mari-Ana Jones er leder utdanningsledelse ved NTNU og er studieprogramleder for masterstudiet i utdanningsledelse. Hun forsker på medvirkning i skolen som organisasjon.



»» Carl Fredrik Dons er dosent i utdanningsledelse og pedagogikk. Han underviser på master i skoleutvikling og utdanningsledelse med faglig ansvar for emnet Digitalisering og ledelse. Dons har ledet NTNUs følgeforskning knyttet til KS, oppvekstprogram ABSOLUTT.



»» Roger Klev er professor i organisasjon og ledelse ved Nord Universitet Handelshøgskolen. Han har bakgrunn fra SINTEF, NTNU, Reinertsen og som konsulent/rådgiver med eget firma, og har forsket på, praktisert og veiledet innenfor ledelse og utvikling i offentlig og privat sektor i over 30 år.



Leiingspraksis i vidaregåande skule

– om å leie kunnskapsutvikling
i kollegiet

»» Av Dorteia Sekkingstad
og Øyvind Glosvik

Det er kanskje ikkje kunnskap som er mangelvare i vidaregåande skule, men heller leiing som fremjar kunnskapsdeling i kollegia. Skuleleiarar kan gjere ein stor skilnad gjennom ulike måtar å leie på.

«Anne», «Aron» og «Albert» har teke ei vidareutdanning i regi av *Yrkesfaglærarløftet*. Fulle av begeistring fortel dei om stort læringsutbytte. «Vi såg straks nytte av den nye kunnskapen og mogelegheita til å prøve han ut i eiga undervisning. Pensum var relevant, og ny forskning var matnyttig inn mot akkurat det vi arbeider med og treng kunnskap om.» Dei tre ivrar for at fleire skal få ta del i den nye kunnskapen. Dei vil gjerne dele innsikta si med kollegaer og vere ressursar for kollegafellesskapet: «Spør oss, vi

vil bidra», er budskapen deira til skuleleiinga. Samstundes understrekar dei at skal det skje ei kunnskapsdeling, må det finnast ein arena for dette. Dei likar ikkje å stikke seg fram på eige initiativ og seier tydeleg at skuleleiinga må følgje opp og leie kompetanseutviklinga.

Gode lærarar og gode skular

Dyktige lærarar betyr mykje for elevane si læring (Hattie, 2009; Darling-Hammond, 2010). Difor legg skulen stor vekt

på kompetanseutvikling blant dei tilsette. Den seinare tida har meir av denne læringa funne stad på arbeidsplassen og kollektivt i praksisfellesskapet. Denne utviklingsstrategien vart først sett ut i livet i grunnskulen gjennom satsinga *Ungdomstrinn i utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2014). Deretter var det vidaregåande skule sin tur gjennom den storstilte nasjonale satsinga *Yrkesfaglærarløftet – for fremtidens fagarbeidere* (Kunnskapsdepartementet, 2015). Medan alle lærarane skulle delta i kompetanseutviklinga i regi av ungdomstrinnsatsinga, vart ikkje denne føresetnaden lagt til grunn for Yrkesfaglærarløftet. Kunnskapsdepartementet understreka likevel at dei ønskte ei kompetanseutvikling på deltakaraskulane gjennom deling av kunnskap i lærarkollegia.

Leinga si rolle

Internasjonal forskning viser at skuleleiarar må involvere seg viss ein skal få til kunnskapsutvikling i utdanningssektoren (Postholm mfl., 2017; Robinson, 2014). Når Anne, Aron og Albert understrekar at skuleleinga må følge opp og leie utviklingsarbeidet, er dei med andre ord i godt selskap. Ein tidlegare studie frå norske vidaregåande skular viser at det er avgjerande at skuleleinga forpliktar seg, deltek aktivt og har regi på kompetanseutviklinga (Sekkingstad og Syse, 2019). Ikkje minst er det viktig at skuleleinga ser det store potensialet som ligg i leiarinvolvering, for at den enkelte lærar skal kjenne seg som del av eit profesjonelt læringsfellesskap (Morud og Rokkones, 2019).

Lærarane møter leiarane

Kvardagen ventar når Anne, Aron og Albert kjem attende frå utdanning i regi av Yrkesfaglærarløftet. Etter avslutta eksamen er dei tilbake i full jobb, og slik opplever dei å bli møtte av leiarane sine:

«Det er godt du er attende no, Anne», seier «avdelingsleiar Berit» i det ho møter Anne i forbifarten. «Det er full krise på elektro, og du må overta ansvaret for gruppe B på vg1.» Meir rekk ikkje Berit å seie før ho spring vidare til eit viktig møte.

Aron vert møtt på ein litt annan måte av «inspektør Bjørg». Ho inviterer han til eit møte der ho vil leggje ein plan for korleis Aron kan bidra med ny kunnskap inn mot skulen sitt utviklingsarbeid.

Albert møter «rektor Bård» som han elles snakkar jamleg med. Som regel er temaet elevane si læring og relasjonar og samanhengar som kan bidra til å skape gode

læringsmiljø både for elevane og lærarane. No snakkar dei om korleis vidareutdanninga Albert har delteke på, kan gi positive ringverknader inn mot undervisningspraksis på skulen.

Eit praksisperspektiv på leing

For å forstå korleis dei tre leiarane møter medarbeidarane sine, kunne vi ha retta søkjelyset mot menneska Berit, Bjørg og Bård og forklart handlingane ut frå personlegdom og karaktertrekk (Burns, 1978). Ei anna tilnærming kunne vore å søkje forklaringar ut frå at leiarane har ulike rammer for leing (Stogdill og Bass, 1990). Den vesle eininga travle Berit er avdelingsleiar for, utgjer til dømes ei heilt anna ramme for leing enn heile skulen som framoverlente Bjørg har ansvar for. Leiarane sine formelle maktposisjonar – der Bård er rektor, Bjørg er inspektør og Berit er avdelingsleiar – har òg litt å seie. Ein tredje måte å forstå leiarane si tilnærming på er leiarstil (Hersey og Blanchard, 1984). Desse døma er alle fornuftige inngangar til å forstå leing i organisasjonar. Vi vel likevel ei anna tilnærming når vi legg til grunn eit *praksisperspektiv* på leing.

Ein av dei mest kjende talspersonane for denne tenkjemåten er kanadiaren Henry Mintzberg. Han har gjennom mange år hatt stor innverknad på leiingsforskninga og argumenterer for at vi skal vere opptatt av det leiarar faktisk gjer – ikkje av det dei seier eller trur dei gjer (Mintzberg, 1973). Det er også dette arketypane Berit, Bjørg og Bård representerer, på tre ulike måtar. Det er ikkje viktig kven dei er, men korleis dei møter lærarar som kjem attende med fersk kunnskap.

Ny innsikt i leing ved yrkesfagutdanningane

I ein fersk studie har vi sett nærare på kva som kjenne-teiknar leiingspraksis i yrkesutdanningane i vidaregåande skule (Sekkingstad og Glosvik, 2022). Studien byggjer på fokusgruppeintervju med skuleleiarar frå fem vidaregåande skular. Skulane har lærarar som har delteke på vidareutdanning i Yrkesfaglærarløftet, der deling av kunnskap og kompetanseutvikling i lærarfellesskapet har stått på dagsordenen. I intervjuja spurde vi leiarane om erfaringar med å bruke dei nyskulerte lærarane som ressursar når det gjeld å dele eller utvikle kunnskap ved skulane.

Tre måtar å leie på

Det vi fann, var tre parallelle leiingspraksisar som lever side om side: *leing som drift* dominerer og kan relaterast

til Berit sin leiingspraksis. Denne leiingspraksisen kjem tydeleg til uttrykk når leiarane utdjuar kva dei faktisk gjer. Men vi fann også døme på korleis Bjørg utøver leiing, noko vi kallar for *leiing gjennom plan og system*. Så fann vi døme på korleis Bård utøver *systemisk leiing*, som er kjenneteikna av ei heilskapleg tilnærming til utviklingsarbeid. Desse leiingspraksisane kjem også til syne når leiarane snakkar om kva dei gjer, men er i langt større grad knytte til refleksjonar over korleis dei kan utvikle sin eigen leiingspraksis. I røynda er leiingspraksisane blanda saman, men kanskje ikkje tilfeldig. Det såg ut som om *plan og system* tok opp i seg *leiing som drift*, men ikkje omvendt. *Systemisk leiing* tok på si side opp i seg dei to andre.

Leiing som drift

Alle skuleleiarane ser behov for kompetanseutvikling og omtalar Yrkesfaglærarløftet som eit kjærkome og etterlengta tilbod. Ikkje minst trekkjer leiarane fram behov for å utvikle undervisning som fremjar elevane si læring. Dersom leiarane står fritt til å rekruttere lærarar til vidareutdanningane, vil dei først velje lærarar dei meiner har størst behov for kompetanseutvikling. Nest etter dette er det ein god idé å velje lærarar som strategisk kan brukast som ressursar i intern kunnskapsdeling.

Men røyndomen er ein annan: «De veit korleis det er med vidaregåande skule og søkjartal, overtalligheit, konjunktursvingingar i næringslivet med meir. Vi må ta praktiske omsyn for å få skulekvardagen til å gå i hop.» Dermed blir det tilfeldig kven som deltek på vidareutdanningar, ut frå kva lærarar som på eige initiativ melder si interesse, og kor mange og kven dei kan sende på utdanning utan at dette går ut over den daglege drifta.

I denne leiingspraksisen talar ein varmt om deltaking på vidareutdanningane som ein ressurs i utviklingsarbeid, for det «gir veldig god læringseffekt når deira eigne kjem og fortel, at det ikkje er vi i leiinga. Det er slik vi må gjere det!». Vi finn likevel få døme på at leiinga initierer kunnskapsdeling: «Førebels har vi ikkje gjort så mykje, vi får sjå litt etter kvart. Vi er nødvendigvis ikkje så gode til å følgje opp slike ting.» Dei satsar heller på at det automatisk vil skje ei naturleg kunnskapsdeling i form av smitte av kunnskap mellom lærarane ved at dei jobbar tett saman: «Klart det dryp, det vert overført ein del kunnskap frå dei som har utdanna seg til dei som ikkje har utdanna seg.»

Dette er ein leiingspraksis som ser ut til å vere knytt til utøving av formelle funksjonar i den etablerte



organisasjonsstrukturen, og avdelingsleiarrolla vert sentral. Den enkelte avdelingsleiar får stort ansvar for sine medarbeidarar. I leiingspraksisen *leiing som drift* talar ein difor om «mine» og «dine» lærarar heller enn «våre elevar».

Leiing gjennom plan og system

Denne leiingspraksisen omfattar meir enn berre dagleg drift. Leiing gjennom plan og system inneber eit vidareperspektiv. Døme på denne praksisen kan vere at leiarane er opptekne av gode ordningar for lærarane som tek vidareutdanning. Leiarane spør etter formelle retningslinjer frå fylkeskommunen eller lagar og formidlar slike til lærarane sjølve. Retningslinjene skal sikre dagleg drift i skulekvardagen og samstundes bidra til god tilrettelegging for dei som tek vidareutdanning: «Vi vil at lærarane skal velje frikjøp framfor stipend, slik at dei kan få tid til å fokusere på studiet og ikkje føle at bøkene blir for store. Vi løyser vikarproblematikken ved å leggje lite undervisning til dei dagane læraren har frikjøp.»

Som nemnt har leiarane tankar om kven av lærarane som har behov for påfyll. Nokre leiarar stoppar ikkje der, men vil oppmode enkeltlærarar til å ta vidareutdanning. Dette kan vere ein måte å jobbe målretta på for å heve kompetansen gjennom plan og system.

Sjølv om leiarane fortel at dei i liten grad initierer kunnskapsdeling i kollegiet, gjer nokre seg tydelege tankar om korleis nye eller etablerte strukturar kan fremje kunnskapsdeling. Ulike typar møtearenaer blir nemnde som mogelege rammer for faglege diskusjonar. Utfordringa er tida og strukturane i organisasjonen. Dette gjer at det er vanskeleg

å leggje til rette for jamlege møte: «Det er grenser for kor ofte du kan kalle inn ein 29 år gammal tobarnsfar til møte mellom kl. 14.30 og 16.30», som ein skuleleiar ordla seg.

Medan *leiing som drift* i stor grad var knytt til den hierarkiske strukturen og kvar fagavdeling, finn vi døme der leiargruppa diskuterer felles problemstillingar, oppgåver og ansvarsfordeling på tvers av faga og avdelingane. Når ein spør korleis ein kan få til ein delingskultur på tvers, har ein byrja å sjå på skulen som lærande eining, ikkje berre den enkelte lærar.

Systemisk leiing

Nokre leiarar går endå lengre enn å drøfte arenaer på tvers av avdelingar, og er opptekne av kva synergjar deltaking i Yrkesfaglærarløftet kan gi i organisasjonen på lang sikt. Mellom anna ser dei samanhengar mellom satsingsområde i skulen sin utviklingsplan og innhaldet i vidareutdanningane. Ved kompetanseheving gjennom vidareutdanningane kan lærarane bidra både med teoretisk kunnskap og modellering av undervisningspraksis, seier dei. Kopling mellom vidareutdanning og satsingsområde over tid skapar positive ringverknader.

Leiarane diskuterer også korleis det kan vere mogeleg å gjere strategisk utval av deltakarar til vidareutdanningane for å fremje kunnskapsdeling og kollektiv kompetanseutvikling i kollegiet. Ved å velje fleire frå same avdeling kan ein skape handlingsrom for utvikling av kunnskap og endra undervisningspraksis på den utvalde avdelinga. Val av deltakarar frå ulike avdelingar kan, på den andre sida, styrke erfaringsdeling og kunnskapsutvikling på tvers av fag og avdelingar.

Slike diskusjonar handlar om strategiar for å fremje skulen sitt utviklingsarbeid, noko leiarane elles opplever som svært utfordrande.

Som omtalt er det å strukturere møtetidspunkt for kunnskapsdeling i kollegiet ei utfordring. Å byggje team rundt elevane blir av ein av leiarane omtalt som eit godt leiargrep: «Eg brukar mykje tid på å setje saman gode team.» Elevane får færre lærarar rundt seg, og lærarane får fleire undervisningstimar i same elevgruppe. I teamet får lærarane eit kollektivt ansvar for elevgruppa. Dermed blir teamet ein naturleg arena for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling for å fremje elevane si læring. Fleire timar i same team og elevgruppe påverkar læraren si innstilling: «Intuitivt legg ein meir arbeid ned i å få eit godt læringsmiljø, også for seg sjølv.»

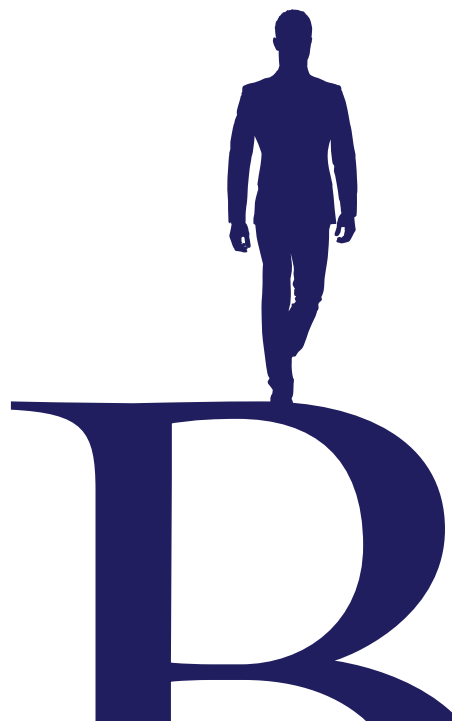
I den systemiske leiingspraksisen står altså team eller gruppe fram som den dominerande eininga for kollektiv læring, ikkje skulen eller enkeltlæraren. Vi finn også døme på at leiargrupper omtalar seg sjølv som team, og at dei ser eit potensial i å utvikle leiarteamet for å kunne utøve kollektiv leiing.

Korleis unngå å stå fast i drift?

Hovudfunnet er at *leiing som drift* dominerer ved dei fem vidaregåande skulane. Det må sikkert vere slik. Skular må handtere normal drift og driftsutfordringar i kvardagen. Så må vi understreke at praksisane ikkje finst i reindyrka form. I røyndomen er dei blanda saman, og når vi seier at drift dominerer, er det bokstavig. Spørsmålet må likevel stillast: Kva skjer om leiarar vert «verande i drift», kva skjer om ikkje praksisar vert utvikla vidare? Det er ikkje vanskeleg å sjå føre seg ei lang rekkje «Beriter» som brukar all si tid på brannsløkking, elevutfordringar og å skaffe vikarar for å halde hjula i gang.

Likevel ser vi i datamaterialet at enkelte leiarar kjem seg vidare og prøver å handle i lys av breiare tenkjemåtar. Det første steget ut av driftsmodus handlar om å leggje planar og lage system. Så kan ein reflektere vidare og tenkje om samanhengar og synergjar. Deling av kunnskap handlar om å flytte merksemd frå enkeltlæraren sine samtaler med andre lærarar til skulen si organisering av slike samtaler og vidare refleksjonar om kunnskapsdeling i team rundt elevane.

Eit spørsmål er naturlegvis kva som fremjar og hemmar slike utviklingsprosessar mellom leiarar i vidaregåande skular. Vi har ikkje svar, men eitt spørsmål kan vere kva



LITTERATUR

BURNS, J.M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.

BØE, M. (2016). *Personalledelse som hybride praksiser. Et kvalitativt og tolkende skyggestudie av pedagogiske ledere i barnehagen*. Doktoravhandling ved NTNU, 2016:143. NTNU .

DARLING-HAMMOND, L. (2010). Teacher education and American future. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 35–47. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487109348024>

HATTIE, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of Over 800 Meta. Analyses Relating to Achievement*. Oxfordshire: Routledge.

HERSEY, P. & BLANCHARD, P. (1984). The life cycle theory of leadership. *Training and Development Journal*, 23 (5), 54–62.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2015). *Yrkesfaglærerløftet – for fremtidens fagarbeidere*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2014).

Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

MINTZBERG, H. (1973). *The nature of managerial work*. Harper and Row.

MORUD, E.B. & ROKKONES, K.L. (2020). Deling av kunnskap og kompetanse er ingen selvfølge for deltakere i Yrkesfaglærerløftet. *Skandinavisk tidsskrift for yrke og profesjoner i utvikling*, 5(1), 129–144. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3776>

POSTHOLM, M.B., DAHL, T., DEHLIN, E., ENGVIK, G., IRGENS E.J., NORMANN, A. & STRØMME, A. (RED.) (2017) *Ungdomstrinn i utvikling, Skoleutvikling lesing, skriving og rekning*. Universitetsforlaget.

ROBINSON, V. (2014). *Eleversentrert skoleledelse*. Cappelen Damm Akademisk.

SEKKINGSTAD, D. & SYSE, I. (2019). «Spør oss, vi vil bidra» – lærarar som lokomotiv for å fremje skuleutvikling – ein mogleg modell. I: Ø. Helgesen, R. Glavee-Geo, G.

Mustafa, E. Nasset & P. Rice (red.). *Modeller: Fjordantologien 2019* (s. 437-455). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215034393-2019-21>

SEKKINGSTAD, D. & GLOSVIK, Ø. (2022). «Drift stel tida vår» – skuleleiarar sine erfaringar med å leie berekraftig kunnskapsforvaltning i vidaregåande skular. I: H. Hogset, J. Alteren, B. Jæger & S. Straume (red.): *Bærekraft: Fjordantologien 2022*. Universitetsforlaget.

STOGDILL, R.M & BASS, B.M. (1990). *Handbook of Leadership. A survey of Theory and Research*. The Free Press.

TENGBLAD, S. (2012). Conclusions and the way forward: Towards a practice theory of management. I: S. Tengblad (red.) (2012). *The Work of Managers: Towards a Practice Theory of Management*. Oxford University Press. DOI:10.1093/acprof:oso/9780199639724.003.0018

skuleleiing fylkeskommunar og statsforvaltning etterspør, eit anna kva lærarane tradisjonelt forventar av leiarar.

Eit praksisperspektiv på leiing ser leiing som ein aktivitet med mange paradoksale og spenningsfylte sider, og som det er knytt mange forventningar til. Arbeidspresset er høgt, og leiarane utfører oppgåver i komplekse og ofte mangesidige situasjonar med mykje uvisse og mange hendingar som ikkje er planlagde (Bøe, 2016). Vi kan leggje til hektisk arbeidstempo og lange arbeidsdagar med mange og hyppige forstyrringar. Det er stor variasjon i arbeidsoppgåvene, og det kan vere kjenslemessig intenst.

Ja, *leiing som drift* er normalsituasjonen. Nettopp difor er det viktig, som Tengblad (2012, s. 338) seier, at vi treng å studere korleis erfarne og dyktige leiarar handterer krava som vert stilte til leiaroppgåvene, og korleis dei lukkast med å utvikle leiingspraksisane sine.

Det fine med eit praksisperspektiv på leiing er også at det skapar eit potensial for endring. Ved å rette søkjelyset mot ideane som ligg bak handlingane, gjer vi det mogeleg å endre ideane og dermed også handlingane. Eit anna ord for det er læring. Målet må vere at lærarane lærer å bli betre i møte med elevane, men leiarane kan òg lære seg å bli betre som leiarar i møte med lærarane.

Rektor Bård, som er arketypan for systemisk leiing, ville sagt at det er to sider av same sak.



»»» Dorthea Sekkingstad er førstelektor i pedagogikk og utdanningsleiing ved Høgskulen på Vestlandet. Ho har lang erfaring som undervisar i høgare utdanning og har arbeidd som lærar og rektor i skuleverket i ei årrekke. Undervisnings- og forskingsområda hennar er rettleiing, utdanningsleiing og universitets- og høgskulepedagogikk.



»»» Øyvind Glosvik er dr.polit. og dosent ved Høgskulen på Vestlandet. Han forskar på, og underviser om, lokale og regionale utviklingsprosessar, førstelejeleiing, kunnskapsleiing og lærande leiing i helse-, velferds- og utdanningsinstitusjonar.

Kroppssøving

– et fag for utvikling av demokrati og medborgerskap

Gjennom å legge mindre vekt på hva man gjør, og mer vekt på hvorfor og hvordan, kan kroppssøvingsfaget oppfylle kravene i fagfornyelsen. Dette vil kunne utfordre både elever og lærere som har etablerte forventninger til hva kroppssøving skal være.

>>> Av Knut Westlie

Kroppssøvingsfaget har tradisjonelt blitt sett på som et aktivitetsfag (Moen mfl., 2018), en pause i hverdagen (Kvam, 2020). Det er også uklare grenser mellom aktivitetstiltaket fysak og undervisningsfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019; Mong, 2019; Lyngstad, 2019). Men med fagfornyelsen har læringsfokuset i kroppssøving blitt tydeligere, noe som igjen åpner for større muligheter til å utnytte kroppssøvingsfagets potensial som en arena for demokratiopplæring. Dette kommer særlig til uttrykk gjennom ett av fagets kjerneelementer, *deltaking og samspel i bevegelsesaktiviteter*, og gjennom det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*. Denne artikkelen vil derfor se nærmere på hvordan deler av skolens demokratiopplæring kan realiseres i kroppssøvingsfaget. Men først litt om bakgrunnen for at demokrati og medborgerskap mer enn noen gang er blitt en viktig del av utdanningen i skolen.

Demokratiets utfordringer

Det er mange grunner til å være bekymret over folkestyrets

tilstand i de liberale demokratiene for tida. Dalende tillit til samfunnsinstitusjonene, demokratiets manglende evne (så langt) til å løse miljøkrisa og et økende antall unge som føler seg marginalisert i storsamfunnet, med storminga av den amerikanske kongressen 6. januar 2021 som et (foreløpig) dystert høydepunkt, vitner om et demokrati som står overfor store utfordringer. Og da har vi ikke en gang nevnt Putins forsøk på å demontere demokratiet i Øst-Europa. Finn Olstad (2014) skriver i boka *Det farlige demokratiet* at vi lever i en post-demokratisk tidsalder. Post-demokratiet karakteriseres ved at «vanlige folk» (som det heter i *Hurdalsplattformen*, Regjeringen.no, 2021) oppfatter samfunnsdebatten som et intellektuelt spill mellom politikere, storkapitalen, «den intellektuelle prateklassen», tankesmier, spinndoktorer og de politisk korrekte, den såkalte woke-generasjonen. Disse gruppene får boltre seg fritt i samfunnsdebatten og setter dermed dagsorden. Resultatet blir at nye valg og regjeringer kommer og går, mens folk flest opplever politikken som et



spill de verken kan påvirke eller opplever at angår deres hverdag (Olstad, 2014). Det er lett å forstå at dette fører til en utbredt følelse av maktesløshet og apati i møte med de etablerte demokratiske institusjonene. I stedet for å engasjere seg i demokratiske prosesser søker mange inn i kommentarfeltene der konspirasjonsteorier og kynisme råder grunnen. Resultatet blir at meningsmotstandere ikke møtes på samme arena for å kommunisere som likeverdige parter gjennom «en herredømmefri diskurs» (Habermas, 1999a). Når motdebattanter ikke møtes på felles arenaer, bygges det opp fiendebilder i stedet for tillit, noe som er ødeleggende for et åpent liberalt demokrati. Man kan si at «vanlige folk» og elitene opererer i parallelle diskursive kretsløp, der meningsmotstandere blir fremmede for hverandre, og der uenighet virker splittende. Alternativet er å skape mulighet for samfunnsintegrasjon, som er idealet for det deliberative demokratiet (Habermas, 1999b), og som det er skolen oppgave å bidra til, bevare og utvikle (Volckmar, 2016). Dersom folkestyret skal makte å møte disse utfordringene, er skolen nødt til å utdanne nye generasjoner som har demokratiske ferdigheter, som ønsker å ta aktivt del i utformingen av egne liv, og som i tillegg opplever at de har sjølbestemmelse og autonomi til dette (Jordet, 2020).

Skolens samfunnsoppdrag

Den norske grunnskolen er nasjonens viktigste samfunnsintegrerende institusjon (Volckmar, 2016). Fordi skolen omfatter alle, er den tildelt en sentral rolle i demokratiopplæringa, hvilket både den generelle delen (Kunnskapsdepartementet, 2017) og fagplanene i læreplanen tydelig uttrykker. Mange vil kanskje spørre hvor kroppøvfingsfaget skal komme inn i dette bildet, og et slikt spørsmål er lett å forstå. Kroppøvfing har jo tradisjonelt blitt oppfattet som et aktivitetsfag basert på idrett og helse (Moen mfl., 2018; Lyngstad, 2019). Men med en tydeligere innretning mot læring, danning og utvikling av kompetanse i planverket (Utdanningsdirektoratet, 2020) har kroppøvfingsfaget fått en tydeligere rolle inn mot skolens demokratibyggende samfunnsoppdrag. I overordnet del av læreplanen slås det fast at kompetanse i fagene, foruten kunnskap og ferdigheter, også skal omfatte forståelse, evne til kritisk tenkning og refleksjon (Kunnskapsdepartementet, 2017). Jeg vil her se nærmere på hvordan denne innretninga av kroppøvfingsfaget kommer til uttrykk gjennom kjerneelementet *deltaking og samspel i bevegelsesaktiviteter*, og i det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgarskap* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Jeg vil også vise til noen eksempler på hvordan

dette kan se ut i praksis. Mer presist vil jeg undersøke følgende spørsmål: Hvordan kan kroppøvfingsfaget bidra til å fremme demokrati og medborgerskap i samfunnet?

Kjerneelementene, som alle fagplanene i skolen er bygd opp rundt, beskriver det viktigste innholdet i fagene. Her omtales både kunnskapsområder og begreper, men også metoder, tenkemåter og uttrykksformer. Kjerneelementene viser retning i undervisningen og handler derfor om det elevene må lære for å kunne mestre og bruke fagene. Gjennom en aktiv bruk av kjerneelementene i planlegging og gjennomføring av undervisningen vil det bli lettere å se sammenhenger og progresjon (Kunnskapsdepartementet, 2017). I kjerneelementet *deltaking og samspel i bevegelsesaktiviteter* i kroppøvfing heter det at «Elevene skal løyse utfordringar og oppgåver i eit læringsfellesskap og kunne reflektere over samspel, samhandling og likeverd» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Hvorfor dette er relevant i en kroppøvfingssammenheng, underbygges på følgende måte: «I mange bevegelsesaktiviteter er deltaking, medverknad og samarbeid nødvendig for å fremje læring hos seg sjølv og andre. Det inneber å anerkjenne ulikskap og inkludere alle, uavhengig av føresetnader.» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, som også skal implementeres i kroppøvfingsfaget, peker i samme retning:

Faget skal medverke til at elevene får kunnskap om og forståing av demokratiske verdier og spelereglar gjennom medverknad og medansvar i deltaking og samarbeid. Faget skal òg gi rom for å øve opp kritisk tenkning og lære å handtere meiningsbrytingar og respektere usemje (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

Spenninger mellom ulike fagforståelser i kroppøvfing

Noen har hevdet at faget gjennom den nye læreplanen har mistet sin egenart, at aktivitetene og de tradisjonelle idrettene drukner i teori, refleksjon og nye kompetanser (Drangsholt, 2021). Andre hevder derimot at idrettene eller aktivitetene skal brukes som middel for øving og dybdelæring i faget (Aasland mfl., 2020). Kroppøvfing skal derfor ikke være «idrettens lillebror», men et læringsfag der elevens får utvikle sine kompetanser. Betyr dette at vi står overfor en radikal endring av kroppøvfingsfaget med «den nye» læreplanen i skolen? Etter mitt skjønn er svaret både ja og nei. Hvis vi følger Aasland og kollegaer (2020) og bruker aktivitetene som et middel til læring, åpner

kjerneelementet *deltaking og samspel i bevegelsesaktiviteter* og det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* for unike muligheter til å utvikle kroppsovningsfagets praksis.

Kroppsoving har som nevnt blitt oppfattet som et aktivitetsfag sentrert rundt idrettsaktiviteter (Moen mfl., 2018, Aasland & Engelsrud, 2017). Både aktivitetsvalg og undervisningsmetoder har vært tradisjonelle og lærerstyrte. Ballspill og styrketrening, undervist gjennom instruksjonsmetodikk, har vært det dominerende bildet (Moen mfl., 2018), og man har i liten grad oppnådd dybdelæring og progresjon i innlæringa (Standal mfl., 2020). I stedet har elevene ofte møtt de samme grunnleggende innlæringsaktivitetene år etter år (Ward & Quennerstedt, 2016; Annerstedt, 2008). Sagt på en annen måte: Elevene møter samme grunnleggende innlæring og det samme innholdet på hvert trinn. Det blir dermed lite systematisk progresjon i opplæringa fra det ene året til det neste. Hvis ikke kroppsovningsfaget endres radikalt vekk fra en slik praksis, vil det bli irrelevant som skolefag, ifølge professor og internasjonalt anerkjent nestor David Kik (2010).

Det er altså all mulig grunn til å gripe mulighetene som ligger i kroppsovningsfagets kjerneelementer og legge om til en praksis i retning av mer dybdelæring i tråd med Ludvigsen-utvalgets tilrådninger (NOU 2015:8). Her vil en aktiv bruk av kjerneelementene og de tverrfaglige temaene spille en sentral rolle. Jeg skal peke på noen eksempler på hvordan dette kan se ut i praksis.

Demokratiopplæring gjennom lagspill

Kroppsoving har noen helt unike karakteristika ved at læringa blir kroppsliggjort *gjennom* og *i* bevegelsesaktivitet. Men denne læringa kommer ikke av seg sjøl. Det er ikke nok å dele klassen inn i lag og sette i gang spillet. Hvis kroppsovningsundervisninga skal åpne for en kroppslig læring, slik læreplanen legger opp til, kreves det en økt bevissthet rundt dette fra lærerens side. Læringen må ikke bare skje implisitt som en form av taus kunnskap gjennom mer eller mindre (tilfeldig) aktiv elevdeltakelse. Læreplanverket legger opp til at elevene skal løse (bevegelses-) oppgavene innenfor et fellesskap der de reflekterer over samspill, samhandling og likeverd. Dermed må fokuset i undervisningen dreies vekk fra resultatet og over mot prosessen. En slik undervisningspraksis vil med andre ord legge mindre vekt på undervisningens innhold og aktiviteter (*hva*-spørsmålet) og mer på *hvorfor* og *hvordan* innholdet skal praktiseres (Karlefors & Larsson, 2018). Og det er nettopp her kjernen til dypere refleksjon og læring *av* og *om* demokratiske prosesser ligger.

I ulike lagaktiviteter kan elevene ved en gjennomtenkt undervisning som legger vekt på *hvorfor* og *hvordan*, få trening i å arbeide mot felles mål sammen med lagkamerater. De vil også lære seg å takle meningsbrytninger ved at de må kjempe eller konkurrere mot andre som har motsatt mål (motstanderlaget). Dersom dette skal fungere etter hensikten, må den hegemoniske kampen foregå innenfor et felles sett av regler som er tydelig klargjort på forhånd, og som håndheves konsekvent, gjerne med elevene som dommere og lagledere. Læreren må gå inn som en aktiv prosessveileder, stoppe spillet med jamne mellomrom og stille spørsmål som hjelper elevene til å reflektere over løsninger på konkrete taktiske samspillssituasjoner, men også på konflikter som oppstår. Dersom undervisningen i tillegg legger til rette for at elevene sjøl får være med å utforme og tilpasse reglene i spillet, vil deltakerne få ytterligere forhandlingskompetanse, noe som igjen underbygger læreplanens prinsipper om elevmedvirkning. Lagspillet blir på denne måten et demokrati i miniatyr, et uenighetsfellesskap, hvor deltakerne får erfare at deres bidrag har betydning.

Å møte motstand innenfor et omforent sett av spilleregler gir også elevene erfaring i å håndtere meningsbrytninger som en del naturlig «del av gamet». På denne måten vil ulike lagspill bidra med kunnskap om og forståelse av demokratiske prosesser gjennom medvirkning og medansvar (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). En slik praksis vil gi elevene rom til å øve opp kritisk tenking, lære å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet, slik læreplanen legger opp til (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Det vil også være naturlig at å tenke tverrfaglige opplegg med for eksempel samfunnsfag innenfor rammen av temaet *demokrati og medborgerskap*. Samfunnsfag kan gi elevene prinsipiell undervisning *om* demokratiet og dets premisser. Elevene kan utforme regler og planlegge hvordan disse kan brukes videre i kroppsovingstimen. I gymsalen vil elevene få kjenne på utfordringene, men også verdiene, av å praktisere de samhandlingsprosedyrene som de har bestemt. Hvis det tverrfaglige hvorfor-perspektivet er i fokus, vil det sannsynligvis være lettere for elevene å akseptere stopp i aktiviteten for å reflektere over hvordan de skal løse samarbeidet innad på laget, men også hvordan de møter motstanderlaget gjennom en respektfull motstand eller kamp innenfor rammen av reglene man har blitt enige om på forhånd. Med en sann praksis vil det være naturlig at det oppstår behov for å presisere eller justere reglene underveis, men også å justere samspillet innad i laget. Læreren må derfor sørge for at timen veksler mellom aktivitet

og refleksjon, og påse at alle får en rolle innenfor rammen av fellesskapet, både i aktiviteten og i refleksjonene, slik at elevene får erfare at deres bidrag blir anerkjent og etterspurt av medelever og lærere (Westlie & Moen, 2020). Ut fra dette skjønner vi at en tradisjonell praksis der elevene blir delt inn i to lag, og hvor læreren kun inntar dommerrollen, derfor er ikke bare vil være utilstrekkelig, men også et brudd med intensjonene i både kjerneelementet *deltakelse og samspill* og i det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*. Forskning har nemlig vist at denne tradisjonelle tilnærmingen med et ensidig aktivitetsfokus (hva-fokus) (Moen mfl., 2018) øker forskjellene mellom elevene (Dowling, 2016; Säfvenbom, Hauge & Bulie, 2014) snarere enn å anerkjenne ulikhet og inkludere alle. Dette bryter da også med læreplanens intensjoner.

En måte praktisere undervisningen på slik det er beskrevet over, kan være å ta i bruk undervisningsmodellen *Teaching Games for understanding* (TGfU). Denne modellen hjelper elever forstå spilllets idé (spilllets etos), å anerkjenne kampen i seg sjøl, og å forstå at kampen blir bedre dersom en møter likeverdig motstand innenfor rammen av spilllets regler og spilllets grunnidé. Denne modellen har vist seg både å øke forståelsen for spillet og å virke inkluderende. Dermed utvikler lagspillet både motorisk, kognitiv og sosial kompetanse (for mer om TGfU, se f.eks. Møller, 2016).

Demokratiopplæring gjennom samarbeidslæring

At lagaktiviteter kan være med å bygge opp under samspill, samarbeid og respekt for spilleregler, er kanskje intuitivt forståelig. Men også andre aktivitetsformer kan tilby arenaer for læring av demokratiske ferdigheter. Lars Bjørke har i sitt doktorgradsarbeid anvendt modellbasert praksis, gjennom bruk av blant annet undervisningsmodellen *samarbeidslæring* (Johnson & Johnson, 2009; Bjørke, 2020). I en intervensjon i kroppsøving over fire semestre ble elevene delt inn i ulike «læringsteam» der de skulle løse oppgaver sammen. Læringsteamene fikk ulike aktiviteter som de skulle arbeide med: innebandy, friidrett, snøhulebygging, parkour/freerunning m.m. Hver elev på gruppa ble tildelt unike ansvarsoppgaver. I eksemplet parkour fikk gruppene i oppgave å forberede et «show» som de skulle presentere for klassen. Presentasjonen skulle inneholde elementene hopp, balanse og klatring. Rollene som ble fordelt innad i gruppene, var disse: én elev var tidsansvarlig (gruppa fikk x antall minutter), én var motivator/oppmuntr, én var kreativt ansvarlig (tenke nytt, spennende, skape, bevegelser) og én var ordstyrer (presentere gruppas arbeid og

sørge for at alles meninger blir tatt med). Det var et krav at alle skulle være involvert, men ikke alle måtte delta på alt i presentasjonen. Denne modellbaserte praksisen fremmet elevenes ferdigheter i samarbeid og samhandling over tid, men intervensjonen viste også at det krevdes langvarig og systematisk arbeid for å endre praksis og elevenes forventninger til kroppsøvingsfaget (Bjørke, 2020). Samarbeidslæring er ikke en metodisk oppskrift, men et rammeverk for samarbeid i grupper innenfor både kroppsøving og i andre fag. Oppgavene elevene blir tildelt, må være gjennomtenkte og bygge på fem grunnleggende prinsipper som må gjennomsyre arbeidet:

1. Positiv gjensidig avhengighet – oppgaven må utføres slik at enten så lykkes alle eller ingen med den.
2. Alle har et individuelt ansvar for sin del av oppgaven de skal løse.
3. Det skal være et konstruktivt samspill – samspillet skal med andre ord drive arbeidet framover.
4. Oppgaven skal utvikle elevenes sosiale ferdigheter gjennom å finne løsninger på oppgaven.
5. Gruppeprosessering – prosessen i gruppa er i fokus (ikke resultatet), også i vurderingsarbeidet.

Lærerrollen i samarbeidslæring blir å være tilrettelegger og veileder, ikke den tradisjonelle instruerende rollen.

Avsluttende betraktninger

Innledningsvis stilte jeg spørsmålet: Hvordan kan kroppsøvingsfagets bidra til å fremme demokrati og medborgerskap i samfunnet? En gjennomgang av tidligere forskning, gjeldende læreplan og praktiske eksempler viser at kroppsøving tilbyr ulike arenaer som gir mange muligheter for praktisk øving i demokratiske ferdigheter gjennom aktiv deltakelse, refleksjon, beslutningstaking, forhandling og involvering. Vi ser også at dette ikke kommer av seg sjøl. Aktivitetene og innholdet i seg sjøl gir ikke demokratiske ferdigheter. Det er gjennom å rette oppmerksomheten mot hensikten (hvorfor) med aktiviteten og mot praktisk tilrettelegging (hvordan) vi kan nå målet om demokratisk deltakelse og medvirkning. Som undervisere må vi derfor ta inn over oss den brede kunnskapsbasen som viser at tradisjonell lærerstyrt undervisning, basert på instruksjonsmetodikk og et ensidig aktivitetsfokus, slett ikke treffer alle elever. Snarere virker denne tradisjonen ekskluderende på de som fra før har lite bevegelseskompetanse (Annerstedt, 2008; Dowling, 2016; Moen mfl., 2018; Säfvenbom mfl., 2015; Westlie & Moen, 2020). Dersom vi skal realisere det demokratiske potensialet som ligger i kroppsøvingsfaget,

LITTERATUR

- ANNERSTEDT, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: A comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303–318.
- BJØRKE, L. (2020). *The messiness and complexity of pedagogical change. Teachers' and students' experiences from implementing cooperative learning in physical education*. Høgskolen i Innlandet. <https://hdl.handle.net/11250/2688751>
- DOWLING, F. (2016). De idrettsflinkes arena: Ungdoms fortellinger fra kroppsvingsfaget med blikk på sosial klasse (s. 249–268). I: Ø. Seippel, *Ungdom og idrett*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- DRANGSHOLT, Å.H. (2021, 1. mars). Gymtimene i skolen endres. Nå slår elever og lærere alarm. *Fædrelandsvennen*. https://app-retriever-info-com.ezproxy.inn.no/services/archive?languageCategory=lang-NO%2Clang_SE&searchString=kropps%2C3%B8ving
- HABERMAS, J. (1999a). *Kommunikativ handling, moral og rett*. Tano Aschehoug.
- HABERMAS, J. (1999b). *Kraften i de bedre argumenter*. Ad Notam Gyldendal.
- JOHNSON, D.W., & JOHNSON, R.T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- JORDET, A. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- KARLEFORS, I., LARSSON, H. (2018). Searching for the 'How': Teaching methods in Swedish physical education. *Scandinavian Sport Studies Forum*, 9, 25–44. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:glh:diva-5226>
- KIRK, D. (2010). *Physical Education Futures*. London: Routledge.
- Kvam, M. (2020). Kroppssøving er ikke et pausefag. *NHI.no*. <https://nhi.no/trening/aktivitet-og-helse/treningsrad-barn-og-unge/kroppssoving-er-ikke-et-pausefag/?page=all>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. Strategidokument. <https://www.regjeringen.no/contentassets/c8bbb-637891443fea7971ba8e936bca4/skaperglede-engasjement-og-utforskertrang.pdf>
- LYNGSTAD, I. (2019). Motstridende mål i kroppssøving i Norge – en analyse av læreplanene i faget i perioden 2006 til 2015. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2). <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1240>
- MONG, H. (2020). «I kroppssøving så tenker jeg nok mest på det fysiske» – En studie om kroppsvingslæreres forståelse av helse. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 34–45. <https://doi.org/info:doi/NOU.2015.8>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- MØLLER, L. (2016). Ballspillundervisning i et dannelsesteoretisk perspektiv. I: E.E. Vinje, *Kroppsvingsdidaktiske utfordringer*. Cappelen Damm Akademisk.
- OLSTAD, F. (2014). *Det farlige demokratiet om folkestyrets vilkår i Norge gjennom to hundre år*. Aschehoug.
- REGJERINGEN. (2021). *Hurdalsplattformen*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/cboadb6c6fee428caa81bd5b339501bo/no/pdfs/hurdalsplattformen.pdf>
- UTDANNINGSDIREKTORATET. (2020). *Læreplan kroppssøving* (KR001-05). Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- VOLCKMAR, N. (2016). *Utdanningshistorie. Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- SÄFVENBOM, R., HAUGEN, T., & BULIE, M. (2015). Attitudes toward and Motivation for PE. Who Collects the Benefits of the Subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629–646.
- STANDAL, Ø.F., MOEN, K.M. & WESTLIE K. (2020). «Ei mil vid og ein tomme djup»? – ei undersøkelse av innhold og undervisning i kroppssøving på ungdomstrinnet i Noreg. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23865/jased.v4.1749>
- WARD, & QUENNERSTEDT, M. (2016). Trans-actions in primary physical education in the UK: a smorgasbord of looks-like-sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(2), 137–152. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.923991>
- WESTLIE, K. & MOEN, K. (2020). Kroppsvingslæreren som en inkluderende pedagog i skjæringspunktet mellom individ og samfunn. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, Vol. 4(1), 2020, s. 19–33. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/jased.v4.1530>
- AASLAND, E., MORDAL MOEN, K., & MATHISEN, G. (2020). Et fornyet kroppsvingsfag – noen betraktninger. *Bedre skole*, 32(1).
- AASLAND, E. & ENGELSRUD (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppssøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 5–17. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>

må vi tenke nytt. Både i planleggingsfasen og i gjennomføringen av undervisningen, sammen med elevene, må *hvorfor* (mål og hensikt) og *hvordan* (metoder og modeller) styre praksisen. Til slutt må dette også få konsekvenser i vurderingsarbeidet. Læreplanens tydelige vektlegging av vurdering for læring peker også mot en praksis som skal involvere elevene aktivt i lærings- og vurderingsarbeidet. Implementering av ny praksis innenfor kroppsvingsfaget krever tid og innsats. Her må også bevilgende myndigheter på banen med etter- og videreutdanning av lærerne. Demokratiet står under et større press enn noen gang i etterkrigstida. Dette kaller på nytenkning, handling og friske midler til kompetanseheving fra politisk nivå. Dermed ligger det til rette for at kroppsvingsfeltet kan gi unike bidrag til skolens demokratiske samfunnsoppdrag.



»»» Knut Westlie er førstelektor i profesjonsrettet pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet [HINN]. Han underviser i profesjonsfag på faglærerutdanningen i kroppssøving og på masterstudiet i kroppssøving og idrett. Westlie har mer enn 20 års fartstid som allmenn-/grunnskolelærer. De siste 8–10 årene har han vært tilknyttet forskergruppen Teaching and Learning in Physical Education ved HINN, som blant annet står bak bloggen kroppsvingsforskning.no samt en rekke vitenskapelige publikasjoner.

Ballspill- undervisning i kroppsøving

>>> Av Marius Wick Kvalvaag, Erling Algrøy, Ole-Vinjar Egeland og Øystein Røynesdal

Mange elever elsker ballspill, mens noen fagpersoner mener dette tar altfor stor plass i undervisningen. Så hvilken rolle bør ballspillene egentlig ha i kroppsøvfingsfaget etter den nye læreplanen?

Kroppsøving er et av de best likte fagene hos elever i norsk skole, hvor også ballspill er en av de mest populære aktivitetsformene (Moen mfl., 2018). Ballspill kan være en mangfoldig aktivitetsform. I faglitteraturen har man ofte omtalt ballspill som alt fra lek med ball, balltilvenning og uformelle ballspill til mer tradisjonelle konkurranseidretter (Rafoss & Zoglówek, 2016; Halling & Ejlersen, 2009). Til daglig snakker man nok helst om ballspill som fotball eller andre ballidretter. Dette kan gjøre det utfordrende å forstå bredden som ligger i ballspill, og mulighetene som ligger i denne aktivitetsformen – både i barne- og ungdomsskolen (Rafoss & Zoglówek, 2016).

De siste årene har ballspill har fått kritikk for å være for dominerende i faget, både når det gjelder omfang og hva man skal lære gjennom kompetansemålene i læreplanen (Moen mfl., 2018). Blant annet hevdes det at noen typer ballspill, og måten de gjennomføres på i undervisningen, kan skape et ekskluderende kroppsøvfingsfag for enkelte elevgrupper (Andrews & Johansen, 2005). Dette ble særlig

aktualisert i debatten rundt høringsutkastene til ny læreplan i kroppsøvfingsfaget, der enkelte mente at ballspillene fremdeles burde være en vesentlig del av undervisningen (Vinje, E., 2018a; Vinje, E., 2018b), mens andre mente at ballspillene burde tones ned eller erstattes av andre aktivitetsformer (Sävfenbom & Rustad, 2018).

I en nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfingsfaget spurte man elever på barne- og ungdomsskolen om hvilke aktiviteter de oftest møtte på i faget. I denne rapporten kom det frem at ballspill hadde tatt større plass i undervisningen enn andre aktiviteter som friidrett, moderne aktiviteter (f.eks. skateboard og yoga) og svømming (Moen mfl., 2018). Dette er viktige funn, men samtidig er utfordringen at det er vanskelig å fastslå det *reelle* omfanget av ballspill i kroppsøvfingsfaget, ettersom rapporten kun baserer seg på selvrapporterte data fra elevene. Dessverre har vi heller ikke så mye forskning som har undersøkt *hvordan* det faktisk jobbes med ballspill i grunnskolen i dag. Når vi også erfaringsmessig vet at utstyr og tilgjengelige svømmehaller



er begrensende rammefaktorer for innholdet i kroppsøving på mange skoler, så er det kanskje ikke så overraskende at omfanget av ballspill og -leker i kroppsøvingsundervisning rapporteres å være nokså høyt hos elevene. Spørsmålet er hvorvidt dette faktisk har en betydning, så lenge ballspillundervisningen gjennomføres på en god og variert måte.

Vi mener at debatten om bruk av ballspill i kroppsøvfaget ofte blir unyansert, og at argumentasjonen fort havner på den ene eller andre siden. Faren med dette er at lærere som følger debatten, kan vegre seg for å bruke ballspill i faget. Vi er selvfølgelig enig i at kroppsøving skal være et variert fag, hvor kompetansemålene er utgangspunktet for innhold og læring. Vi ønsker likevel å fremheve *mulighetene* som ligger i ballspillene som aktivitetsform, for å imøtekomme ulike elevforutsetninger, men også som et nyttig verktøy i kroppsøvingsundervisningen. Vi mener at ballspill kan brukes for å oppnå både kompetansemål i læreplanen og verdigrunnlaget i læreplanen, og på denne måten skape god kroppsøvingsundervisning der

bevegelsesglede, inkludering og mestring hos alle elever er i sentrum.

Det er viktig at kroppsøvingslærere forstår at kompetansemålene fra 2.–10. trinn fremdeles gir rom for at ballspill kan være en viktig del av faget i den nye læreplanen. Det er fortsatt slik at elevene skal øve på og utvikle både enkle og mer sammensatte ferdigheter i ulike bevegelsesaktiviteter. Elevene skal fortsatt få muligheten til å utforske og gjennomføre ulike leker og spill sammen med andre. Elevene skal forstå og bruke regler for samhandling i spill og bevegelsesaktiviteter, og de skal lære å bruke egne ferdigheter for å fremme læring og fremgang hos andre. I alle disse eksemplene kan man faktisk bruke ballspill fra ulike bevegelseskulturer som et redskap i undervisning for å oppnå kompetansemålene i faget, hvis det gjøres på rett måte.

Tilrettelegging, bredde og variasjon

Vi ønsker å oppfordre både kroppsøvingsstudenter og -lærere til å reflektere over hvordan ballspill kan tilrettelegge

for læring hos elevene, og hvordan ballspillaktivitet kan bidra til å oppnå kompetansemålene. Valget om å ha ballspill i kroppsøving skal ikke utelukkende begrunnes i at elevene synes det er gøy. Heller ikke at elevene skal bli en bedre fotball-, volleyball- eller basketballspiller. Selv om vi ikke skal legge prestasjonsutvikling og idrettsprinsipper til grunn for ballspillundervisningen i kroppsøving, så må vi ikke utelukke selve ballspillet i seg selv.

Men vi som lærerutdannere må også rette et kritisk blikk på oss selv. Et spørsmål vi bør stille oss, er om vi utdanner reflekterte kroppsøvingslærere med god nok *fagdidaktisk* kompetanse til å gjøre de nødvendige grepene i ballspillundervisningen. Uten en tilstrekkelig fagdidaktisk kompetanse vil man heller ikke klare å gjennomføre ballspillene på en inkluderende måte som fremmer læring. I enkelte tradisjonelle ballspill, hvor det erfaringsmessig er stor forskjell både i erfaring og ferdigheter hos elevene, vil det kreve mye pedagogisk og didaktisk tilrettelegging for at elevene skal oppleve mestring. Man kan ikke nødvendigvis kopiere hva som gjøres på volleyball- eller fotballtrening og bruke dette direkte inn i kroppsøvingsfaget. Da blir det et kroppsøvingsfag for noen, men ikke for alle. Organisering, individualisering og metodevariasjon er derfor viktige stikkord for at elevene skal oppnå både læring og mestring gjennom ballspillaktivitetene. Dette må vi som lærerutdannere også utfordre våre kroppsøvings- og faglærerstudenter på i deres utdanning.

Dessverre har vi ikke så mye forskning som har undersøkt *hvordan* det faktisk jobbes med ballspill i grunnskolen i dag. Men vi vet at omtrent en tredjedel av lærerne som blir satt til å undervise i kroppsøving, ikke har noen formell kompetanse i faget (Moen, mfl., 2018; Helsedirektoratet, 2012), og at antallet lærere med kompetanse blir lavere jo lenger ned på barnetrinnet man kommer (Helsedirektoratet, 2012). Gjennom mange praksisbesøk i grunnskolen har vi likevel fått et visst innblikk i hvordan det jobbes med ballspill i kroppsøvingsfaget. En del av det som gjøres, er bra, men vi vil likevel hevde at mye kan bli bedre. Vi ser litt for ofte at elevene instrueres til å repetere eller øve på et utvalg tekniske øvelser med vekt på ferdigheter, før en deretter skal utøve disse ferdighetene i spill på en bane i tilnærmet full størrelse. Eller man gjenbraker ballekene man selv hadde som elev, uten å tenke gjennom implikasjonene eller på hvilken måte leken skal fremme læring hos elevene. Når ufaglærte kroppsøvingslærere underviser i faget, så er det kanskje ikke så rart at tradisjonsoverføring fra ballidretter, eller egne erfaringer som volleyball- eller fotballspiller, påvirker innhold, form og metodebruk i



Illustrasjonsfoto © Adobe Stock

ballspillundervisningen. Men er det slik vi skal ha det? Vi trenger at faglærte kroppsøvingslærere som jobber i skolen, faktisk får undervise i faget. Først da kan vi egentlig snakke om å bruke mulighetene for *læring* som ligger i ballspill som aktivitetsform. Og hvilken læring er det da vi snakker om?

Sosial læring gjennom samarbeid og samspill

I fagfornyelsens overordnede del står det at elevens sosiale læring skal fremmes gjennom kommunikasjon og samarbeid og på en måte som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg står det under kroppsøvingsfagets relevans og verdier at faget skal fremme forståelse og respekt for medelever gjennom bevegelsesaktiviteter sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2019). På denne måten kan elevene opparbeide seg en sosial kompetanse som kan forstås som evnen til å oppfatte og forstå en sosial situasjon, men også om å kunne handle og fungere hensiktsmessig i ulike situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I læreplanen for kroppsøving har vi tre kjerneelement som skal prege innholdet i undervisningen og samtidig bidra til at eleven utvikler en forståelse av selve innholdet og sammenhengene i faget over tid (Kunnskapsdepartementet, 2019). Disse er bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktivitet og uteaktivitet og naturferdsel. I kjerneelementet *deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter* står det at eleven skal «løse utfordringer og oppgaver i et læringsfellesskap, og at i «[...] mange bevegelsesaktiviteter er deltakelse, medvirkning og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre» (ibid.). Videre står det i det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* at kroppsøvingsfaget skal fremme evne til samspill i aktiviteter og refleksjon over hva egen deltakelse og innsats har å si for samspillet (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Ballspillet bidrag til faget

I ballspill, og særlig i spill med to lag eller flere lag, mener vi at elevene vil få muligheten til å øve på å løse utfordringer, oppgaver og konflikter i et fellesskap, til å samarbeide og samhandle med andre for å fremme både egen og andres læring, og til å reflektere over hvordan man kan handle hensiktsmessig innenfor de ulike rammene i ballspillet (se også Møller, 2016). Hvis man eksempelvis velger å snu målene i fotball eller gi enkeltelever i oppgave å bruke «feil» fot – hvordan løser elevgruppen eller enkeltelevne disse utfordringene i henhold til rammene og reglene i spillet? Eller hvis man introduserer et nytt ballspill, som *tchouck-ball*¹, hvordan klarer da elevene å bruke det de allerede kan fra andre ballspill, som et utgangspunkt for å mestre dette spillet? Hvordan klarer de med gode ferdigheter å tilpasse disse? Klarer de å inkludere andre i spillet og *spille dem gode*? Å tilpasse seg endrede rammer og regler i spillet, eller å inkludere andre medelever på en hensiktsmessig måte, kan være en like viktig del av elevenes kompetanse i en ballaktivitet, som elevens tekniske eller fysiske-motoriske ferdigheter. Ved å øve seg på å inkludere andre i et lagspill slik at medelevene fremstår på best mulig måte ut ifra sine forutsetninger, så kan man spille andre gode uavhengig av ferdighetsnivå. Og på denne måten handler ikke aktiviteten lenger om å vinne, drible flest mulig spillere eller klare det hardeste skuddet, men om elevene forstår hvordan de spiller laget og medspillerne bedre. Eller som kompetansemålet etter 10. trinn beskriver: hvordan de «bruker egne ferdigheter på en slik måte at det skaper fremgang for andre» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Så kanskje man heller kan jobbe med læringsmål som tar utgangspunkt i samspillet i ballaktivitetene i like stor grad som elevens tekniske ferdigheter? Eventuelt kan ferdighetsfokuset være på hvordan elevene bruker egne ferdigheter til å gjøre andre bedre?

I ballspill er også det å forstå og praktisere regler, både fastsatte og uskrevne, en sentral del av kompetansen elevene kan opparbeide seg. Ettersom mange ballspill eller -leker handler om at to eller flere lag skal spille mot hverandre, kan disse aktivitetene være et godt verktøy for å vurdere elevens oppnåelse av kompetansemål om regler og det å vise respekt for resultat (eller det som tidligere het *fair play*) etter 4. og 7. trinn. Man kan også bruke disse aktivitetene til å øve på å skille mellom rett og galt i ulike situasjoner hvor det oppstår konflikt eller uenighet (Sæle, 2013). Ofte er det en lærer som bestemmer og skal håndheve reglene i spillet, mens elevene skal praktisere dem. Hva med å la elevene utforme og praktisere egne regler i et ballspill og

å bruke dette til å arbeide med hvordan man samarbeider på en god måte? Kanskje kan man bruke konfliktene og uenighetene som oppstår i ulike ballspill, til å utfordre elevene på hvordan man bør snakke og lytte til hverandre?

Grunnleggende kroppslige ferdigheter

Utover det sosiale læringsaspektet ved å delta og samhandle i ulike ballspill, mener vi at ballspill også er et godt verktøy for å øve på enkle og mer sammensatte bevegelser som krever både grunnleggende motoriske ferdigheter og en større grad av teknikk og koordinasjon. Ved å utvikle en god fysisk-motorisk kompetanse vil elevene få bedre forutsetninger for å trives i andre fysiske miljøer som de vil kunne dra nytte av resten av livet.

Grunnleggende motoriske ferdigheter kan deles inn i det å holde kroppen i balanse, å forflytte seg på ulike måter fra et sted til et annet og det å kunne stimulere eller bruke redskaper (som en ball) til å gjøre ulike ting på ulike måter (Haugen & Moser, 2016). Koordinasjon handler om hvilken evne vi har til å samordne kroppsbevegelsene våre, både i forhold til hverandre og til omgivelsene (Gjerset mfl., 2012). Gjennom de varierte bevegelseserfaringene elevene møter i ballspill, gir dette muligheter til å opparbeide både motoriske og koordinative egenskaper (Haugen & Moser, 2016). Hvis vi bruker ballspillet *kin-ball*² som eksempel, så kan elevene ved å delta og samhandle med de andre på laget, øve på grunnleggende motoriske og koordinative egenskaper. I dette spillet vil eksempelvis elevene øve på det å være i kroppslig balanse og øye-hånd-koordinasjon samtidig som de må øve på å forflytte seg fremover, bakover og sidelengs når de skal fange kin-ballen. Elevene trenger også å bruke romorientering aktivt for å finne ut hvor ballen lander, og hvor medelevene befinner seg. I tillegg må den som server, utføre en sammensatt bevegelse som inkluderer både sidelengs forflytning av bein, timing og det å slå til et større objekt med tilpasset kraft.

En del av kroppssøving – hvis det gjøres på rett måte

Som vi har forsøkt å få frem, ligger det mange muligheter i ballspill for å arbeide med en rekke kompetansemål og å oppnå verdigrunnlaget i overordnet del – hvis det gjøres på rett måte. Vi må også huske på at ballspill er den aktivtetsformen i faget som er mest ønsket av de fleste elevene, både blant jenter og gutter, og som de fleste også gjerne vil ha mer av i undervisningen (Moen mfl., 2018). Kanskje dette er fordi elevene ikke vet om noe annet, men heller ikke dette kan man si sikkert ut fra eksisterende forskning.

Vi har her ønsket å få frem at det ikke er ballspill i seg

selv som er utfordringen i kroppsøvfingsfaget, men måten det blir brukt på i undervisningen. Vi ønsker et variert innhold i kroppsøvfingsfaget, hvor elevene jobber målrettet med kroppslig læring i ulike bevegelsesaktiviteter. Vi mener at ballspill fremdeles kan være ett av flere verktøy i undervisningen for å oppnå kompetansemålene i faget. Vi tror en av nøklene til endring ligger i å øke andelen faglærte kroppsøvfingslærere i skolen, og at de lærerne som har formell utdannelse, faktisk brukes til å undervise i faget. I tillegg må vi som lærerutdannere også kjenne på ansvaret for å introdusere nye impulser og ballspill fra ulike bevegelseskulturer, og varierte undervisningsmetoder, slik at vi utdanner og videreutdanner kroppsøvfingslærere med en større verktøykasse. På denne måten kan vi skape

gode og reflekterte kroppsøvfingslærere som vet *hvorfor* vi bruker ballspill i undervisningen, og *hvordan* vi kan bruke aktivitetsformen for å oppnå kompetansemålene og verdi-grunnlaget i læreplanen.

NOTER

- 1 Tchoukball er et ballspill hvor hvert lag har syv spillere, og det står et mål på hver side av banen. Hvert lag kan score mål på begge målrammene, men får kun poeng når en angrepsspiller kaster ballen innenfor rammen og ballen treffer gulvet i retur uten at en motstander fanger ballen (se mer på: <https://www.tchoukball.org.uk/>).
- 2 Kin-ball er et ballspill som handler om inkludering og samarbeid, hvor en stor og lett ball er kjernen i spillet. Kin-ball spilles med 3 lag, hvor hvert lag har 4 spillere. Formålet med spillet er å slå/serve den store ballen slik at den treffer spillområdet uten at de andre lagene klarer å fange den (se mer på: <https://fysak.net/aktiviteter/kin-ball>).

LITTERATUR

ANDREWS, T. & JOHANSEN, V. (2005). Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 302–314.

GJERSET, A., HOLMSTAD, P., RAASTAD, T., HAUGEN, K. & GISKE, R. (2012). *Treningslære* (4. utg.). Gyldendal Undervisning.

HALLING, A. & EJLERSEN, S. (2009). På vej mot en ny boldspilspædagogik. I: L.T. Ronglan, A. Halling & G. Teng (red.). *Ballspill over grenser: skandinaviske tilnærminger til læring og utvikling*. Oslo: Akilles forlag.

HAUGEN, T. & MOSER, T. (2016). Hva er motorikk? I: I. Kvikstad (red.), *Motorikk: i et didaktisk perspektiv* (s. 18–33). Gyldendal Akademisk.

HELSEDIREKTORATET. (2012). Fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15-åringer i Norge: resultater fra en kartlegging i 2011 (Rapport IS-2002). Oslo: Helsedirektoratet

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2017).

Overordnet del – Sosial læring og utvikling. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>

MOEN, K.M., WESTLIE, K., BJØRKE, L. & BRATTLI, V.H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen (5.–10. trinn) (Oppdragsrapport nr. 1)*. Høgskolen i Innlandet. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2482450>

MØLLER, L. (2016). Ballspillundervisning i et dannelsesteoretisk perspektiv. I: E. Vinje (red). *Kroppsøvfingsdidaktiske utfordringer*.

Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

OLSEN, O.S. (2013). *Fair play – et dydsetisk perspektiv på idretten*. Universitetsforlaget.

RAFOSS, K. & ZOGLWEK, H. (2016). *Spill og lær ballspill: En innføring i skudd-på-mål-spill*. (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

SÄVFENBOM, R. & RUSTAD, M.C. (2018, 12.april). *Hva skal elevene lære i kroppsøving?* Utdanningsnytt. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/hva-skall-elevene-lare-i-kroppsoving/>

VINJE, E. (2018a, 06. april). Ikke fjern ballspill og idrettsaktiviteter fra gymmen. *Utdanningsnytt*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/ikke-fjern-ballspill-og-idrettsaktiviteter-fra-gymmen2/>

VINJE, E. (2018b, 18. april). Forskning, kroppsøving og presisjon. *Utdanningsnytt*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/forskning-kroppsoving-og-presisjon/>



>>> **Marius Wick Kvalvaag** er høgskolelektor på kroppsøvfings- og idrettsseksjonen ved NLA Høgskolen. Han underviser i kroppsøving på grunnskolelærerutdanningen, i tillegg til ulike emner på idrett årsstudium. Han har tidligere jobbet som lærer på videregående skole.



>>> **Erling Algroy** er seksjonsleder og høgskolelektor på kroppsøvfings- og idrettsseksjonen ved NLA Høgskolen. Han underviser i kroppsøving på grunnskolelærerutdanningen, i tillegg til ulike emner på idrettsfag.



>>> **Ole-Vinjar Egeland** er høgskolelektor på kroppsøvfings- og idrettsseksjonen ved NLA Høgskolen. Han underviser i kroppsøving på grunnskolelærerutdanningen, i tillegg til ulike emner på idrett årsstudium. Han har tidligere jobbet som lærer på barnetrinnet.



>>> **Øystein Rønnesdal** er førstelektor i idrettsvitenskap ved NLA Høgskolen. Han underviser i kroppsøving på grunnskolelærerutdanningen, i tillegg til trenerrollen og idrettspsykologi på årsstudium idrett. Han jobber også som trenerveileder for barnefotballtrenere i Kvernbit IL, og har erfaring som kroppsøvfingslærer i videregående skole.

Karakterer i skolen

Krevende i bruk – vanskelig å klare seg uten

Elever i ungdomsskole og videregående opplæring får karakterer på prøver, innleveringer og faglige prestasjoner i timene, og disse ligger gjerne til grunn for vitnemålet til slutt. De siste årene har imidlertid mange skoler eksperimentert med å redusere bruken av karakterer.

>>> Av Henning Fjørtoft

Så hva vet vi egentlig nå om karaktersetting i skolen?

Karaktersetting er en essensiell del av et rettferdig vurderingssystem. I Norge har standpunktkarakterer satt av læreren svært stor vekt på vitnemålet: Omtrent 80 prosent av karakterene på vitnemålet til elever i ungdomsskole og videregående opplæring er satt av læreren som har undervist elevene, og ikke av en ekstern sensor. Dette er en kontrast til mange andre land som i større grad baserer seg på eksamener og eksterne vurderinger. Lærerens betydelige rolle som karaktersetter i Norge er et signal om sterk tillit til profesjonens kompetanse og ansvar, både fra politiske myndigheter og fra offentligheten for øvrig. Karakterene i tiende klasse blir ansett som den viktigste faktoren for senere læring og karrierevalg i videregående opplæring (Markussen, 2019). Det er derfor viktig at vi har gode systemer for læreres karaktersetting.

Imidlertid kan mange lærere oppleve at karaktersetting er hjemsøkt

av vanskelige dilemma. En studie av yrkesfaglærere ved fem norske videregående skoler viste for eksempel at lærere opplever sprik mellom elevenes evne til å mestre praktiske oppgaver og skrive oppgaver (Fjørtoft & Morud, 2021). Noen elever mestret praktisk arbeid godt, men slet med å formulere kunnskapen skriftlig. Andre elever kunne skrive godt, men manglet de muntlige og praktiske ferdigheter som yrket krevde. Faren for å stryke påvirket dessuten lærernes karaktersetting: Selv om det eksplisitt ikke er tillatt å legge innsats til grunn for karakterene, brukte lærerne ofte innsats som faktor for å skille i tvils-tilfeller. En lærer ville heller stryke motvillige elever enn de som møter opp og gjør sitt beste. Det er derfor viktig å kjenne til hvilke dilemma som preger karaktersetting, samt hvilke utviklingsmuligheter som fins for den enkelte lærer og på systemnivå.

Hvordan foregår karaktersetting i praksis?

Læreres karaktersetting baserer seg både på rasjonelle prosesser (bruk av læreplanmål, vurderingskriterier og dokumentasjon) og intuitive beslutninger (magefølelse, helhetsinntrykk, skjønn) (Vanlommel mfl., 2017). Rasjonelle prosesser bidrar til å kvalitetssikre karaktersettingen, men intuitive beslutninger er nødvendig av tidshensyn.

Karaktersetting kan dessuten være et emosjonelt krevende arbeid for lærere. I studien til Fjørtoft og Morud (2021) omtalte en lærer karaktersetting som den verste delen av skoleåret – du tar beslutninger som påvirker elevens fremtid. Lærerne måtte forhandle mellom to roller som var vanskelige å forene: På den ene siden hadde lærerne ansvar for å sette riktig karakter på hver elev slik at yrkesfaglige bransjestandarder ble opprettholdt. På den andre

siden innebærer lærerrollen omsorg for elevenes fremtidige utvikling og muligheter. Dette kan være stressende for enkelte lærere og kan også påvirke relasjonen mellom lærer og elever.

Hvilke utfordringer preger karaktersetting?

En kjent utfordring i karaktersetting er å sikre rettferdige karakterer slik at like prestasjoner vurderes likt i hele systemet. Allerede på 1930-tallet avdekket undersøkelser relativt stort sprik mellom norske lærernes karaktersetting og eksamenskarakterer, noe som førte til innføringen av en normalfordelingsnorm i 1939 for å forhindre overforbruk av de gode karakterene (Blömeke mfl., 2019; Lysne, 1999). Utfordringen med normalfordeling er at den ikke sier noe om nivået på elevenes læring opp mot læreplanen – den sammenligner bare elevene innad i en gruppe. Karaktersetting bør derfor heller være *kriteriebasert*, slik den har vært siden innføringen av LK06. Dette er et viktig steg for å sikre rettferdighet. I dag er det likevel utfordringer med sprik i karaktersettingen i eksamener, spesielt innen språk- og samfunnsfag (Skar & Björnsson, 2021).

En annen utfordring er forholdet mellom standpunkt- og eksamenskarakterer. De skal begge gjenspeile elevens sluttkompetanse, men blir satt på svært ulikt grunnlag (Hovdhaugen mfl., 2018). For å sikre at eksamensoppgavene i norsk skole er gode, er det utviklet et rammeverk for eksamen som skal bidra til kvalitetssikring av oppgaver og vurderingskriterier (*Rammeverk for eksamen*, u.å.). Rammeverket understreker at eksamen har praktiske begrensninger, og at det som testes på eksamen, vil være noe smalere enn kompetansen som beskrives i læreplanen. Vi har ikke et tilsvarende

rammeverk for læreres vurdering i klasserommet. Forskere har imidlertid lenge etterlyst tydeligere retningslinjer for standpunktvurdering (Prøitz & Borgen, 2010). Lærere flest vil akseptere et rimelig avvik mellom standpunkt- og eksamenskarakter, for over tid er det større stabilitet i standpunktkarakterer enn i eksamen (Hovdhaugen mfl., 2018). Kvalitetssikring av standpunktkarakterer er likevel krevende og avhenger både av den enkelte lærers kompetanse, samarbeid internt på skoler og på myndighetenes tilsynspraksis i klagesaker.

En tredje utfordring er karakterenes rolle i relasjonene mellom lærer, elever og foreldre. Vi vet at lærere som regel ønsker å gi elever så gode karakterer som mulig (Bonner, 2016). Lærere kan hjelpe elever til å oppnå høye karakterer, men det kan være uklart hva som ligger til grunn for karakterene (Brookhart mfl., 2016). Det er også relativt vanlig at elever vil diskutere karaktersetting, regelverk og rettferdighet for å oppnå best mulig resultater (Lødding mfl., 2016). Dette kan være en kilde til konflikt i skolen. Dessverre rapporterer mange lærere at de ser et sterkt karakterpress blant elever, og at de opplever press fra elever i forbindelse med karaktersetting (Rambøll Management

Consulting, 2020). En norsk studie viser at bedømming, rangering og karaktersetting skaper spenninger mellom lærere og elever, det arter seg som en «toveis stressituasjon» (Eriksen & Elstad, 2019, s. 17).

Disse tre utfordringene lar seg ikke løse på enkelt vis, og en profesjonell holdning til karaktersetting i skolen vil innebære både personlig ansvar for den enkelte og godt systemarbeid. Ny teknologi har for eksempel ført til at vi kan ta i bruk formater som lydfiler, video og interaktive oppgaver i forbedrelse eller gjennomføring av eksamen, men slike løsninger innebærer også en større risiko for tekniske feil og forstyrrelser og forutsetter tilgang på teknisk og administrativ støtte (Eksamensgruppa, 2019). Kontinuerlig arbeid er derfor nødvendig for å vedlikeholde et rettferdig system og for å videreutvikle kunnskap om hvordan utfordringene kan håndteres.

Kan vi slutte å gi karakterer i skolen?

Siden innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 har lærere, forskere og skolemyndigheter påpekt behovet for mer vurdering for læring, forstått som en praksis der vurderingen ikke bare skal rangere elevene, men også fremme videre læring og motivasjon. Studier

Fra karakternekt til håndjern

Karaktersetting er et stridsspørsmål i mange land. På begynnelsen av 2000-tallet argumenterte den kanadiske fysikkprofessoren Denis Rancourt for at karakterer var udemokratiske og at de underminerte læring. I ett kurs ga han toppkarakterer til alle studentene, og i et annet kurs endret han karakterene til bestått/ikke bestått. Universitetsledelsen var uenig i hans praksis: Mot studentenes protester ble Rancourt sperret ute fra campus, lagt i håndjern og til slutt oppsagt. Oppsigelsen ble opprettholdt i den påfølgende rettssaken: Som professor hadde Rancourt akademisk frihet til mene det han ville, men ikke til å gjøre som han selv ville i karaktersettingen (se Tannock, 2017).

som Hattie og Timperleys (2007) «The Power of Feedback» og Hatties *Visible learning* (Hattie, 2009) blir ofte referert i norsk skoledebatt for å underbygge betydningen av gode tilbakemeldinger for elevene. De praktiske løsningene for hvordan dette kan gjøres i norsk sammenheng, finnes det imidlertid få av. Flere skoler har derfor selv satt i gang forsøk med å redusere karakterbruken.

Forskningen til israelske Ruth Butler (1987, 1988) blir ofte nevnt i norsk skoledebatt som grunnlag for å redusere karakterbruk i skolen (Bolstad, 2021; Burner & Gillespie, 2021; Nordberg, 2020). Forholdet mellom rangerende karakterer og læringsfremmende eller motiverende kommentarer er imidlertid komplisert: Lavtpresterende elevers motivasjon og skoleprestasjoner ser ut til å påvirkes sterkere enn de høytpresterende elevenes når karakterbruken endres (Guskey, 2019). Det er derfor vanskelig å hevde kategorisk at karakterer hemmer eller fremmer motivasjon, eller at kommentarer er generelt mer læringsfremmende enn karakterer.

Lokale forsøk med karakterfri skole er ofte begrunnet med skolens brede oppdrag: Karakterene blir forstått som et hinder for motivasjon, klasse miljø og for læring. Noen skoler rapporterer om vellykkede satsinger, men slike prosjekter er tidkrevende og medfører ofte behov for dialog og lokalt utviklingsarbeid (*Utdanning*, nr. 11, 2018, s. 11–15). Det finnes også eksempler på at elever forstår karakterer som belønning for innsats og hardt arbeid, og at de opplever en karakterfri hverdag som demotiverende (Aamir, 2021). Rektorer i norske ungdomsskoler påpeker imidlertid at elevinvolvement og kommunikasjon med foresatte blir mer krevende når karakterbruken reduseres, og at systemnivåets behov for presis informasjon om elevenes

Karakterenes mange funksjoner

En utfordring med karakterer er at de ofte anvendes til mange formål.

Guskey [2015] påpeker at karakterer brukes til å

- kommunisere med elever og/eller hjemmet om elevens samlede læringsutbytte,
- gi elever tilbakemelding om hvor de står akkurat nå,
- finne og velge ut elever til bestemte emner eller programmer,
- oppmuntre elever til å lære mer,
- evaluere hvor godt undervisningen fungerer, og
- straffe elever for svak innsats eller manglende selvdisciplin.

Imidlertid kan ingen enkelt vurderingspraksis tjene alle disse formålene på en god måte [s. 14]. Karakterenes rolle i vurderingssystemet er derfor kompleks.

læring utløser nye utfordringer (Gillespie & Burner, 2019).

Skolen har mange tidstyver, og noen kan tro at lærere sparer tid når de slipper å sette karakterer. Men så enkelt er det ikke. I Danmark har flere ungdomsskoler forsøkt «karakterfri hverdag». Evalueringen viser at det er fordeler og ulemper ved å prioritere kommentarer over karakterer. Mens noen elever opplever redusert stress og forventningspress når karakterene forsvinner, sier andre at det er frustrerende å ikke få den avklaringen som karakterene gir. For skolene er redusert karakterbruk paradoksalt nok både tids- og ressurskrevende, og det er behov for samarbeid mellom skoler når slike eksperimenter skal gjennomføres (Lunde mfl., 2021). Samtidig er det svært vanskelig å måle effekten av slike initiativer: Klasserom er komplekse miljø, og hverken lærere eller forskere kan kontrollere alle faktorer som påvirker elevene. Skoler bør derfor ikke gå for lettvinne fellesløsninger, men heller søke å arbeide langsomt og oppmerksomt for å sikre at hverken lærere eller elever blir tvunget inn i uheldige praksisendringer.

Konklusjon

Selv en liten praksisendring, som å tone ned karaktersettingen for å fokusere mer på kommentarer, krever at man reflekterer over mulige virkninger. Tilsynelatende enkle løsninger som å droppe karakterer underveis kan ha mange uønskede konsekvenser. De fleste vil mene at det ikke finnes *one size fits all*-løsninger for god vurdering (Leonardsen, 2021). Et bedre utgangspunkt er derfor å spørre «hva som virker for hvem under hvilke vilkår» for å unngå forenklete løsninger. Guskey (2019) identifiserer for eksempel ni faktorer som kan påvirke forholdet mellom karakterer og kommentarer:

1. *Vurderingens form.* Er det snakk om flervalgsprøver, skriveoppgaver, prosjekter eller praktiske prøver?
2. *Undervisningens faglige innhold.* Er det språkfag, matematikk, naturvitenskap, samfunnsfag, kunst, musikk eller kroppsøving?
3. *Elevenes alder.* Går elevene i ungdomsskole, videregående opplæring eller høyere utdanning?
4. *Elevenes bakgrunn og tidligere utdanningserfaringer.* Hva slags syn

Forsøk med færre karakterer i norsk

Karaktersetting varierer sterkt mellom ulike fag. Norskfaget i videregående skoler er for eksempel sterkt preget av at læreren må sette mange karakterer, og det er også mulig å komme opp i eksamener i norsk, noe som ytterligere øker antallet karakterer på vitnemålet. Normalt får elevene tre karakterer i faget (norsk muntlig, hovedmål skriftlig og sidemål skriftlig). I et forsøk fikk noen skoler redusere til enten en felles karakter eller to (norsk skriftlig og norsk muntlig). Forskning på forsøket gjorde følgende funn:

- Lærerne reduserte antall karaktergivende prøver og frigjorde tid til mer undervisning og tilbakemeldinger. Forsøket hadde ingen *negativ* påvirkning på elevenes karakterer (men heller ingen positiv) [Seland mfl., 2018].
- Elevenes oppmerksomhet dreiet bort fra karakterene og over på læringsfremgang og tilbakemeldinger [Eriksen & Elstad, 2019].

- Elevene har et flertydig forhold til karakterer: Karakterer er stressende og utgjør en del av presset som legges på dem fra skole, foreldre, samfunn og elevene selv. Men de ønsker også informasjon om hvor gode eller dårlige de er, og ønsker informasjon om hvordan de kan forbedre karakterene sine. Når karakterene mangler, leter elevene «i lærerens tilbakemeldinger etter budskap som kan gi dem tilsvarende informasjon uten å finne dette eller å forstå tilbakemeldingene» [Seland mfl., 2018, s. 10]. Vurdering uten karakter krever derfor at lærerne utvikler et rikt og nyansert språk for tilbakemeldinger.

Den som skal gjøre endringer, må ta hensyn til særskilte spørsmål om kulturelle og politiske verdier. I norskfaget vil for eksempel spørsmålet om en egen karakter i skriftlig sidemål være et stridsspørsmål.

på læring og skole har eleven med seg hjemmefra? Har de vært lavt- eller høytpresterende i tidligere skolegang?

5. *Elevenes økonomiske bakgrunn.* Kommer de fra hjem med trang økonomi eller høy inntekt?
6. *Enkeltelevers antakelser om suksess eller nederlag, og deres mestrings-tro.* Tror eleven at hans/hennes handlinger kan påvirke karakterer eller kommentarer, eller at dette er utenfor elevens kontroll?
7. *Karakterenes og kommentarenes form, og hva de faktisk kommuniserer.* Brukes karakterene til rangering, enten av læreren eller av elevene selv? Er kommentarene orientert mot elevens identitet eller mot selve oppgaven som er gjort?
8. *Samspeillet mellom karakterer og kommentarer.* Elever kan tolke kommentarer i lys av karakterene de får. Hvordan kan vi skrive kommentarer som ikke oppfattes som en karakterbegrunnelse?

Lærere, ledere og skoleeiere bør kontinuerlig fostre og videreutvikle profesjonell dømmekraft i vurdering. Siden mye vurderingsarbeid skjer i ensomhet, er det viktig å styrke den felles forståelsen for hva som skal ligge til grunn for vurdering. Det gjelder for eksempel betydningen av elevens innsats, hvordan man kan sikre bredde i vurderingen, og hvordan man kan unngå sprik i karaktergivningen mellom enkeltlærere.

Andre tilnærminger kan være å finne balansen mellom retningslinjer for rasjonelle karaktersettingsprosedyrer og bevissthet om bruk av skjønn. Arbeid med mål og vurderingskriterier kan derfor bidra til å styrke den felles forståelsen av innholdet i læreplanmålene, og det kan sikre at vurderingen blir mer konsistent. Likeledes kan etablering av felles rutiner for skåring av prøver eller vurdering av elevarbeid bidra til å styrke både forståelse og rettferdig behandling av elevene. Lærere må

likevel ta avgjørelser basert på intuisjon og dømmekraft opparbeidet gjennom utdanning og erfaring. Jevnlige muligheter til å reflektere sammen om skjønnsutøvelse, gjerne med utgangspunkt i autentiske eksempler på elevarbeid eller læreres vurderinger av dem, kan styrke og videreutvikle vurdererfellesskapet i og mellom skoler.

Prosjektet *Going gradeless* (2020-2024) ved NTNU undersøker norske videregående skoler som har dempet eller fjernet karakterer underveis i skoleåret. I prosjektet studeres det hvordan dette praktiseres og oppleves av lærere og elever, og hvilke fordeler og ulemper det medfører. <https://www.ntnu.no/ilu/going-gradeless>



LITTERATUR

- BLÖMEKE, S., SKILLINGHAUG, S., BLIKSTAD-BALAS, M., EGGEN, P.-O., FJØRTOFT, H., GAMLEM, S.M., PRØITZ, T.S., TVEIT, S., HELGESEN, R., JOHANNESSEN, S., MINKEN, M., WAAGE, A., & WALKER, M.J. (2019). *Kunnskapsgrunnlag for evaluering av eksamensordningen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/Kunnskapsgrunnlag-for-evaluering-av-eksamensordningen/#>
- BOLSTAD, B. (2021, oktober 8). Skaper karakterer ego-orienterte elever? *En (for)henværende rektors bekjennelser*. <https://bbolstad.wordpress.com/2021/10/08/skaper-karakterer-ego-orienterte-elever/>
- BONNER, S.M. (2016). Teacher perceptions about assessment: Competing narratives. I: G.T.L. Brown & L.R. Harris (red.), *Handbook of human and social conditions in assessment* (s. 21–39). Routledge.
- BROOKHART, S.M., GUSKEY, T.R., BOWERS, A.J., MCMILLAN, J.H., SMITH, J.K., SMITH, L.F., STEVENS, M. T., & WELSH, M.E. (2016). A Century of Grading Research: Meaning and Value in the Most Common Educational Measure. *Review of Educational Research*, 86(4), 803–848. <https://doi.org/10.3102/0034654316672069>
- BURNER, T., & GILLESPIE, A. (2021, april 5). Karakterfrie skoler: Elever og fagforeninger må involveres for å lykkes. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-karakterfri-ungdomsskole/karakterfrie-skoler-elever-og-fagforeninger-ma-involveres-for-a-lykkes/280322>
- BUTLER, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 474–482. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.4.474>
- BUTLER, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58(1), 1–14. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1988.tb00874.x>
- EKSAMENSGRUPPA. (2019). *Vurderinger og foreløpige anbefalinger fra eksamensgruppa*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/vurderinger-og-forelopige-anbefalinger-fra-eksamensgruppa/>
- ERIKSEN, H., & ELSTAD, E. (2019). Norsk læreres erfaringer med karakterfritt semester: Rom for forbedringsinnsats hos eleven og større fokus på læringsfremmende
- tilbakemelding fra læreren? *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(2), 4–20. <https://doi.org/doi.org/10.23865/up.v13.1968>
- FJØRTOFT, H., & MORUD, E.B. (2021). Assessment decision making in vocational education and training. *Studia paedagogica*, 26(4), 119–137. <https://doi.org/10.5817/SP2021-4-6>
- GILLESPIE, A., & BURNER, T. (2019). Principals' views on the implementation of grade-free middle schools in Norway: Justifications, challenges and opportunities. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(2), 21–38. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1969>
- GUSKEY, T.R. (2015). *On your mark: Challenging the conventions of grading and reporting*. Solution Tree Press.
- GUSKEY, T.R. (2019). Grades versus comments: Research on student feedback. *Phi Delta Kappan*, 101(3), 42–47. <https://doi.org/10.1177/0031721719885920>
- HATTIE, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- HATTIE, J., & TIMPERLEY, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- HOVDHAUGEN, E., PRØITZ, T.S., & SELAND, I. (2018). Eksamens- og standpunkt karakterer – to sider av samme sak? *Acta Didactica*, 12(4), 1–20. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.6276>
- LEONARDESEN, J.K. (2021). One size fits no-body: En casestudie av yrkesfaglæreres deltakelse i kompetanseutviklingsarbeid i videregående skole. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11(2), 1–24. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.211121>
- LUNDE, K., SVENDSEN, C.T., JAKOBSEN, C.S., FACONDI, S.W., BERTEL, A.G., & ANKERSEN, P.V. (2021). *Karakterfri hverdag i fire utvalgte skoler i Aarhus Kommune. Afsluttende rapport*. VIA University College. https://www.aarhus.dk/media/69654/ende-lige_sluttrapport_karakterfri_hverdag.pdf
- LYSNE, A. (1999). *Karakterer og kompetanse: Stridstema i norsk skolehistorie*. AVA.
- LØDDING, B., SELAND, I., & PRØITZ, T.S. (2016). Kampen om karakteren. Elevers motspill i møte med læreres vurderingspraksis i videregående skole. *Sosiologi i dag*, 46(3–4). <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/1300>
- MARKUSSEN, E. (2019). *Karakterene fra tiende betyr (nesten) alt: Om gjennomføring, kompetanseoppnåelse og slutting i videregående opplæring gjennom fire år for unge som gikk ut av ungdomsskolen i Bergen våren 2014* (Nr. 20; s. 76). NIFU. <https://www.nifu.no/publications/1740453/>
- NORDBERG, N.H. (2020, februar 14). Karakterer er et unødvendig onde. *Lektorbloggen*. <https://www.norsklektorlag.no/nyheter/karakterer-er-et-unodvendig-onde/>
- PRØITZ, T.S., & BØRGEN, J.S. (2010). *Rettferdig standpunkt vurdering – det (u)muliges kunst?: Læreres setting av standpunkt karakter i fem fag i grunnopplæringen* (NIFU STEP-rapport 2010:16). <https://www.nifu.no/publications/934462/>
- RUUD, M. (2018). På Ringshaug ungdomsskole har elevene karakterfri hverdag. *Utdanning*, 11, 11–15.
- RAMBØLL MANAGEMENT CONSULTING. (2020). *Vurdering i skolen*. Rambøll. https://utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/rapport_ramboll_vurdering-i-skolen_okt_2020.pdf. Rammeverk for eksamen. (u.å.). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/rammeverk-eksamen/1.hva-er-rammeverk-for-sentralt-gitt-skriftlig-eksamen/>
- SELAND, I., HOVDHAUGEN, E., LØDDING, B., PRØITZ, T.S., & RØNSEN, E. (2018). *Sluttrapport fra evaluering av forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk* (Nr. 9). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). https://www.udir.no/contentassets/89ofede68e3346fcb5e7coda6ef864fo/karakterforsoket-i-norsk_sluttrapport-nifu.pdf
- SKAR, G.B., & BJØRNSSON, J.K. (2021). *Sensorreliabilitet på skriftlig eksamen i videregående opplæring*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/sensorreliabilitet-pa-skriftlig-eksamen-i-videregaaende-opplaring/>
- TANNOCK, S. (2017). *No grades in higher education now! Revisiting the place of graded assessment in the reimagination of the public university*. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1345–1357. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1092131>
- VANLOMMEL, K., VAN GASSE, R., VANHOOF, J., & VAN PETEGEM, P. (2017). Teachers' decision-making: Data based or intuition driven? *International Journal of Educational Research*, 83, 75–83. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.013>
- AAMIR, A. (2021). La meg fortelle deg en hemmelighet om den norske skolen. *TV2*. <https://www.tv2.no/a/14349254>

Foto: Elin Iversen



»»» Henning Fjørtoft er professor i norsk fagdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Han arbeider spesielt med vurdering, leseundervisning og skoleutvikling.





Digitalisering og danning i skolen

»»» Av Ane Qvortrup | Oversatt av Arne Solli

Lærere mangler et språk for å snakke om digital danning, og dette virker hemmende for arbeidet med teknologi og digitalisering i skolen. Det er på tide at lærere får anledning til å legge større vekt på *hvorfor* og mindre vekt på *hvordan*, når digitale verktøy blir en del av skolehverdagen.

De siste 30 årene har teknologi og digitalisering i skolen fått stor oppmerksomhet. I dag har vi tre innfallsvinkler til teknologi og digitalisering: For det første beskrives teknologi og digitalisering som et *middel* til å utvikle og sikre kvalitet i undervisningen. For det andre tematiserer vi teknologi og digitalisering som *innhold* i den forstand at de er fenomener knyttet til utvikling og tendenser som elevene må forholde seg refleksivt og kritisk til. For det tredje knyttes det faglige og dannelsmessige *mål* til teknologi og digitalisering. Vi kan godt si at vi anlegger et formmessig, et innholdsmessig og et funksjonsmessig perspektiv (Qvortrup, 2022).

Studier i hele Norden har opp gjennom årene påpekt at det går en kløft mellom de begrepene og intensjonene vi kan lese ut av politiske dokumenter og læreplaner knyttet til teknologi og digitalisering, og det som faktisk skjer i klasserommet blant lærere og elever (Erstad, 2005). Årsaken

er blant annet at ikke alle lærere har den fagligheten som skal til for å arbeide med de forskjellige aspektene ved teknologi og digitalisering (Elf, 2012; Hanghøj, 2011). Nyere studier i både Norge og Danmark peker på at det især er dannelsesmålene lærerne sliter med fordi de mangler et didaktisk språk for teknologisk og digital dannelse (Gran, 2019; Qvortrup, 2022).

På bakgrunn av dette har jeg i denne artikkelen til hensikt å undersøke: Hva slags oppmerksomhet vier vi teknologi og digitalisering i nordisk skolesammenheng? Hva forstår vi med teknologisk og digital dannelse? Og i hvilken grad gjør den forståelsen vi besitter, oss i stand til å praktisere dannelsesgivende undervisning?

Teoretisk er denne artikkelen forankret i den dannelseseoretiske tenkningen til Kant, Parsons og Habermas (Qvortrup, Petersen & Zeuner, 2020), og særlig denne tenkningens teknologiske og digitale aspekter (Qvortrup, 2022).

Digitaliseringssatsing i skolen

I en årrekke har forskningen i stor grad konsentrert seg om de mulighetene teknologien fører med seg (Kulik & Kulik, 1991; Rosén & Salomon, 2007; Tamin mfl., 2011; Cheung & Slavin, 2012, 2013; Tamin mfl., 2015; Sung, Chang & Liu, 2016). Riis (2017a) finner det beklagelig at positive påstander om nytten av teknologi og digitalisering i klasserommet får så stor plass. Liksom Riis peker også andre forskere på informasjons- og kommunikasjonsteknologiens (IKT) påvirkningskraft på barns og unges liv, og at vi derfor blir nødt til å se nærmere på de sosiale og utdannelsesmessige konsekvensene teknologi og digitalisering fører med seg (Bransford, Brown & Cocking, 2000; Bereiter, 2002; Wells & Claxton, 2002; Livingstone, 2002; Erstad, 2005).

Haugsbakk & Nordkvelle (2007) mener at det å legge ensidig vekt på teknologien og digitaliseringens potensial og muligheter vil si å fokusere på teknologi som effektivisering. Biesta (2004, 2008) er kritisk til at et slikt fokus er en del av den generelle læringsdiskursen. Selwyn argumenterer for at vi må snu dagens situasjon der lærere begrenses til å spørre «hva virker», mens det bare er de mektige aktørene som får anledning til å bestemme «hva er viktig»¹ (Selwyn, s. 101). Selwyn er kritisk til at spørsmålet om *formål* ikke blir viet større oppmerksomhet blant de som skal undervise.

Hvorfor-spørsmålet er imidlertid godt behandlet i forskningslitteraturen. Til å begynne med stod spørsmålet om

digital og teknologisk *literacy* (= lese- og skriveferdigheter) sentralt. Erstad (2007) identifiserer tre faser i utviklingen av arbeidet med teknologi og digitalisering i skolen:

- 1996–1999: Implementeringen av datamaskinen
- 2000–2003: Helhetlig skoleutvikling med bruk av teknologi og digitale medier og nye læringsmiljøer
- 2004–2008: Økt vektlegging av digital og teknologisk literacy som et mål for utdanning og undervisning i seg selv

Ifølge Erstad (2007) fikk vi implementeringen av den nye teknologien på slutten av 1990-tallet, deretter tett fulgt av debatten om hvordan den faktisk kunne brukes, og så endelig ble spørsmålet om digital og teknologisk literacy aktualisert i perioden 2004–2008. Erstad (2007) etablerer begrepet *digital og teknologisk literacy* i *New Literacy Studies* på 1970- og 1980-tallet. *New Literacy Studies* utvidet et på forhånd meget snevert literacy-begrep, der literacy ble betraktet som et sett nøytrale lese- og skriveferdigheter, til å være et begrep som forholder seg til ulikhet i sammenhenger og formål. Erstad tar dermed høyde for sosio-kulturelle endringer. Pahl og Rowsell (2005) sier at «Å se på lese- og skriveferdigheter som koding og avkoding uten å ta hensyn til sammenhengen, underslår hvor komplisert lesing og skriving er. Når vi leser og skriver, gjør vi det alltid på bestemte steder og for bestemte formål.»

Erstad (2005, 2007) retter oppmerksomheten mot digitale medier og teknologier med utgangspunkt i at de er viktige kulturelle verktøy med brede kulturelle og sosiale implikasjoner. De kan ikke sees på som forlengelser av gamle teknologier, som skrivemaskinen eller regnemaskinen (Erstad, 2005), fordi de transformerer den måten vi skaper kunnskap og mening på, og den måten vi kommuniserer og interagerer på. Erstad definerer digital literacy som «ferdigheter, kunnskaper og holdninger knyttet til bruken av digitale medier som er nødvendige for å mestre utfordringene i utdanningssamfunnet»² (Erstad, 2005).

Poenget er videre at nødvendige og relevante ferdigheter, kompetanser og holdninger blir til og spesifiseres gjennom meningsutvekslinger aktørene imellom, i konkrete sammenhenger samt i forhold til konteksten der aktørene forhandler om meningsinnholdet. Litteraturen tilbyr flere konkrete definisjoner på digital literacy, eksempelvis Tyner (1998), som foreslår å skille mellom *tool literacies*, det vil si å kunne bruke et digitalt medium eller teknologien, og *literacies of representation*, som har å gjøre med kunnskap

om hvordan vi kan utnytte de mulighetene som ulike former for representasjoner tilbyr. Med henvisning til de forskjellige relevante spesifiseringene av literacy-begrepet, tales det til tider om multi-literacies (Cope & Kalantzis, 2000).

Etter år med fokus på teknologisk og digital literacy er også *computational thinking* (Caspersen, m.fl., 2018), *teknologiforståelse* (Bassett mfl., 2014) og *digital dannelse* (Gran, 2018) blitt viet oppmerksomhet. Når det kommer til digital dannelse, tas det utgangspunkt i at «Dannelse [Bildung] er en generell idé som beskriver sammenhengen mellom et samfunns ønskede idealer og verdier, og individet»³ (Gran, 2019). Det som vektlegges her, er at digitalisering og teknologi ikke bare omskaper vår måte å skape kunnskap og mening på, og måten vi kommuniserer og interagerer på, som Erstad betoner, men at digitalisering og teknologi også omskaper måten vi er individer på i samfunnet (Qvortrup, 2022). Som Riis (2017) og Vlieghe (2017) argumenterer for, er det imidlertid avgjørende at vi ikke ensidig fokuserer på literacy bare av den grunn.

Verbeek framhever at vi må ha det klart for oss at vi ikke kan fri oss fra teknologiens påvirkning. Han argumenter for at et tydelig skille mellom menneske og teknologi er illusorisk. Menneske og teknologi er tett sammenfiltrede. Teknologien påvirker uopphørlig vår væremåte, også når vi for øyeblikket ikke benytter en «teknologisk dings» eller et digitalt medium.

Denne sammenfiltringen innebærer at vi ikke kan besvare spørsmålet om dannelse kun ved å knytte en kritisk eller refleksiv dimensjon til teknologien og digitaliseringen, noe som det ifølge Riis (2017) og Vlieghe (2017) har vært en tendens til. Tilføyelsen av den kritiske eller refleksive dimensjonen går ifølge Verbeek (2011) glipp av en vesentlig side ved saken, nemlig at det ikke er tale om objekter vi som utenforstående subjekter kan betrakte. Verbeek (2011) foreslår derfor: «Frem for at holde fast i et syn på menneskets frihed som absolutt autonomi og suverenitet over for teknologien, virker det klogt at gjenfortolke frihed som en persons evne til at forholde sig til det, der bestemmer og påvirker ham eller hende» (Verbeek, 2011, s. 156).

Dorrestijn (2017) snakker om det å være oppmerksom på utformingen av en teknologisk mediert subjektivitet, som det å kunne ha omsorg for vårt hybride selv. I tråd med dette formulerer Aagaard (2021) fire prinsipper vi må være oppmerksomme på i vår omgang med begrepet digital dannelse:

1. Mennesker er ontologisk sammenfiltret med teknologier og kan ikke unngå dem.
2. Teknologier er kraftfulle i den forstand at de styrer, former og «utfører» vår atferd.
3. Dette gir ingen grunn til fortvilelse, for frihet betyr ikke autonomi, men engasjement.
4. Mennesker deltar aktivt i sin egendanning gjennom teknologisk egenpraksis. I vår digitale tid *blir vi til* mennesker, bokstavelig talt, gjennom vår bruk av informasjons- og kommunikasjonsteknologien, IKT.

Det avgjørende spørsmålet i denne sammenheng er, mener Aagaard (2021), ikke om våre teknologisk medierte liv er autentiske eller ikke, men heller om de er ønskelige, noe å trakte etter.

Alle disse innfallsvinklene kan tas som uttrykk for et skifte fra hva virker (*what works*) til hva er viktig (*what matters*). Sagt på en annen måte: Teknologi og digitalisering bør ikke oppfattes som noe som løser problemer eller skaper framskritt. Elf & Petersen (2020) påpeker at nettopp *computational thinking* (datamessig eller databasert tenkning), teknologiforståelse og digital dannelse oppsto som motdiskurser til 1990-tallets og 2000-tallets sterke digitaliseringsentusiasme og -tro.

En annen motdiskurs er den de beskriver som en sosialpedagogisk diskurs med vektlegging av normproblemer som iakttar restriksjoner og oppdragelsesmessige forhold. Denne sistnevnte motdiskursen dyrkes av publikasjoner som konsentrerer seg om teknologiens og digitaliserings ødeleggende effekter: *Sluk!* og *Offline* (Rashid, 2017), *Digital totalitarisme* (Vestergaard, 2019), *Digital demens* (Spitzer, 2018), *Den digitale idiotfabrik – skærmene udgør en fare for vores børn* (Desmurget, 2019), *The Distracted Mind – Ancient Brains in a High-Tech World* (Gazzeley & Rosen, 2016).

Forslag til et digitalt dannelsesbegrep

Som nevnt innledningsvis i denne artikkelen viser nyere studier at lærernes mangel på et didaktisk språk om digital dannelse hemmer dem i arbeidet med nettopp digital dannelse i klasserommet. Mangelen på didaktisk språk står altså i veien for Selwyns (2016) ønske om at lærerne i skolen i høyere grad enn hittil bør konsentrere seg om å finne svar på spørsmålet om *hvorfor* de skal undervise i og med teknologi og digitalisering. Derfor foreslår jeg her et operasjonelt digitalt dannelsesbegrep. Mitt forslag

om et operasjonelt dannelsesbegrep må ikke forstås slik at jeg tror det er mulig uttømmende å beskrive hvordan vi kan og bør forstå digital dannelse. Dannelse er og vil alltid være et ullent begrep. Hopmann (2007, s. 115) gjør det klart at dannelsesbegrepets vaghet ikke bare skyldes mangelen på begrepsmessig avklaring, men at vagheten faktisk er et nødvendig trekk ved begrepet. Dannelsesbegrepets vaghet minner oss om at selve møtet og resultatet av det ikke springer ut av et gitt innhold eller en bestemt pedagogisk praksis. Møtet og dets resultat springer ut av den aktuelle situasjonen i møtet mellom barnet og en annen eller noe annet (ibid.). Likevel er det viktig at vi har begreper som gjør det mulig for oss å snakke om dannelse og til kritisk å diskutere dannelse. Dannelsesforskeren von Oettingen (2018) sier det slik:

Det afgørende og interessante er ikke, om vi kan definere begrepet dannelse helt præcist, det afgørende er, at vi er bevidste om, hvad undervisningens bidrag til elevernes dannelsesproces er. Vi må vide, hvorfor dannelse har brug for undervisning. Hvis lærere ikke kan svare på, hvordan dannelse og undervisning hænger sammen, så har de mistet en vigtig markør for deres gerning. (s. 13)

Von Oettingen er altså enig med Selwyn i at lærerne skal være opptatt av hvorfor-spørsmålet – og jeg er enig med dem. Denne artikkelens forslag om én mulig operasjonalisering som kan fange visse sider ved dannelsesbegrepet, men ikke alle, skal nettopp oppfattes som et utgangspunkt for diskusjon om begrepet og om undervisningens bidrag til diskusjonen i konkrete undervisningssammenhenger.

Det begrepet jeg foreslår, ligger i forlengelsen av noe vi alt har vært inne på, nemlig at mennesket er sammenfiltret med teknologien. Vi kan ikke forstå teknologi som noe vi kan skille oss fra og forholde oss uavhengig til. Vi snakker om et begrep som utgjør grunnlaget for – med utgangspunkt i forskjellige dannelsesformer – å begrepsliggjøre og forstå et mangfold av teknologiske og digitale praksiser. Disse praksisene er vi en del av, og de former oss hele tiden. Derfor danner de grunnlaget for vår egen aktive deltaking i vår egendanning, slik Aagaard (2020) sier det (jf. ovenfor).

Jeg ønsker å forstå et mangfold av teknologiske og digitale praksiser med referanse til ulike dannelsesformer, og grunnen er at jeg ønsker å forstå dannelse som non-affirmativ, altså ikke-bekreftende (Benner, 2005), fordi «dannelse i et demokratisk samfund kan ikke være opdragelse til én

prædefinert positivitet» (Benner, 2005, s. 68). Hvis vi tilnærmer oss dannelsesbegrepet med multiple positiviteter, altså med mange mulige sanne løsninger, vil vi ifølge Benner få et utgangspunkt som gir rom for en kritikk-kultur der konkurrerende innspill gjensidig anvendes, relativiseres og problematiseres (Benner, 2005b, s. 159).

Utgangspunktet for å spesifisere et dannelsesbegrep orientert mot multiple positiviteter henter jeg i likhet med Qvortrup, Petersen & Zeuner (2020) hos Kant, Parsons og Habermas. Kant skriver i boken *Hvad er mennesket* at det er erkjennelsen av mennesket «der særlig fortjener at blive betegnet som *verdenskundskab*» (Kant, 2015, s. 27). Verdenskunnskap ligger hinsides disiplinering, «altså simpelthen tæmning af vildskaben» (Kant, 2012, s. 29–30), og består i «kunsten at omsætte sin dygtighed» (Kant, 2012, s. 75). Mennesket skal imidlertid ikke bare være dyktig, det skal ikke bare kultiveres. Oppgaven består i å «sikre, at mennesket også bliver klogt, passer ind i det menneskelige samfund, er afholdt og har indflydelse. Herunder hører en vis form for kultur, som man kalder *civilisering*» (Kant, 2012, s. 29). Gjennom å dannes til klokskap blir mennesket til en «borger, da får det en offentlig værdi og understøtter ikke alene 'staternes lykke'» (Kant, 2012, s. 31). Da lærer mennesket både å ta i bruk det borgerlige samfunnet til egne formål, og å oppnå suksess i samfunnet (Kant, 2012, s. 37). Ut over dette «bør man sørge for moralisering. Mennesket skal ikke blot være dygtigt til alle mulige formål, men det skal også have en sådan karakter, at det kun vælger sig gode formål» (Kant, 2012, s. 30).

Når det gjelder samfunnets innretting og organisering, er Kants utgangspunkt at oppgjøret med kristendommen og kirken får mennesket til å organisere og innrette samfunnet, og måten dette gjøres på, blir referansen for dannelsen. Svaret på hvordan dagens samfunn er organisert og innrettet, finner Qvortrup, Petersen & Zeuner (2020) i moderne systemteori. I boken *The social system* skiller den amerikanske sosiologen Talcott Parsons mellom det kulturelle systemet, bestående av kunnskap og symboler, det sosiale systemet, bestående av interaksjoner mellom mennesker, og personlighetssystemet, som består av behovsdisposisjoner, det vil si handlinger diktert av behov. Han gjør det klart at ingen av de tre systemene kan bestå uten de to andres medvirkning: «Hver af dem er uundværlige for de to andre i den forstand, at uden personlighed og kultur ville der ikke være noget socialt system osv. efter de logiske muligheder» (Parsons, 1951/1964, s. 6).

Verdidomene eller verdisfære	Den objektive verden	Den sosiale verden	Den kulturelle verden	Den subjektive verden
Validitetsstandarder	sannhet	normer	regler	autentisitet
Anerkjennelsesformer	korrekthet	gyldighet	rettferdighet	ansvarlighet
Dannelsesprosesser	temming av villskap	integrasjon i sivilsamfunnet	integrasjon i statssamfunnet	utvikling av personlighet
Dannelsesformer	disiplinering	sivilisering	kultivering	moral dannning

Tabell 1. Modell for fire idealtyper for dannelse (Qvortrup, Petersen & Zeuner, 2020)

Habermas deler Parsons' syn, idet han tar som utgangspunkt at det er kommunikasjon som bestemmer samfunnets organisering og innretning. Det sentrale er dannelse til kommunikasjon, og bevisstheten om hvordan man kommuniserer. Habermas foreslår at mennesker relaterer til tre områder: den objektive verden, den sosiale verden og den subjektive verden. Hver av disse tre verdener eller verdisfærer er spesialiserte i forhold til ett universelt gyldighetskrav: «propositional sandhed, normativ rigtighed og autenticitet» (Habermas, 1983, s. 412) eller «sandhed, rigtighed og sandfærdighed» (Habermas, 1981, s. 376).

Ut fra disse begrepsdiskusjonene utarbeider Qvortrup, Petersen & Zeuner (2020) en modell med fire idealtyper for dannelse, med referanse til fire forskjellige menneskesyn (tabell 1):

Tabellen peker på fire idealtyper for dannelse i form av områdebestemte former for dannelse – objektiv, sosial, kulturell og subjektiv – og angir dermed en ramme for å beskrive fire typer dannelsesprosesser: temming av villskap, integrasjon i sivilsamfunnet, integrasjon i statssamfunnet og utvikling av personlighet. Disse prosessene peker så fram mot fire dannelsesformer: disiplinering, sivilisering, kultivering og moral dannning.

I Qvortrup (2022) kobles disse formene for dannelse til teknologi og digitalisering. Oppsummert får vi følgende fire dannelsesformer:

1. Den objektive verden viser til en dannelsesform med hovedvekt på disiplinering. Det er tale om sannhet og korrekthet relatert til forskjellige fag og faglige disiplin

liner som elevene møter i skolen. Elevene forventes å bruke sine faglige kunnskaper og det de har lært om teknologi og digitalisering til å forstå ulike teknologiske og digitale praksiser.

2. Den sosiale verdens dannelsesform dreier seg om sivilisering, med tilhørende normer og gyldighet. Den vier oppmerksomhet til allerede systematiserte erfaringer, normer og verdier, og sikrer dermed at den sosiale verden henger sammen. Mennesket oppnår muligheten til å lykkes i det borgerlige samfunnet (ibid.). Når det gjelder teknologi og digitalisering, iakttas det om elevene evner å knytte teknologi og digitalisering til de normer og verdier som råder i (forskjellige deler av) sivilsamfunnet.
3. Dannelsesformen i den kulturelle verden vil si kultivering, og dette handler om regler og rettferdighet. Mennesket skal orientere seg mot etablerte leveregler, rettigheter og plikter. I den kulturelle verden etableres rammene for aktivt medlemskap av statssamfunnet (ibid.). Når det gjelder teknologi og digitalisering vektlegges det at elevene gir akt på og etterlever gjeldende regler og rettigheter.
4. I den subjektive verdens dannelse har moral en stor plass, og her er det tale om autentisitet og ansvarlighet. I den subjektive verden legges grunnlaget for det karaktersterke mennesket som utviser vilje og prinsippfasthet, og som er i stand til å ta ansvar for egne hand

linger og forfølge sine mål. Når det gjelder teknologi og digitalisering, stilles det forventninger til den enkelte elevs holdninger og prinsipper når han/hun må gjøre ansvarlige valg i teknologiske og digitale spørsmål.

Dannende undervisning

Avslutningsvis skal vi se på hvordan en teknologisk og digitalt dannende undervisning kan tenkes å arte seg ut fra det foreslåtte dannelsesbegrepet. Som jeg allerede har gjort klart, foreslår jeg at en dannende undervisning med utgangspunkt i en av de fire dannelsesformene jeg har beskrevet, må skje i dialog mellom lærer og elever. Sammen må de forsøke å forstå det mangfoldet av teknologiske og digitale praksiser som vi er en del av, og som vi hele tiden formes av. Det å anstrenge seg for å forstå mangfoldet av teknologiske og digitale praksiser vil gi elevene et grunnlag for aktiv deltakelse i egendannelsen. Jeg vil presentere to eksempler på arbeid med slik forståelse.

I det første eksemplet skal vi ta for oss GPS-en (= *Global Positioning System*, globalt posisjoneringssystem) som teknologi. GPS-teknologien medierer våre liv – mediering dreier seg om løpende kommunikasjon med tekniske medier. GPS-en vil således påvirke forholdet mellom individet og samfunnsmessige verdier. Elevene kan begynne med å se på GPS-en ut fra hva de selv har av faglig kunnskap om teknologi og digitalisering. Kanskje ser de mest på hvordan GPS-en samler data fra mobiltelefoner for å gi GPS-brukeren oppdatert informasjon om trafikken, kjøretid, kødannelser og så videre. På bakgrunn av dette kan de undersøke hva slags regler som gjelder for slik datainnsamling, for eksempel hvilke personvernregler som gjelder, og hva slags sosiale normer som kan være aktuelle.

Her kan læreren hjelpe sine elever på ulike måter: Hvilke kommersielle interesser har GPS-leverandøren? Hvilke rettigheter har brukeren når det gjelder å få hjelp og veiledning i trafikken? Hvilke samfunnsmessige interesser står på spill, for eksempel for å sikre effektiv trafikkflyt og unngå trafikkulykker? Alle disse problemstillingene gir elevene et godt grunnlag for å kunne reflektere over sitt eget ansvar, både personlig og samfunnsmessig, noe de kan gjøre i lys av sine egne holdninger og prinsipper i arbeidet med sin egendannelse.

I det andre eksemplet skal vi se på hvordan digitale teknologier er med på å endre den måten vi både skaper

og mottar informasjon på, det vil si hvordan vi medierer våre liv og forholdet mellom samfunnsmessige verdier og individet. Først kan vi på kunnskapsbasert vis ta for oss hvordan informasjon blir til i aviser og andre trykte medier, gjennom sosiale medier og på plattformer som Wikipedia. Det kan være relevant å diskutere fordeler og ulemper ved å ha avishus som gir oss et bredt utvalg av redigerte nyheter, kontra det å kunne motta mer personlig målrettet informasjon basert ved på egne prioriteringer og søkebaser.

Dessuten kan lærer og elever skape ny informasjon sammen. Lærer og elever kan diskutere omstendighetene rundt det felles kunnskapsgrunnlaget vi finner i aviser og på Wikipedia, og den journalistiske kontra den sosiale valideringen av kunnskap. I forlengelsen av dette kan de med utgangspunkt i den kulturelle verden reflektere over hvilke regler og rettigheter som gjelder for forskjellige former for kunnskapsproduksjon. Med utgangspunkt i den sosiale verden kan de diskutere de sosiale normene for kunnskapsproduksjon – som spørsmål om sannhet, individuell frihet og demokrati – mens de med utgangspunkt i den subjektive verden kan la seg konfrontere av spørsmål om hvilke ansvarsforhold som gjør seg gjeldende ved ulike former for informasjonsproduksjon. Elevene må igjen se på de forskjellige mulige løsningene i lys av sine egne holdninger og prinsipper – som grunnlag for egen egendannelse.

NOTER

- 1 «We need to reverse the current situation where educators are confined to asking 'what works?' while only elite powerful interests get to decide 'what matters?'»
- 2 «skills, knowledge and attitudes in using digital media to be able to master challenges in the learning society»
- 3 «Bildung is a general concept describing the connection between the wanted ideals and values of a society and the individual»



»» Ane Qvortrup er professor ved Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet i Danmark og professor II ved Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. Hennes forskningsområder er allmenn-didaktikk og læreplanforskning med særlig fokus på historiske endringer i faglighet og transformasjoner av læringsmiljøer som følge av globalisering, forstyrrelser fra reformer og endringer i samfunnsverdier.

LITTERATUR

- AGAARD, J. (2021). The Care of Our Hybrid Selves: Towards a Concept of *Bildung* For Digital Times. *Journal of Philosophy of Education* 55(1): 41–54. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12456>
- BASSETT, G., BLAKE, J., CARBERRY, A., GRAVANDER, J., GRIMSON, W., KRUPCZAK, J. JR., MINA, M., & RILEY, D. (RED.) (2014) Philosophical Perspectives on Engineering and Technology Literacy. I: *Electrical and Computer Engineering Books. Book 1*. http://lib.dr.iastate.edu/ece_books/1
- BENNER, D. (2005). *Tekster til dannelsesfilosofi: mellem etik, pædagogik og politik*. Forlaget Klim.
- BEREITER, C. (2002). *Education and mind in the Knowledge Age*. Lawrence Erlbaum.
- BRANSFORD, J.D., BROWN, A.L. & COCKING, R. (2000). *How people learn. Brain, mind, experience and school*. National Academy press.
- BIESTA, G. (2004). «Mind the gap!»: Communication and the educational relation. I: C. Bingham, & A. Sidorkin (red.). *No education without relation*. Peter Lang Publishers.
- BIESTA, G. (2008). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educ Asse Evak Acc*, 21(1), 33–46.
- CASPERSEN, M.E., IVERSEN, O.S., NIELSEN, M., HJORTH, A. & MUSAEUS, L.H. (2018). *Computational Thinking – hvorfor, hvad og hvordan?* https://it-vest.dk/fileadmin/user_upload/pdf/2018-12-18--Computational-Thinking--hvorfor-hvad-og-hvordan--PRINT-2-sided.pdf
- CHEUNG, A.C.K. & SLAVIN, R.E. (2012). How features of educational technology applications affect student reading outcomes: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7, 198–215. doi:10.1016/j.edurev.2012.05.002
- CHEUNG, A.C.K. & SLAVIN, R.E. (2013). The effectiveness of educational technology applications for enhancing mathematics achievement in K-12 classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 9, 88–113. doi:10.1016/j.edurev.2013.01.001
- COPE, B. & KALANTZIS, M. (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. Routledge.
- DESMURGET, M. (2019). *La fabrique du crétin digital: Les dangers des écrans pour nos enfants* [Den digitale idiotfabrikken – skjermene utgjør en fare for våre barn]. Seuil.
- DORRESTIJN, S. (2017). The Care of Our Hybrid Selves: Ethics in Times of Technical Mediation. *Foundations of Science* 22(2), 311–321.
- ELF, N. (2012). Verbalisering, visualisering, multimodalisering! En interviewanalyse af hf-lærernes syn på det visuelle i undervisningen på Visuel hf. I: N.F. Elf & A.H.B. Ebbensgaard (red.). *Visuel hf – vision og virkelighed*. Systime.
- ELF, N. & PETERSEN, C.K. (2020). Aktørperspektiver på digitalisering og anden teknologibrug i de erhvervsgymnasiale uddannelser. I: Qvortrup, A. (red.). *Gymnasiet i udvikling* (s. 179–221). Hans Reitzels Forlag.
- ERSTAD, O. (2005) *Digital kompetanse i skolen*. University Press.
- ERSTAD, O. (2007). Conceiving Digital Literacies in Schools – Norwegian Experiences. Proceedings of the 3rd International Workshop on Digital Literacy
- GAZZELEY, A. & ROSEN, L. (2016). *The Distracted Mind – Ancient Brains in a High-Tech World*. The MIT Press.
- GRAN, L. (2018). Digital dannelse: en overordnet interkulturell kompetanse. En systematisk litteraturgjennomgang av dannelse i kunnskapssamfunnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3(102), 214–246. doi:10.18261/issn.1504-2987-2018-03-03
- GRAN, L. (2019) Digital Bildung from a teacher's perspective. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 104–113. doi: 10.1080/20020317.2019.1615368
- HABERMAS, J. (1981/1991-1992). *The Theory of Communicative Action. Bind I and II*. Polity Press.
- HABERMAS, J. (1983). Die Verschlingung von Mythos und Aufklärung. Bemerkungen zur Dialektik der Aufklärung – nach einer erneuten Lektüre. I: K.H. Bohrer (red.). *Mythos und Moderne* (s. 405–432). Suhrkamp.
- HANGHØJ, T. (2011). *Playful Knowledge. An Explorative Study of Educational Gaming*. Lambert Academic Publishing.
- HAUGSBÄKK, G. & NORDKVELLE, Y. (2007). The Rhetoric of ICT and the New Language of Learning: a critical analysis of the use of ICT in the curricular field. *European Educational Research Journal*, 6(1). doi:10.2304/eeerj.2007.6.1.1
- HOPMANN, S. (2007). Restrained Teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109–124. doi:10.2304/eeerj.2007.6.2.109
- KANT, I. (1803/2012). *Om pædagogik*. Forlaget Klim.
- KANT, I. (1796-97/2015). *Hvad er mennesket? Antropologi i pragmatisk perspektiv*. Informations Forlag.
- KULIK, C.-L.C. & KULIK, J.A. (1991). Effectiveness of computer-based instruction: An updated analysis. *Computers in Human behavior*, 7, 75–94. doi:10.1016/0747-5632(91)90030-5
- LIVINGSTONE, S. (2002). *Young people and new media*. SAGE.
- VON OETTINGEN, A. (2018). *Undervisning er dannelse*. Aarhus Universitetsforlag.
- PAHL, K. & ROWSELL, J. (2005). *Literacy and Education: Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. SAGE.
- PARSONS, T. (1951/1964). *The Social System*. The Free Press of Glencoe
- QVORTRUP, A. (2022). Digitalisering i gymnasiet (in review).
- QVORTRUP, A., PETERSEN, C.K. & ZEUNER, L. (2020). Menneskesyn og dannelsesformer. I: A. Qvortrup (red.). *Gymnasiet i udvikling* (s. 47–76). Hans Reitzels Forlag.
- RASHID, I. (2017). *Sluk – kunsten at overleve i en digital verden*. Lindhardt og Ringhof.
- RIIS, S. (2017). ICT Literacy: An Imperative of the Twenty-First Century. *Foundations of Science* 22(2), 385–394.
- ROSEN, Y. & SALOMON, G. (2007). The differential learning achievements of constructivist technology-intensive learning environments as compared with traditional ones: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 36, 1–14. doi:10.2190/r8m4-7762-282u-554j
- SELWYN, N. (2016). *Is Technology Good for Education?* Polity Press.
- SPITZER, M. (2018). *Digital demens*. Forlaget Fokal.
- SUNG, Y.T., CHANG, K-E. & LIU, T-C. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers and Education*, 94, 252–275. doi:10.1016/j.compedu.2015.11.008
- TAMIM, R.M., BERNARD, R.M., BOROKHOVSKI, E., ABRAMI, P.C. & SCHMID, R.F. (2011). What Forty Years of Research Says About the Impact of Technology on Learning: A Second-Order Meta-Analysis and Validation Study. *Review of Educational Research*, 81(1), 4–28.
- TAMIM, R.M., BOROKHOVSKI, E., PICKUP, D., BERNARD, R.M. & EL SAADI, L. (2015). *Tablets for Teaching and Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis*. Commonwealth of Learning.
- TYNER, K. (1998). *Literacy in a digital world. Teaching and learning in the age of information*. Lawrence Erlbaum.
- VERBEEK, P.P. (2011). *Moralizing Technology: Understanding and Designing the Morality of Things*. University of Chicago Press:
- VESTERGAARD, M. (2019). *Digital totalitarisme*. Informations Forlag.
- Vlieghe, J. (2017). ICT Literacy: A Technical or Non-technical Issue? *Foundations of Science* 22(2), 401–404.
- WELLS, G. & CLAXTON, G. (RED.) (2002). *Learning for Life in the 21st Century*. Blackwell.

– Kanskje han trenger en venn?

Utvikling av
empati i møte
med trollet
i fortellingen

»»» Av Siv Anita Bjørkli-Eriksen og Johan Peder Grell

Mange har moret seg over fortellingen om Bukkene Bruse i badeland, men hvordan har trollet det egentlig? En gruppe fjerdeklassinger leser barneboka med et fornyet blikk og innlevelse og viser hvordan skjønnlitteratur kan bidra i arbeidet med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap.

Hva skal til for at vi mennesker skal leve godt sammen? Med dette spørsmålet åpnet kong Harald sin nyttårstale. Det viktigste svaret på det, sa han, er å ha evnen til innlevelse i andre menneskers liv. Det er avgjørende at vi tar oss tiden og bryet med virkelig å lytte til andres opplevelser med ønske om å forstå, og at vi lar oss berøre.

Så hvordan kan våre elever utvikle evnen til å leve seg inn i andres liv og ta andres perspektiv? Vi finner en mulighet i norskfagets kjerne, nemlig det å arbeide med skjønnlitteratur. Når man leser, handler det i overveiende grad om å se og lytte, om å fange opp signaler i teksten og å reagere på dem (Skarðhamar, 2005, s. 43). Læreplanen peker på at lesing av skjønnlitteratur gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og dette kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Bukkene Bruse på badeland

Elevene på 4. trinn på Baksalen skole arbeidet i høst utforskende med boka *Bukkene Bruse på badeland* (Rørvik & Moursund, 2008). Boka har moret og underholdt små og store lesere siden den kom ut, men kan den gjøre mer enn å underholde? Elevene ble utfordret til å møte teksten på en utforskende måte. En av de engasjerte 4.-klassingene sa: «Man må ta på seg forstørrelsesglass når man skal utforske.» Elevene gjorde nettopp dette, de så nøye på boka

med et særlig blikk for trollet, de undret seg sammen, var nysgjerrige, fant nye perspektiver og søkte svar på ulike spørsmål som for eksempel: Hvordan har trollet det egentlig? Hvorfor gjør han det han gjør? Refleksjonene elevene gjorde seg under og i etterkant av lesingen, kan knyttes opp mot tanker om hvordan møter med skjønnlitteratur kan være med på å utvikle elevers empati, og hvordan dette kan sees opp mot arbeid med læreplanens tverrfaglige tema.

Skjønnlitteraturens potensial for å utvikle leserens empati

Empati betyr kort forklart innlevelse, evne til å identifisere, forstå og anerkjenne gyldigheten av andres følelsesmessige tilstand og reaksjoner (Malt, 2020). Det dreier seg i stor grad om å forstå mennesker. Empati handler om å kunne se ting fra andres synsvinkel, forstå hvordan andre har det, vise omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter. Dette er en sosial ferdighet som består av en kognitiv komponent som går ut på å kunne se ting fra andres synsvinkel, og en emosjonell komponent som handler om å kunne sette seg inn i andres følelser (Ogden, 2015, s. 244–245). Evne til å oppleve og forstå hva andre føler, spiller en viktig rolle i mellommenneskelig samhandling. Denne evnen kommer blant annet til uttrykk som omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter. Empati er en medfødt evne som kan utvikles, trenes og øves hele livet (Jensen, 2014, s. 29).

Skjønnlitteratur har potensial for å styrke og trene evnen til empati. Vi kan bli *fortalt* hvordan andre mennesker har



Figur 1. Elevene lager egne tegninger og historier der de etterligner illustrasjonene de har sett i barneboka.

det, men gjennom litteraturen får vi faktisk *oppleve* det (Rosenblatt, 1995, i Hennig, 2010, s. 42). I møte med litteratur inviteres leseren til å ta del i andre menneskers situasjoner og opplevelser. Innlevels- og forestillingsevnen stimuleres og gjør det mulig å forstå og forestille seg hvordan det er å være en annen (Nussbaum, 1995, s. 5). Gjennom skjønnlitteratur kan man møte mange ulike livsverdener, mennesker og figurer. Noen kjenner leseren seg kanskje igjen i, og noen vil være forskjellige fra leserens egne erfaringer. Skjønnlitteratur gir derfor leseren muligheter til å trene på å se ting fra en annen synsvinkel enn sin egen og til å sette seg inn i andres følelser (Andersen, 2011, s. 20).

Skjønnlitteratur gir oss anledning til å ta del i ulike måter å erfare verden på og gjennom det få utviklet vårt følelsesregister og vår evne til å leve oss inn i andres situasjon. Ved å forestille oss hvordan det er å være andre, får vi mulighet til å ta inn over oss deres livssituasjon, tanker og følelser. Dette kan gjøres uten å utsette oss selv for risiko. I den trygge posisjonen som leser kan vi speile og supplere de erfaringene vi tilegner oss i det virkelige livet (Skaftun &

Michelsen, 2017, s. 235–236). Å møte en skjønnlitterær karakter er ikke det samme som å møte en annen person i virkeligheten, men det kan ligne ganske mye, og forståelsen for og innlevelsen i litterære figurer kan ha overføringsverdi i møte med mennesker i det virkelige liv (Skarðhamar, 2005, s. 42–43).

Innlevels- og forestillingsevnen som stimuleres i møte med skjønnlitteratur, og som gjør det mulig å forestille seg hvordan det er å være en annen, kan knyttes til begrepet *mentalisering*. Å mentalisere dreier seg om å fortolke og forstå ens eget og andres sinn. Det handler om å kunne sette seg inn i og forutse andres og egne tanker, følelser, motiver, ønsker og behov (J.G. Allen og P. Fonagy i Stokke & Palm, 2017, s. 101–102). *Implisitt mentalisering* er vår umiddelbare respons på det som blir observert, for eksempel den fysiske og ubevisste responsen på ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Når vi møter bilder i en bildebok, responderer kroppen og hjernen vår umiddelbart på det visuelle uttrykket. *Eksplisitt mentalisering* er det snakk om dersom vi blir bedt om å sette ord på litterære karakterers følelser og tanker, og da vil vår

respons i større grad bli tilgjengelig for vår bevissthet (J.G. Allen og P. Fonagy i Stokke & Palm, 2017, s. 102). Når lesere reflekterer muntlig eller skriftlig rundt hvordan litterære karakterer har det, er det et uttrykk for eksplisitt mentalisering.

Elevenes refleksjoner rundt boka

Mange av elevene på 4. trinn på Baksalen skole hadde møtt boka *Bukkene Bruse på badeland* ved flere anledninger tidligere, men ikke i undervisningssituasjoner. Denne gangen fant de fram «forstørrelsesglass» og betraktet boka på en grundigere og mer utforskende måte. Læreren leste den høyt for elevene, samtidig som bildene også var synlig på klassens digitale tavle, og sammen lo de godt.

Utover i lesingen oppdaget elevene nye og morsomme detaljer i tekst og illustrasjoner. Elevene fikk samtale om hva de la merke til i boka, hva de likte, og slik kom ulike perspektiv og detaljer fram. Likevel var hovedfokus i samtalen handlingen i boka, hva som skjedde, og hva som kunne ha skjedd. Underveis i samtalen kom det fram at det var stor enighet i elevgruppa om at trollet var slem. Elevenes begrunnelser for dette var at trollet ikke betaler inngang, han bruker ikke badebukser, han sitter under trappa og truer andre med å ta dem, han tar bomba, og han ødelegger en badeball.

Et stykke ut i samtalen stilte læreren spørsmål om hva som kan være grunner til at trollet gjør disse tingene som elevene oppfatter som slem. Elevene kom da med mange mulige forklaringer på hvorfor trollet gjør det han gjør, og de bygde på hverandres innspill. Trollet er kanskje ensom og vil dra på badeland fordi han er alene og vil ha nye venner, men han har kanskje aldri fått vite av sine foreldre hvordan man oppfører seg på en snill måte som gjør at andre vil være venner med han. Han har kanskje rett og slett ikke lært hvordan man gjør snille ting, han som bare sitter under ei bru hele dagen. Kanskje har ingen vært snille mot trollet, sånn at han bare har lært å gjøre slemme ting. Det er jo dessuten mulig at han ikke egentlig mente å ødelegge badeballen, det er ikke sikkert han visste at den kom til å sprekke. Disse uttalelsene fra elevene er uttrykk for eksplisitt mentalisering, der elevene ser verden fra trollet sin synsvinkel og setter seg inn i hvordan det oppleves å være ham. Elevene kom videre med uttalelser som at det vel dessuten er lov til å tulle og tøyse litt på badeland, det gjør vel alle? Alle burde få lov til å ta bomba i et badebasseng, også trollet, uten at det skal bli sett på som spesielt slem gjort. Det er ganske strengt av Bukkene Bruse at de ikke ga trollet flere sjanser. Når det gjelder mangelen på badebukse, så elevene etter hvert at dette også gjelder Bukkene Bruse, uten at noen blir sure på dem av den grunn.



Figur 2. Trollet blir invitert med på badeland.

Underveis i samtalen ble også trollets utseende diskutert. Han er stor og mørk, og han har bustete hår, utseendet hans skiller seg fra de andre figurene i boka. Er det med på å gjøre han slem? Elevene reflekterte rundt dette, og kom fram til at ingen kan noe for hvordan de ser ut. Det å ha et utseende som gjør at man skiller seg ut, trenger absolutt ikke å bety at man er slem.

Elevene reagerte på siste oppslag i boka, der trollet ligger med masse bandasje på hodet. Etter at samtalen hadde dreid i en retning der elevene begynte å se på hendelsene i boka fra trollet sitt ståsted, kom det uttalelser i retning av at det ikke oppleves som greit å skade noen så mye som trollet ble skada for så lite slem som han hadde gjort. Her ser vi at elevene gjennom samtalen går fra å se på trollet som slem og til å vise tegn på at de kan leve seg inn i trollet sine tanker og følelser, og at de føler med ham og kan se for seg hvordan det kan oppleves å være ham. Når lærer så spurte om hva elevene tenker rundt at trollet ble kastet ut fra badeland, trakk elevene inn egne erfaringer med lek i gymsalen. Noen pekte på at elevene pleier å få en ny sjanse dersom de ikke følger reglene eller oppfører seg dårlig. Flere elever mente at det burde trollet også få. Elevene trekker her linjer mellom den fiktive situasjonen og det virkelige liv.

Etter lesing og samtale laget elevene hver sitt bilde der de etterlignet illustratør Moursund sin teknikk. Bildet skulle vise en situasjon der karakterene gjør og sier noe annet enn i den opprinnelige boka. Gjennom disse bildene kom elevenes mentaliseringer fram. Vi lar to elevtekster være eksempel på det.

På bildet i figur 2 ser vi at Bukkene Bruse møter trollet på vei mot badeland, og den største bukken spør trollet om det vil være med å bade sammen med dem. Framstilling av denne situasjonen kan tyde på at eleven som har skapt teksten, har brukt sin forestillingsevne til å sette seg inn i trollets situasjon og opplevelser. Trollets respons på bukkens spørsmål, med den lille nølingen først, kan tolkes dit

hen at han blir overrasket og glad for å bli spurt om dette, for det har ingen spurt han om før.

Eleven som har laget elevteksten vist i figur 1 (forrige oppslag), har snudd om på situasjonen inne i badelandet og lar den ene bukken være vennlig mot trollet og invitere han til å være sammen og ha det gøy i badelandet. Figuren i kiosken inkluderer også trollet når han reklamerer med gratis varer til alle. En annen av figurene i boka tar nå vennlig kontakt med trollet og spør han hvilken musikk han ønsker. Trollet svarer da høflig og avslutter med å si tusen takk. Dette kan tolkes som at eleven som har laget bildet, har levd seg inn i situasjonen og sett for seg at dersom trollet blir møtt på en vennlig måte, vil han være vennlig tilbake. En liten figur har dukket opp ved siden av trollet og viser seg å være trollets lillebror. Denne detaljen i bildet er med på å humaniseres trollet, han har en familie. Kanskje er han ikke så forskjellig fra leseren som man først skulle tro?

Oppsummering

Elevene vi fulgte gjennom arbeid med *Bukkene Bruse på badeland*, syntes å endre sin holdning til trollet i boka etter hvert som de ble utfordret til å bruke sin forestillingsevne til å innta trollet sin synsvinkel. De muntlige utspillene de kom med i samtalene i klassen, og elevtekstene de skapte etter lesingen, tyder på at elevene klarte å se for seg og forstå tanker og følelser som trollet muligens kunne ha. Nettopp det å se ting fra andres synsvinkel og å forstå hvordan andre har det, er det empati dreier seg om. Det er ikke gitt at elever klarer å mentalisere litterære karakterer på egen hånd. Flere av elevene vi fulgte, hadde møtt boka om Bukkene Bruse på badeland tidligere, uten at de syntes å ha med seg nevneverdig forståelse for trollet i boka fra før. Kanskje hadde de også med seg noen fordommer mot trollet inn i lesinga. De første muntlige reaksjonene deres tydet på at de så på trollet som ensidig slemt, en de tok avstand fra og ikke engasjerte seg i. Det var først når forestillingsevnen deres ble utfordret gjennom innspill fra lærer, at de begynte å komme med refleksjoner som tydet på at de satte seg inn i hvordan trollet har det. Det er her, ved utfordring til innlevelse og forestillingsevne, at nøkkelen til utvikling av empati i forbindelse med lesing av skjønnlitteratur ligger. Læreren spiller en viktig rolle i så måte ved å legge til rette for at elevene kan få åpnet tekster og gjennom det øve opp evnen til å se og sette seg inn i andres situasjon. Godt litteraturarbeid må til for at tekstene skal bli noe mer enn underholdning. Underholdning er selvsagt bra og kan være en viktig del av lesing av tekster, men dersom elever aldri møter tekster uten annet formål

enn å bli underholdt, kan de gå de glipp av gyldne muligheter til å utvikle sine empatiske evner. Som kongen var inne på i sin nyttårstale, er evnen til å leve seg inn i andres liv og la seg berøre, til å ta andres perspektiv og til å se for seg og å forstå hva andre kan tenke og føle, viktig i menneskelig samhandling. Godt litteraturarbeid kan åpne elevenes blikk for andre mennesker og utvikle deres forståelse, toleranse og respekt for andre. Utforskning av skjønnlitteratur for våre elever er ett av svarene på hva som kan være med på å danne grunnlag for at vi mennesker skal leve godt sammen i et velfungerende demokrati.

LITTERATUR

- ANDERSEN, P.T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsk læreren*, 2.
- HANS MAJESTET KONG HARALD (2021). *Kongens nyttårstale*. Det Norske Kongehus, <https://www.kongehuset.no/tale.html?tid=200479&sek=26947&scope=0>
- HENNIG, Å. (2010). *Litterær forståelse – innføring i litteraturdydaktikk*. Gyldendal Akademisk.
- JENSEN, H. (2014). *Nærvær og empati i skolen*. København: Akademisk Forlag.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- MALT, U. (2020). *Empati. I: Store norske leksikon*. Lastet ned 6. februar 2020 fra <https://snl.no/empati>
- NUSSBAUM, M.C. (1995). *Poetic justice: The Literary Imagination and Public Life*. Boston: Beacon Press.
- OGDEN, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- RØRVIK, B.F. (2009). *Bukkene Bruse på badeland*. Oslo: Cappelen Damm AS
- SKAFTUN, A. & MICHELSEN, P.A. (2017). *Litteraturdydaktikk*. Oslo: Cappelen Damm AS
- SKARDHAMAR, A.-K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- STOKKE, R.S. & PALM, K. (2017). Å strekke seg etter ordene. Samtaler om bildebøker i det flerspråklige klasserommet. I: N.G. Garmann & Å.M. Ommundsen (red): *Danne og utdanne: Litteratur, språk og samtale*. Oslo: Novus.



*** Siv Anita Bjørkli-Eriksen er universitetslektor ved UiT Norges arktiske universitet og underviser på grunnskolelærerutdanningen. Hun har master i norskdidaktikk og over 20 års erfaring som lærer i barneskolen.



*** Johan Peder Grell er utdannet førskolelærer fra Göteborg. Han er bosatt i Hammerfest og har jobbet i barneskolen i 15 år.

Matematikk og norsk gjennom eventyr

»»» Av Ragnhild Louise Næsje, Stein Arnold Berggren og Kristine Høeg Karlsen | Foto: Kristine Høeg Karlsen

Storyline er en tverrfaglig undervisningsmetode som stimulerer til faglig fordypning og samarbeid på tvers av fag. I et storyline-prosjekt ble lærerstudentene invitert inn i et eventyrunivers. Målet var å gi dem en metode for undervisning i begynneropplæringen.

Undervisningen på grunnskolelærerutdanningen må ha høy relevans for den profesjonen studentene utdanner seg til. Framtidens lærere må være klare for tverrfaglighet, utforskende metoder og samarbeid på tvers av trinn og fag. Storyline kan være én av flere metoder som løfter fram disse elementene, samtidig som lærerstudentene får god didaktisk kunnskap i de ulike fagene de skal undervise i.

Storyline er opprinnelig en skotsk metode, utviklet på 60-tallet for å møte datidens utfordringer knyttet til innføringen av nye temabaserte læreplaner for grunnskolen (Karlsen & Häggström, 2020, s. 13). Metoden gir et rammeverk for tverrfaglig og utforskende undervisning der læreprosessen forankres i en fremadskridende fortelling som deltakerne samarbeider om. Gjennom dette samarbeidet utvikles en fiktiv

verden med levende personer og vesener som studentene kan identifisere seg med. Fortellingen drives framover i tid gjennom at det legges inn ulike hendelser. I storyline konstruerer og utvikler studentene sin egen kunnskap basert på erfaringene de får gjennom å være med på og å delta i opplegget. Dette er en kunnskap vi ønsker at studentene skal utvikle for å være rustet for framtidens skole.

Eventyrskogen, en storyline

Det vi skal presentere her, er en typisk litterær eller bokbasert storyline (jf. Storhaug, 2009) som vi har kalt *Eventyrskogen*. Her utgjorde de fem eventyrene *Askepott*, *Skjønnheten og Udyret*, *Snødronningen*, *Østenfor sol og vestenfor måne* og *Jomfru Rosenving på Santavajasø* den tematiske rammen. *Eventyrskogen* inviterer studentene inn i et eventyrunivers med skikkelser og karakterer de kjenner fra barne- og ungdomskulturen, hvor de møter lærerutdannere i roller som «budbringer» og «eventyrdronning». Flerfaglighet kommer til uttrykk gjennom egne fagsløyer for norsk og matematikk. Fagsløyer utgjør ofte små pauser i fortellingen, hvor studentene får tid til å fordype seg i temaer som de har lite kunnskap om fra før, men som de trenger for å løse oppgaven (Karlsen & Häggström, 2020,



Figur 1. Stangdukker representerer figurer i eventyret, her under utforming.



Studenter i aksjon i Eventyrskogen. Her er dem i gang med å lage fortellerkoffert til fortellerstudent som avsluttet Storylinen [aktivitet 12].

s. 19). Men fagsløfene kan også integreres i den fiktive fortellingen.

Ved å ha eventyr som en tematisk ramme legger vi automatisk til rette for ulik grad av tverrfaglig samarbeid. Eventyrene blir ofte regnet som muntlige, formelpregede fortellinger hvor hendelsene er overnaturlige eller fantastiske og med en enkel struktur og klare kontraster (Stokke, 2018, s. 85). I eventyrenes strenge struktur legger gjentakelser, valg av ord og kontraster, magiske tall, reiser, store troll med et eller flere hoder, mystiske og forheksede skikkelser og gjenstander grunnlaget for samtaler på tvers av fag. Hvor langt er for eksempel «langt og lenger enn langt», hva er en «alen» og hva er en «blei»? Tallet 3 går ofte igjen (de tre brødrene Per, Pål og Espen Askeladd; tre prinsesser; de tre Bukkene Bruse osv.) og kan være gjenstand for tall og telling (Blomberg mfl., 2017, s. 31). Vi kan ta for oss prinsippet med at den siste personen eller hendelsen veier tyngst i oppramsinger, loven om bakvekt (Stokke, 2018, s. 91).

Fire hendelser danner utgangspunktet for storylinen

som er designet slik at lærerstudentene skal kunne ta i bruk et tilpasset opplegg i skolen i etterkant, enten som del av praksis eller som framtidige lærere. I det følgende er hendelsene i storylinen som vi beskrev i Karlsen mfl.. (2020) oversatt og gjengitt. For en oversikt over hele storylineforløpet se Karlsen mfl.. (2020) og tabell 1 under.

Hendelse 1: Lag din egen karakter i Eventyrskogen

Et viktig virkemiddel i enhver storyline er den tematiske rammen (jf. Karlsen & Häggström, 2020, s. 15). Temaet for denne storylinen kan knyttes til det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Gjennom undervisningsopplegget arbeider studentene med spørsmål som: Hvor kommer vi fra?, Hvor er vi på vei?, Hvem er vi? og Hva er meningen med livet? Om matematikkfaget, står det i læreplanen at elevene skal «utvikle forståing for teknologi, statistikk og matematiske representasjoner og modeller som kan hjelpe dei til å gjere ansvarlege livsval» (Kunnskapsdepartementet 2019a).

TABELL 1: STORYLINEFORLØPET «EVENTYRSKOGEN»

[Karlsen mfl., 2020, s. 190, vår oversettelse]

STORY-LINE	HENDELSE	NØKKEL-SPØRSMÅL	AKTIVITET I ROLLE	AKTIVITET UTENFOR ROLLE
«Vesene»	<i>Hendelse 1:</i> Etablerting av eventyruniverset ved bruk av fantasireise. Studentene lager vesenene i eventyrene.	Hvilke mennesker eller vesener er med i eventyret? Hvordan tror dere at disse ser ut med tanke på størrelse og uttrykk?	Aktivitet 1: Fantasireise inn i eventyr-universet. Ledet av lærer. Aktivitet 2: Studentene lager stangdukker som representerer vesenet sitt. Veiledningsbaser. Aktivitet 3: Studentene lager et lite rollespill hvor de presenterer seg: Hva sier de når de hilser på hverandre i skogen, og hvordan oppfører de seg når de møtes? Presentasjon for klassen.	Aktivitet 4a: Fagsløyfe: Studentene får en kort presentasjon av måter storyline kan brukes på som en tverrfaglig og utforskende metode i matematikk. Aktivitet 4b: Fagsløyfe om storyline og samarbeidslæring.
«Kartet»	<i>Hendelse 2:</i> Det kommer et brev til alle eventyrvesenene. De blir bedt om å lage et kart over «Eventyrskogen». Studentene utarbeider regnefortellinger med løsningsforslag	Hvordan tror dere miljøet i eventyret er? Hvilket tallsystem brukes i «Eventyrskogen»?	Aktivitet 5: Lærer-i-rolle (Gaarder, 1997). En av lærerne tar rollen som «budbringer», utsendt fra de gode menneskene som kommer med et viktig budskap til vesenene i «Eventyrskogen». Aktivitet 6: Studentene lukker øynene og prøver å forestille seg eventyrverdenene der de er [huset, omgivelsene]. Rollespill i grupper: Studentene forteller hvordan verden ser ut. Aktivitet 8: Studentene lager et størrelsesrealistisk kart over «Eventyrskogen». De velger målestokk, tallsystem og tallsymboler selv. Veiledningsbasert. Aktivitet 9: Studentene lager regnefortellinger og løser regnefortellinger. Veiledningsbasert	Aktivitet 7: Fagsløyfe: Matematikk om kart, målestokk, tall og tallsystemer. Aktivitet 10: Fagsløyfe om regnefortellinger og bruken av dette i småskolen for trinn 1–4.
«Fortellingen»	<i>Hendelse 3:</i> Studentene utarbeider en fortelling om sin egen plass i «Eventyrskogen».	Hvilke fortellinger er sentrale for «Eventyrskogen» deres?	Aktivitet 11: Lærer-i-rolle som dronningen av «Eventyrskogen». Det fortelles et sagn for å demonstrere for studentene hvordan de kunne bruke sin fortellerkoffert (fagsløyfe om «muntlighet»). Aktivitet 12: Lage en «fortellerkoffert» og en fortellerstund hvor de skal framføre et lite rollespill basert på eventyret de har arbeidet med.	
«Festen»	<i>Hendelse 4:</i> Avslutning med utstilling og fortellerstund.	Hvordan kan dere framføre et utdrag fra eventyret hvor alle vesenene på egen gruppe inngår?	Aktivitet 13: Studentene bruker fortellerkofferten og fortellingen sin for å vise fram rollespillet sitt. Det serveres eventyrdrikk og eventyrkake.	Aktivitet 14: Studentene lager en utstilling over det de har laget gjennom storylinen [stangdukkene, kartet o.l.]

Videre i læreplanen i norsk står det *om faget* at lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan «bekrefte og utfordre elevenes selvilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Kunnskapsdepartementet 2019b). Den tematiske rammen i vår storyline, etableres gjennom en fantasireise inn i Eventyrskogen. Når studentene reiser på denne fantasireisen, sitter de stille på plassene sine med øynene igjen og lytter. Lærerne leser høyt. Dette gjør vi også for å opparbeide studentenes forestillingsevne og deres evne til å være aktive lyttere, jf. muntlighet som grunnleggende ferdighet. Når fantasireisen er over, skal studentene ta med seg sine forestillinger inn i neste oppgave. De skal nå lage sin egen karakter (sitt eget vesen) som bor i Eventyrskogen.

Gjennom en fagsløyfe om Storyline og samarbeidslæring (jf. Karlsen mfl., 2020) får studentene en kort introduksjon til hvordan bruke storyline i småskolen (aktivitet 4a og 4b). Utgangspunktet for aktivitetene i hendelse 1 er nøkkelspørsmålet: «Hvordan tror dere at karakterene i eventyret ser ut med tanke på størrelse og uttrykk?» Det kan være en stangdukke, en hånddukke, seg selv utkledd osv. Vi valgte å bruke stangdukke (se figur 1). For at karakteren skal få en personlighet studentene kan identifisere seg med, må de også dikte opp en. Det gjør de ved å fylle ut et personkort som beskriver karakteren i form av egenskaper, uttrykk, funksjon m.m., som igjen blir en del av det lange skriveforløpet som inngår i denne storylinen, eller hvilken som helst annen.

Utformingen av stangdukkenes for og personlighet fremmer en utforskende tilnærming til ulike geometriske former, tall, lengder og størrelser, som er ment å bidra til matematisk forståelse (jf. kjerneelementer i matematikk, Kunnskapsdepartementet, 2019a). Studentene får veiledning for å bevisstgjøre dem i bruken av matematisk fagterminologi («sirkel» framfor «runding»). Ved å legge til rette for samtaler hvor det settes søkelys på fagterminologisk presisjon, får studentene erfare hvordan de kan styrke framtidige elevers muntlige kompetanse og arbeide med muntlighet som grunnleggende ferdighet (jf. Kunnskapsdepartementet, 2019b). Ved å ha et samarbeid mellom norsk og matematikk, hvor faglærere fra begge fag veileder studentene, vil norskfagets særlige ansvar for å utvikle muntlighet som grunnleggende ferdighet kunne utnyttes til fulle. Studenten får fagspesifikk veiledning i både norsk og matematikk, samtidig som faglærerne er seg bevisst å skape et godt muntlig klima hvor studentene føler seg trygge, tør å slippe seg løs og presentere for sine medstudenter og lærere.



Bilde 1, Stein som postmann, lærer-i-rolle.

Studentene må skape sin egen fortelling og holde en rød tråd gjennom skriveforløpet sitt, slik at alle de enkelte skriveoppgavene som kommer underveis, til slutt kan settes sammen til en helhetlig fortelling og framføres som et rollespill. Skriftlig tekstskaping, som er et av de fem kjerneelementene i norskfaget, har til hensikt at «elevene opplever skriveopplæringen som [...] meningsfull, de skal også kunne kombinere skrift med andre uttrykksformer» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Ved at studentene i etterkant skal spille et lite rollespill hvor de presenterer seg selv som en karakter (aktivitet 3), vil de selv oppleve hvordan de kan gjennomføre ulike skriveoppdrag i klasserommet, og hvordan en skriveoppgave vil kunne være grunnlaget for en muntlig framføring.

Hendelse 2: Lag et kart over Eventyrskogen

Et annet viktig virkemiddel i en storyline er at fortellingen drives videre av ulike hendelser og oppdrag. Ethvert narrativ med respekt for seg selv har en konflikt som må løses, det har også *Eventyrskogen*. Det opplever studentene ved at det kommer en budbringer fra menneskeverd:nen

på besøk, lærer-i-rolle, og leverer dem et brev med et oppdrag de skal løse (jf. bilde 1). I et «brev» får de vite at onde krefter i menneskeverdenen vil tilkjempe seg makten i *Eventyrskogen*. For å forhindre at onde krefter overtar *Eventyrskogen* må de stå sammen og løse oppdraget slik at portalen mellom de to universene, eventyrskogen og menneskeverdenen, lukkes for godt. Oppdraget er å lage et kart som avsenderne skal bruke til å tette alle åpne portaler.

For å kunne løse oppdraget har studentene i forkant vært gjennom en fagsløyfe om kart, målestokk, tall og tallsystemer der studentene får repetert noen utvalgte tema før de selv skal utforme et størrelsesrealistisk kart over *Eventyrskogen*. Det bør nevnes at fagsløyfen hadde sitt utspring i kompetansemålene i matematikk i LK06. Et mål med aktiviteten er at studentene skal erfare hvordan arbeid med de ulike temaene kan inngå i et undervisningsopplegg hvor en tar utgangspunkt i noe som kan fenge elever (*Eventyrskogen* er truet), og noe som er kjent (f.eks. skattekart). Et annet mål er at studentene skal erfare hvordan det matematiske språket kan brukes i «samtaler, argumentasjon og resonneringer» (jf. kjerneelementer i matematikk, Kunnskapsdepartementet, 2019a), på lik linje med at de i norskfaget må «lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler» (jf. kjerneelementer i norsk, Kunnskapsdepartementet, 2019b). Hvilket fag disse faglige samtalene foregår i, spiller ikke så stor rolle når målet er et tverrfaglig samarbeid, da må «[f]agernes kompetansemål ses i sammenheng med hverandre i og på tvers av fag» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 11)

Ved å innta rollen som den karakteren de har lagd, skal studentene fortelle hverandre hvordan de tror *Eventyrskogen* ser ut. To nøkkelspørsmål danner utgangspunkt for aktivitetene i hendelse 2: «Hvordan tror dere miljøet i eventyret er?» og «Hvilket tallsystem brukes i *Eventyrskogen*?» Her tar vi indirekte opp tråden fra fantasireisen de var med på i starten. Målet var da å forestille seg omgivelser med indre bilder. Disse bildene kan de få bruk for når de skal lage et kart over sin egen fantasiverden. For å løse kartoppgaven må studentene ta en rekke valg knyttet til utstrekning og størrelse. Dette er en måte å trekke matematikken inn i opplegget på som gjør at den blir en del av fiksjonen (jf. Fauskanger, 2002). Norskfaget kommer til uttrykk gjennom at de må forestille seg hvordan deres eventyrverden ser ut, samtidig som de må bruke sine muntlige ferdigheter for å formidle og forklare hva de ser for seg. I norskfaget opererer vi med et utvidet tekstbegrep, og det er dette studentene møter når de skal lage et kart



med en tilhørende regnefortelling basert på deres forestillingsverden. I denne prosessen må studentene forhandle med hverandre om hvordan denne verdenen ser ut, de må lage sin egen kontekst. Det er stor sannsynlighet for at det vil finnes like mange forestillinger og indre bilder som det er studenter i gruppen. Eventyrene er en form for fantastisk litteratur, og de muligheter denne sjangeren har, kommer til syne når studentenes forestillingsverden må samkjøres med kartenes lover og regler.

For å gi studentene erfaring med å integrere tverrfaglighet i matematikk og norsk fikk de i oppgave å utarbeide regnefortellinger med utgangspunkt i historiene og kartene. Regnefortellinger fremstilles til dels ulikt i litteraturen. Her må regnefortellinger forstås som matematiske narrativer som ender i en problemstilling hvor løsningen fordrer bruk av matematikk (Berggren, & Næsjø, 2020). I utformingen av regnefortellingene og løsningsforslagene måtte studentene bruke kartene sine med tilhørende målestokk og tallsystem. Deretter skulle studentene løse hverandres regnefortellinger.

Storylineopplegget viser hvordan regnefortellingene kan brukes til å stimulere skriving, lesing og matematikk, i tillegg til problemløsning. Berggren og Jom (2021) viser hvordan regnefortellinger kan være rammen for integrert



Fire eksempler på fortellerkofferter som ble laget.

tverrfaglighet i begynneropplæringen. De setter også regnefortellinger i sammenheng med kjerneelementene i matematikk og norsk. I matematikk får studentene erfaring med å arbeide med kjerneelementene *utforskning og problemløsning, modelleringer og anvendelser, representasjon og kommunikasjon* og *resonnering og argumentasjon*. I norsk er det kjerneelementene *tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig tekstsaking og språket som system og mulighet* som blir tematisert.

Denne hendelsen avsluttes på en lykkelig måte med at eventyrvesenene til sist klarer å lukke portalen for inn-trengere og med dette seirer over de onde menneskene på jorda.

Hendelse 3: Lage en fortellerkoffert

Studentene skal lage en fortellerkoffert som skal være utgangspunkt for et rollespill. Dette er en liten koffert som inneholder et stillbilde av en situasjon i historien. Det betyr at de må velge ut et område fra kartet som de overfører til et format som de kan sette inn i kofferten. Innholdet i fortellerkofferten skal være utgangspunkt for et rollespill hvor studentene skal være sine karakterer fra det eventyret de var en del av. På denne måten har de et utgangspunkt for å vise frem hele ukas arbeid gjennom et rollespill. For

at studentene skulle vite hva som ble forventet, var det i forkant en fagsløyfe om muntlighet, rollespill og bruk av fortellerkoffert.

Det som var viktig innenfor denne hendelsen, var å tematisere muntlighet som grunnleggende ferdighet, i kombinasjon med å lage et eget narrativ basert på studentenes egen rolle og plass i *Eventyrskogen*. Her skal deltakerne samle trådene fra alle de ulike oppdragene, skriftlige som muntlige. Ved å ha eventyrets formelpregede og relativt faste struktur som grunnlag for å lage sin egen fortelling gir vi studentene faste rammer og samtidig frihet til å fylle disse rammene med sitt eget innhold.

Den muntlige fortellingen er også viktig i norskfaget som en måte å jobbe systematisk med mottakerbevissthet, det å gjennom kropps- og stemmebruk sørge for at fortellingen blir fengene for tilhøreren (Karsrud, 2010, s. 74). Gjennom fortellingene arbeider vi systematisk med studentenes muntlige ferdigheter, det være seg den som forteller eller de som lytter.

Fortellerkofferten i kombinasjon med rollespillet, som de også har skrevet en fortelling til, blir til sammen en multimodal tekst. Ved å kombinere ulike modaliteter, den tredimensjonale fortellerkofferten, karakterene sine og den muntlige fortellingen lager de et rollespill som de kan vise fram, altså en multimodal tekst. Studentene har nå erfart hva norskfagets utvidete tekstbegrep kan være, hvor «elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer» (jf. Kunnskapsdepartementet 2019b).

Hendelse 4: Den muntlige fortellingen blir framført

Når alle oppdragene er løst, avrundes storylinen med en stor feiring i *Eventyrskogen*. Alle storyliner skal ifølge Bell og Harkness (2013) avsluttes med en eller annen form for markering etter endt undervisningsforløp (s. 9). I *Eventyrskogen* består markeringen av en fortellerstund hvor studentene framfører sin muntlige fortelling som et lite rollespill. Studenten må nå ta i bruk den multimodale teksten de laget i forrige hendelse, fortellerkofferten med fortellingen som nå er øvd inn i form av et rollespill. Fortellerkofferten blir nå en naturlig scene hvor fortellingen utspiller seg, og som studenten bruker til å gå i sin eventyrverden og formidle historien til sine medstudenter.

Ved at studentene gjennomfører denne oppgaven får de praktiske erfaringer med kjerneelementet *muntlig kommunikasjon*, hvor positive opplevelser knyttet til det å være en formidler og det å være en lytter og tilhører er sentralt. Her har studentene laget en egen multimodal

LITTERATUR

- BALL, D.L., THAMES, M. H. & PHELPS, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407.
- BELL, S. & HARKNESS, S. (2013). *Storyline – Promoting Language Across the Curriculum*. UK: The United Kingdom Literacy Association (UKLA).
- BERGGREN, S.A. & NÆSJE, R.L. (2020). Kom, hør en regnefortelling! *Tangenten*, 31(3), 26–30.
- BLOMGREN, G., CARLSEN, M. & WATHNE, U. (2017). Matematikk for barnehagelærere. (3. utgave). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- CRESWELL, J.W. & CRESWELL, J.D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5. utg.). Los Angeles: Sage.
- FAUSKANGER, J. (2002). Storyline – med matematikk innenfor eller utenfor. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4/2002, 308–321.
- FAUSKANGER, J., MOSVOLD, R. & BJULAND, R. (2010). Hva må læreren kunne? *Tangenten*, 21(4), 34–38.
- FJORTOFT, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- FOSSE, T. (2019). Regnefortellinger. *Tangenten – tidsskrift for matematikkundervisning*, 30(3), 14–18.
- KARLSEN, K.H. & HÄGGSTRÖM, M. (2020). Teaching through Stories: The Storyline Approach in Teacher Education, I: K.H. Karlsen & M. Häggström (red.), *Teaching through Stories: Renewing the Scottish Storyline Approach* in Teacher Education. Waxmann Verlag, s. 13–30. ISBN 978-3-8309-3986-3.
- KARLSEN, K.H., BERGGREN, S.A., LUDVIGSEN, A. & NÆSJE, R.L. (2020). The Fairy-Tale Forest: Developing Pedagogical Content Knowledge for teaching Primary School Mathematics in The Scottish Storyline Approach. I: K.H. Karlsen & M. Häggström (red.), *Teaching through Stories: Renewing the Scottish Storyline Approach in Teacher Education* (183–207). Waxmann Verlag. ISBN 978-3-8309-3986-3.
- KARLSEN, K.H., HØEG, H.R. & HØEG, E. (2020). Cooperative Learning: The Power of Positive Interdependence in Storyline. I: K.H. Karlsen & M. Häggström (red.) *Teaching through Stories Renewing the Scottish Storyline Approach in Teacher Education* (33–57). Germany: Waxmann publishing.
- KARLSEN, K.H., LOCKHART-PEDERSEN, V. & BJØRNSTAD, G.B. (2019). “... but, it’s really grown on me, Storyline, as practical as it has been”: A critical inquiry of student teachers’ experiences of The Scottish Storyline Approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies*, 77, 150–159.
- KARSRUD, F. (2010). *Muntlig fortelling i norskfaget, en vei til tekst- og tolkningskompetanse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2017a). Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2013). *Læreplan i matematikk (MAT1-04)*. Fastsett som forskrift. Læreplanen Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/klo6/MAT1-04>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2019a) *Læreplanen i matematikk (MAT01-05)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mat01-05>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2019b) *Læreplanen i norsk (NOR1-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- STOKKE, R.S. (2018). Eventyr. I: S. Stokke & E.S. (red.), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere*, 83–104. Oslo: Universitetsforlaget.
- STORHAUG, M. (2009). Storyline. I: U. Stålsett, R. Sandal & M. Storhaug (red.), *Veiledning i tilpasset opplæring. Arbeidsmåter: Fra oppskrift til refleksjon* (113–172). Bergen: Fagbokforlaget.

tekst (jf. kjerneelementet *tekst i kontekst*) som de framfører som et rollespill med visuell støtte i sin fortellerkoffert. På denne måten får de både lage og oppleve en utvidet tekst. Studenten får også erfaring med kjerneelementet *skriftlig tekstskaping*, ved at de har skrevet ned fortellingen sin, illustrert den med sin fortellerkoffert og deretter omarbeidet det hele til et rollespill.

Festen innebar at studentene fikk servert eventyrkake og eventyrdrick, før de til slutt satte sammen en utstilling av alt de hadde laget gjennom *Eventyrskogen*.

Prøv da vel!

Til sist vil vi komme med en liten appell til lærere enten dere jobber i grunnskolen, videregående skole eller i høyere utdanning. Prøv storyline! Storylinen om *Eventyrskogen* som vi her har presentert, lar seg fint gjennomføre i skolen, med små tilpasninger.



»»» **Ragnhild Louise Næsjø** har en master i kultur- og språkfagenes didaktikk med ferdypning i norsk fra Høgskolen i Hedmark, nå Høgskolen i Innlandet. Hun arbeider som høgskolelektor i norsk ved Høgskolen i Østfold.



»»» **Stein Berggren** har hovedfag i matematikk og PPU fra Universitetet i Tromsø samt en licentiatgrad fra Luleå Tekniske Universitet. Han arbeider som høgskolelektor i matematikk ved Høgskolen i Østfold.



»»» **Kristine Høeg Karlsen** er førsteamanuensis ved Høgskolen i Østfold, Fakultet for lærerutdanning og språk. Hun har en ph.d. fra Institutt for pedagogikk ved det Utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo. Hun leder forskningsgruppen «Kreativitet, kunst og innovasjon i utdanning, praksis og forskning» og det NFR-støttede forskningsprosjektet, «pARTiciPED».

Hospitering

– en krasjlanding i praksisfeltet

»» Av Stein Berggren og Ragnhild Louise Næsje

For de som underviser ved lærerutdanningen, kan det være nyttig å hospitere i skolen. For det som fungerer overfor lærerstudentene, vil ikke nødvendigvis virke like godt når det er virkelige elever som er mottakerne. Resultatet kan bli både frustrerende, komisk og lærerikt.

I den senere tid har begynneropplæringen og dets betydning som grunnlag for elevenes videre læring fått mye oppmerksomhet. Dette kommer til uttrykk i styringsdokumenter og forskrifter. I forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 står det for eksempel at grunnskolelærerutdanningen skal være basert på erfaringskunnskap og legge særlig vekt på begynneropplæringen og kontaktlærerrollen (§ 1 tredje ledd). Derfor er det viktig for oss som utdanner fremtidens lærere, å ha nærhet til praksisfeltet og ha god innsikt i hvordan hverdagen til lærerne er.

Ved lærerutdanningsinstitusjonene er det de senere år blitt innført hospiteringsordninger. På denne måten vil vi som jobber ved lærerutdanningene, ha mulighet til å knytte kontakt med praksisfeltet og oppdatere vår kunnskap om hvordan skolehverdagen er. Ved å hospitere i grunnskolen får man også et godt innblikk i hvordan innføring av det nye læreplanverket for kunnskapsløftet fører til endringer i skolehverdagen. Dette er erfaringer som i neste omgang kommer lærerstudentene til gode, ved at de kan bli

bedre forberedt på det som vil møte dem i praksis. Siden vi hovedsakelig jobber på grunnskolelærerutdanningen for 1–7, og da særlig med begynneropplæringen, var det naturlig for oss å hospitere i barneskolen. Hospiteringsordningen ved vår institusjon ga oss mulighet til å hospitere ved en barneskole fem dager i starten av november 2021. Den første dagen gikk med til å planlegge gjennomføringen av hospiteringen sammen med klassens lærere. I de neste fire dagene overtok vi, sammen med to av våre kollegaer, undervisningen av to klasser på første trinn.

Rammen for hospitering

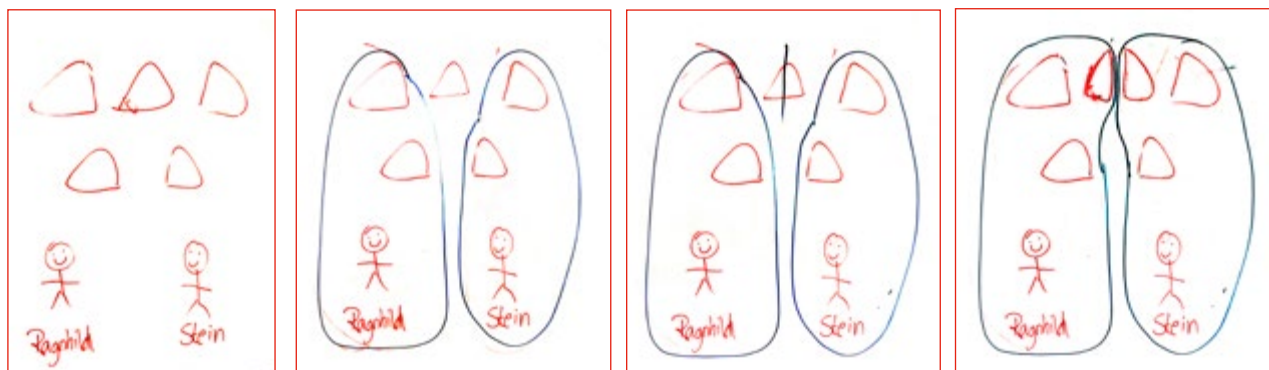
Ved vår institusjon legger hospiteringsordningen opp til at de som jobber ved lærerutdanningen, kan søke om å få hospitere inntil 50 timer i grunnskolen i løpet av et studieår. Målsettingen med ordningen er at faglærere i lærerutdanningen skal få mulighet til å oppdatere sin kunnskap om dagens skole og styrke kontakten med praksisfeltet. Tanken er at erfaringene fra hospiteringsordningen kommer studentene til gode ved at

de brukes inn i undervisningen.

I løpet av de fire dagene vi hadde undervisning med elevene på første trinn, gjennomførte vi en storyline med utgangspunkt i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Grunnen til at vi valgte storyline, var at vi har brukt dette flere ganger sammen med våre studenter på lærerutdanningen 1–7 og var av den oppfatningen at det, med små justeringer, kunne gjennomføres i begynneropplæringen i grunnskolen.¹

Da vi hospiterte, var elevene nettopp ferdig med å lære alfabetet og kunne tallsymbolene. Det var totalt 40 elever på trinnet. Da vi gjennomførte vår undervisning, var alle elevene samlet og fikk sin første erfaring med å arbeide i grupper. Gruppene, som klassenes lærere hadde satt sammen på forhånd, besto av elever fra begge klassene. Det var minst fem elever i hver gruppe.

Våre erfaringer og opplevelser er illustrert gjennom konkrete hendelser fra vår undervisning i denne uka. Vi har i hovedsak valgt å løfte frem hendelser vi ikke var forberedt på, og som ga oss aha-opplevelser. Senere vil vi



Ragnhild og Stein skal dele fem boller.

Først får de to boller hver.

Den siste bollen deles i to like deler.

De får hver sin halvpart av den siste bollen.

Figur 1: Illustrasjon av delestykke med boller

reflektere over hvordan gjennomføringen gikk og hvordan erfaringene vi fikk, kan hjelpe oss som lærerutdannere til å utvikle og gjøre lærerutdanningen mer praksisnær.

Opplevelser fra hospitering på første trinn

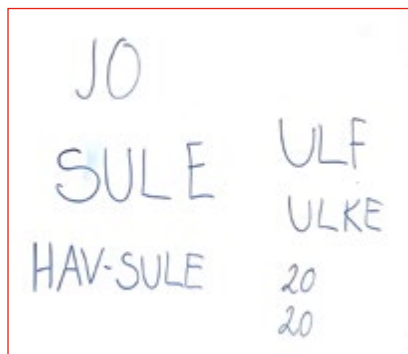
Det første eksemplet er en aktivitet med matematikk der elevene satt samlet på gulvet foran tavla. Først gikk vi gjennom tallsymbolene ved å vise ark med ett og ett tallsymbol, for så sammen med elevene å sette sammen tallsymbolene til større tall. Elevene rakk opp hendene for å svare. I fortsettelsen av det illustrerte vi en divisjon på tavla. Oppgaven gikk ut på at fem boller skulle deles på to personer. For å knytte divisjonen nærmere opp til hverdagen, fortalte vi at det var vi som skulle dele bollene. Dette gikk ikke like bra som deling med tall, og det var en «aha»-opplevelse for oss da elevene mente at vi fikk tre boller hver. Vi prøvde å synliggjøre tankeprosess i flere ulike steg, men elevene mente fremdeles at vi fikk tre boller hver (se illustrasjonene i figur 1).

Dette var overraskende for oss, for selv mente vi at illustrasjonene var tydelig på at vi fikk to og en halv bolle hver. Men sett i ettertid er vi enige i at det siste bildet på sett og vis viser at vi har fått tre boller hver. Skulle vi gjort dette på nytt, ville vi hatt fysiske boller som vi hadde delt slik at det hadde kommet tydelig frem at den femte bollen ble delt i to.

En annen aktivitet i matematikk som vi hadde lagt opp til, var at elevene skulle velge et tall å skrive på et ark. Deretter skulle vi gå ut i skolegården og la elevene stille seg opp i rekkefølge fra det minste til det største tallet. I ettertid har vi innsett at vi burde hatt

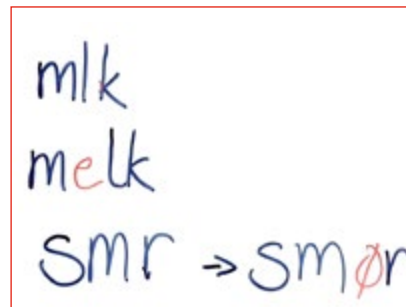
noen tydeligere rammer på oppgaven. Selv om vi underveis i arbeidet med å skrive tallene sa til elevene at tallet de valgte ikke kunne være større enn 1000, burde vi ha begrenset det til at de skulle skrive et tall med to siffer. Arbeidet i klasserommet gikk bra, men når vi kom ut i skolegården, ble våre evner som klasseledere utfordret. Vi klarte ikke å få organisert oppstillingen av elevene på en god måte og måtte ha hjelp fra klassens lærere for å få hver enkelt elev til å finne sin plass. Etter hvert, med god hjelp av klassens lærere, kom vi i mål med at hver elev sa sitt tall.

Et eksempel fra en norsktime var når Ragnhild skulle skrive bokstaver på tavla. Hun skrev store bokstaver slik hun hadde gjort for ti år siden, da hun hadde vært lærer for en 1. klasse (se figur 2). Det var en aha-opplevelse for henne at hun faktisk hadde kommet til å skrive med store bokstaver på tavla, enda hun til daglig underviser lærerstudenter i begynnerundervisning der hun tydelig formidler at det er de små bokstavene som gjelder nå! Elevene var høflige og sa ingenting, mens lærerne visket meg i øret at dette gjorde vi riktignok for ti år siden, men ikke nå lenger.



Figur 2: Ord skrevet med store bokstaver.

Vi synes også det er viktig å få frem at det også var mye som gikk bra. Et eksempel er en økt i norsk der vi tok for oss bokstavlydene og hvordan de kommer til uttrykk i staving av ord. Sammen med elevene jobbet vi med ulike lyder, betydningen av vokaler og konsonanter, og hvordan dette til slutt kan bli meningsfulle ord og ytringer. Først ble vi enig om hva vokaler var, at de var røde bokstaver man kunne synge på, og at konsonantene var de blå bokstavene. Vi startet derfor med en rød *a* og en blå *b*, ordene vi brukte var kjent for dem, fordi de var en del av elevens hverdag, som for eksempel *melk* og *smør*. Vi snakket sammen om betydningen av vokalene og om at vi måtte ha både vokaler og konsonanter for å lage et ord, og hvor vanskelig det blir å si tulleord med bare konsonanter, som *kplp*. Vi lekte og lyder oss frem til at *mlk* hadde mistet en *e* og *smr* hadde mistet en *ø*. Dette illustrerte vi på tavla (se figur 3).



Figur 3: Bokstavlyder illustrert på tavla.

Våre opplevelser og refleksjoner

Gjennom hospiteringen fikk vi erfaringer og opplevelser som fikk oss til å innse at det ikke bare er noen små tilpasninger som skal til for å overføre et opplegg fra begynneropplæring for første års lærerstudenter til første trinn i grunnskolen. Hospiteringen

ga oss den erfaringen at vi i realiteten måtte lage et helt nytt opplegg. Det mest beskrivende vil være å si at opplegget vi gjennomførte på første trinn, er *inspirert* av opplegget vi tidligere har hatt med studenter på lærerutdanningen.

Rent faglig var elevene der vi kunne forvente på bakgrunn av tidligere erfaringer og samtaler med klassens lærere i forkant. Men vi fikk erfare hvor viktig det er å holde fokus og ikke ha for lange økter slik at vi unngår å miste elevenes oppmerksomhet. Og vi erfarte hvor lett det oppstår avsporinger, og hvor vanskelig det kan være å komme tilbake på sporet igjen. For å oppnå god klasseledelse på første trinn må man hele tiden være i bevegelse for å holde oversikten og bruke hele kroppen til å styre klassen. Dette fikk oss til å innse hvor viktig drama er i lærerutdanningen, særlig i begynneropplæringen, hvor det etter vårt syn bør ha en større plass enn det har i dag.

Klassens lærere var med oss hele tiden og hjalp til med det praktiske og med klasseledelse. I ettertid har vi spurt oss om vi kunne ha klart dette på en god måte alene. Gitt de rammene vi hadde, slik vi kom inn fra sidelinjen uten noen relasjon til klassen, så ville nok svaret bli nei. Hadde vi derimot vært mer rutinerter undervisere på første trinn og hatt mer tid med klassen i forkant, kunne vi ha bygget en tydeligere relasjon til elevene som ville bidratt til en helt annen klasseledelse fra vår side.

Hospiteringsordningen er avhengig av at vi som kommer ut i skolen, kan spille på lag med de lærerne som kjenner elevene. Klassens rutiner må være med hele veien, og for å få til det er det helt avgjørende at vi kan spille

på lag med klassens lærere. Et ekstra poeng som vi ble minnet på i denne sammenhengen, er hvor stor forskjell det er på elevene i denne alderen, ett år har veldig mye å si. Noen elever hadde bra utholdenhet til å jobbe med aktiviteter, mens andre gikk fort lei og begynte å vandre i klasserommet, mens andre igjen krøp under bordene og la seg på gulvet.

Uken med hospitering har gitt oss mange nyttige erfaringer som vil bidra til å gjøre undervisningen vår mer erfaringsbasert. Til våre lærerstudenter vil vi heretter formidle hvor viktig det er å kjenne elevene og ha kontakt med elevene for å holde ro i klassen og kunne ha fokus på læringsaktivitetene. Vi vil derfor i enda større grad oppfordre studentene til å bruke tid i starten av praksis på å lære navnene til elevene i klassen, noe som vil hjelpe dem til å komme tettere på elevgruppen. For gjennom hospitering har vi erfart hvor utfordrende det kan være å treffe med rett nivå på aktiviteter når man ikke kjenner elevgruppen godt nok. Valg av aktiviteter og varighet er helt avgjørende på første trinn for at elevene skal klare å opprettholde konsentrasjonen.

For oss var det svært interessant og lærerikt å få lov til å hospitere på første trinn og på denne måten få et innblikk i hva man kan forvente at det er mulig å gjøre av faglige aktiviteter i begynneropplæringen. Hospiteringsordningene er en unik mulighet til å erfare hvordan virkeligheten er ute i skolen. Ved å være fysisk til stede i klasserommet får man også kjenne på hvor viktig det er å ha en god *lærerkondis* (det å stå støtt i klasserommet med alt som skjer hele tiden). For oss ga dette mersmak, og vi vil også i fremtiden benytte oss av denne ordningen.

NOTE

- 1 Artikkelen «Matematikk og norsk gjennom eventyr», som du også finner i denne utgaven av Bedre Skole, beskriver gjennomføringen av en storyline med studenter på lærerutdanningen 1–7.

LITTERATUR

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2016), Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen for trinn 1–7. (FOR-2016-06-07-860). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>



»» Stein Berggren har hovedfag i matematikk og PPU fra Universitetet i Tromsø samt en licentiatgrad fra Luleå Tekniske Universitet. Han arbeider som høgskolelektor i matematikk ved Høgskolen i Østfold.



»» Ragnhild Louise Næsje har en master i kultur- og språkfagenes didaktikk med fordypning i norsk fra Høgskolen i Hedmark, nå Høgskolen i Innlandet. Hun arbeider som høgskolelektor i norsk ved Høgskolen i Østfold.

Dialogiske tanker

»»» Hallvard J. Fossheim

Dialog

En filosofisk tilnærming

Cappelen Damm

208 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN

RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Begreper som frihet, tillit og kjærlighet er vanskelige å definere. Likevel finner de fleste at det er meningsfullt å bruke disse ordene. Slik er det

også med begrepet dialog. Vi bruker det positivt og i mange sammenhenger, men hva betyr det egentlig?

Hallvard J. Fossheim har skrevet boka *Dialog. En filosofisk tilnærming*. Den bør kunne gi oss svar på spørsmålet.

Boka krever ingen spesiell faglig bakgrunn. Den har fire deler. Den første delen behandler dialog slik den er blitt forstått av ulike filosofer. Det starter med Platon og Aristoteles. Videre omtaler boka hvordan dialog ble praktisert i middelalderen. Senere tenkere som Gadamer, Bakhtin og Habermas behandles også.

Del to behandler følgende fem temaer som gjerne dukker opp når dialog drøftes i faglitteraturen: Rasjonalitet, identitet, handling, omsorg og kristendom.

Deretter kommer en del som viser hvordan dialog er forstått og praktisert innenfor ulike religiøse tradisjoner. Det gjelder hinduisme, islam, jainisme, buddhisme og kristendom.

Gjennom den siste delen gir Fossheim praktiske råd og oppskrifter for dialoger og diskusjoner i mer og mindre formelle fora.



Dialog som samtale

Navnene Sokrates, Platon og Aristoteles er kjent for de fleste. Fossheim starter boka med en gjennomgåelse av disse filosofenes virke. De levde i Hellas i det 4. og 3. århundre fvt. Forfatteren evner å konkretisere hvordan og med hvilken hensikt disse klassikerne sannsynligvis praktiserte dialog.

For dem var dialog mer enn en samtaleform. Dialog var også en måte å tenke og å frembringe kunnskap på. Videre var dialog nært knyttet til styresettet i greske bystater, hvorfra vi har også hentet begrepet *demokrati*.

Den første av disse filosofene etterlot seg ikke noe skriftlig, og Fossheim skriver: «Sokrates blir en slags tenkehelt: Hele hans personlige trekk – mot, rettferdighet, kløkt, ironi, besinnelse, utholdenhet [...] er hele tiden på alle vis stilt inn på å drive samtalen videre, koste hva det koste vil».

Dialog som tenkemåte

Fossheim fremhever at allerede Platon trolig anså tenkning som en type indre dialog. Poenget er ikke at en skal bli som Sokrates. Inspirasjonen fra Sokrates kan heller bli til en spørrende røst i oss, slik at «han kan inngå som en skjerpande faktor i den enkeltes indre dialog». Ellers antar jeg at Fossheim her tar mange av sine lesere på kornet når han skriver: «Våre autoriteter blir våre indre dialogpartnere»

Dialog som samarbeid og kollektiv fornuft

På samme måte som indre dialog kan være individets tankemåte, kan samtalen sees på som en gruppes måte å tenke på: «En typisk dialog har som mål at deltakerne sammen oppnår en økt forståelse eller kommer frem til en felles avgjørelse», heter det i boka. Fossheim ser altså på dialog mellom flere som en type overindividuell (forfatterens begrep) tenkemåte. Kollektiv fornuft er også et

uttrykk som benyttes. Samarbeid omtaler han som kollektive handlinger og knytter det nært til sin forståelse av dialog.

Regler for prosessen

Her følger noen av forfatterens råd for den dialogiske prosessen, hentet fra den siste delen av boka:

1. Enhver kan ta del i debatten.
2. Enhver kan problematisere enhver påstand.
3. Enhver kan uttrykke sine holdninger, ønsker og behov.

Merkeligheter

Et sted bruker Fossheim ordet «merkelig» for å karakterisere en filosofisk retning han har lite sans for. Dette er en type språkbruk som ikke er vanlig fagfilosofer imellom. Derimot synes undertegnede det er merkelig at han unnlater å nevne to norske professorer som gjennom flere tiår har arbeidet grundig med forståelsen av dialog. Det gjelder Olav Eikeland og Stein Bråten.

Leservennlig

Fossheim har lyktes i å lage en klar og enkel fremstilling uten å renonsere på faglige krav. Grafisk er boka oppdelt med mange overskrifter, og det gjør det lett å hoppe fram og tilbake og å finne fram til det en er mest interessert i. Samlet er det visuelle bildet av hver side ordnet på en tiltalende måte. Her det intet som forstyrrer leserens konsentrasjon om innholdet.

Oppsummering

Dette er en bok for alle som kan være interessert i dialogens muligheter og vesen. Boka inneholder mye som kan være til hjelp for å forstå de dialogene vi selv deltar i, de vi vil forbedre – og de vi eventuelt savner. Boka viser hvordan dialog har opptatt mennesker siden tre hundre år før vår tidsregning.

Av og til møter en begrepet demokratisk dannelse. Er dette noe en vil utvikle, kan en på veien vanskelig finne mer verdifull lesning enn Fossheims bok. Både det som står om dialog som kollektivt fenomen og om forståelsen av å forstå, mener jeg kan ha direkte betydning for læreres virke blant elever.

«Kontaktlæreren tar det!»

>>> Heidi Granberg
Kontaktlærer i grunnskolen

2021
Fagbokforlaget
162 sider

AV ANNE RITA FEET
LEKTOR

«Kontaktlæreren tar det!» er en setning vi som arbeider i skolen, hører svært ofte. Å være kontaktlærer er en omfattende og kompleks oppgave. Lektor og kontaktlærer Heidi Granberg tar for seg dette temaet i boka *Kontaktlærer i grunnskolen*. Hun henvender seg i første rekke til lærerstudenter og nyansatte lærere, og uttrykker et ønske om å gi leseren forståelse av hva det vil si å være kontaktlærer. Bokas utgangspunkt er Granbergs egne erfaringer fra utdanningen og arbeid i skolen.

Lovverk og oppgaver

I skrivende stund er en ny arbeidstidsavtale for skoleverket nettopp ferdigforhandlet. Den nye avtalen gir større tidsressurs til kontaktlærerfunksjonen, og er en anerkjennelse av kontaktlærerenes vell av oppgaver. I boka si ser Granberg

nærmere på kontaktlærers mandat og hvilke arbeidsoppgaver en kontaktlærer har ansvar for. Hun tar utgangspunkt i opplæringsloven (1998, § 8-2), der det står: «Klassen eller basisgruppa skal ha ein eller fleire lærarar (kontaktlærarar) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld klassen eller basisgruppa [...]». Dette innebærer en mengde oppgaver, og forfatteren har laget en fiktiv «stillingsbeskrivelse for kontaktlærere» basert på egen lærerhverdag. Stillingsbeskrivelsen har mer enn tjue hovedpunkter, dekker tre boksider og spenner over alt fra arbeid med psykososialt klassemiljø, via samarbeid med ulike instanser, til vaktmester- og smittevernansvar. I *Kontaktlærer i grunnskolen* setter Granberg søkelys på kontaktlæreres kjerneoppgaver, blant annet skriver hun om foreldresamarbeid, klassemiljø og relasjonen mellom kontaktlærer og elevene.

Det profesjonelle fellesskapet

Å være kontaktlærer er utfordrende. Å være nyutdannet og fersk kontaktlærer kan oppleves overveldende. Granberg deler personlige opplevelser med overgangen fra å være lærerstudent til plutselig å sitte med ansvar for 25–30 elevers «ve og vel», både praktisk, administrativt og sosialpedagogisk. Hun kaller det et «praksissjokk», og gir i kapittel 1 en liten smakebit på hvordan hun opplevde dette: «Ingen hadde forberedt meg på omfanget av pedagogiske og administrative oppgaver som må løses hver eneste skoledag gjennom skoleåret. Den første tiden lot jeg meg overraske over hvor mye av arbeidstiden jeg skulle forberede min egen undervisning, i stedet måtte brukes til å løse kontaktlæreroppgaver». Forfatteren fremhever at det å være en del av et pedagogisk profesjonsfellesskap er en enorm styrke i en slik krevende arbeidssituasjon. Hun peker også

på at i profesjonsfellesskapet har lærere mange støttespillere rundt seg, og gir eksempler på ulike former for samarbeid i dette fellesskapet. Både samarbeid mellom lærere, med ledelsen, og andre yrkesgrupper som skolehelsetjenesten, har fått plass i boka. «[...] jeg har blitt veldig bevisst på at du ikke blir god alene i skolehverdagen», skriver Granberg, og fortsetter slik: «På skolen er vi alle en del av et stort lag rundt eleven.»

Alenearbeid

«Tradisjonelt har lærere jobbet mye alene», skriver Granberg. Fersk FAFO-forskning viser at lærere fortsatt er en yrkesgruppe som jobber alene store deler av dagen, og dermed er det fortsatt en del situasjoner lærere må håndtere på egen hånd. Det kan være avgjørelser som må tas i øyeblikket uten tid til å rådføre seg med andre, telefoner fra fortvilte foreldre og konflikter som må løses der og da. Da kan denne boka være en god støttespiller.

I boka finner leseren ellers mye informasjon om hvordan man kan arbeide for å bygge opp gode relasjoner til hver enkelt elev og med klasse- og skolemiljøet. Vi får mange og konkrete tips til hvordan man «skaper et klasserom for alle», for eksempel enkle kartleggingsverktøy, lister for god organisering av klasserommet og forskjellige typer elevsamtaler. Her blir små og store pedagogiske grep presentert, som «klassepuslespill» og «et krøllet ark», elevmedvirkning og konfliktløsning. De metodiske tipsene bygger på respekt, elevengasjement og varme, som blant annet kommer frem ved forfatterens bruk av det kjente Bjørneboe-sitatet: «Dette er lærerens egentlige fag: Å like elever. Å være glad i dem. [...] Og er han ikke glad i barn, da må han lære det».

Heidi Granberg svinger innom mange områder i boka *Kontaktlærer i grunnskolen*. Studenter og nyutdannede lærere får på den måten god oversikt over



kontaktlæreres tallrike roller og oppgaver. En bivirkning kan være at leserne blir skremt; skremt over mengden og kompleksiteten i arbeidsoppgavene en kontaktlærer må håndtere. Forfatteren uttrykker selv bekymring over dette, og avslutter boka med følgende oppfordring: «[...] også kontaktlæreren trenger rammebetingelser som gjør det mulig å løse sitt samfunnsoppdrag. Om vi skal skape kontaktlæreren for fremtiden, må vi starte i dag». Så er det bare å håpe at økt kontaktlærerressurs i den nye arbeidstidsavtalen er en slik start.

«Det nytter!»

»» Åsne Midtbø Aas
Dysleksihåndboka for lærere

2021
Universitetsforlaget
173 sider

AV ANNE RITA FEET
LEKTOR

Det er ganske vanlig å ha dysleksi. Tallene varierer noe, men det ser ut til at mellom fem og ti prosent av befolkningen har denne typen lese- og skrivevansker. Dysleksi regnes også som den mest utbredte lærevansken hos barn, og det betyr at vi møter elever med slike vansker i de fleste skoleklasser. Åsne Midtbø Aas har skrevet boka *Dysleksihåndboka for lærere* for å skape forståelse for hvor vanskelig det kan være å ha dysleksi, bidra til større kompetanse om temaet og ikke minst spre håp. «Det nytter!» står det på klistremerket som pryder forsiden av boka, og dette slagordet fungerer nærmest som et refreng i boka.



Den dysleksivennlige læreren

Midtbø har skrevet denne boka til alle som jobber i skolen, og som tittelen tilsier, henvender hun seg i første rekke til lærere. «Du som enkeltlærer er utrolig viktig», understreker forfatteren. Kapitlene i boka innledes med ulike eksempelfortellinger, og møtene med Kristian, Knut, Martine og alle de andre rører nok mangt et lærer-leserherte. I tillegg til å spille på følelser og gi muligheter for innlevelse tilbyr boka en mengde konkrete verktøy lærere kan bruke i møte med elever med dysleksi. Her er det sjekklister for «dysleksivennlig og universelt utformet undervisning», som forfatteren kaller det, og råd for lese- og skrivetrening. Boka er dessuten proppfull av referanser til faglitteratur, nyttige nettsteder og pedagogiske delingsrom. Alt dette er oversiktlig presentert og gjør det enkelt for leseren å bruke boka som en håndbok, slik tittelen inviterer til. Forfatterens mange råd og konkrete tips er supplert med formaninger. Midtbø hever pekefingeren og pålegger oss å lære elever med dysleksi ulike former for kompensering og dessuten jobbe for balansert digitalisering, og hun minner om at «bevisst og gjennomtenkt bruk av lærebøker er viktig». Hun stiller høye krav til læreren, og peker samtidig på en mengde «gode hjelpere» i arbeidet med å gjennomføre «dysleksivennlig undervisning».

Skolen og systemet

«[...] til dere som har lederansvar. Norsk skole er full av dedikerte pedagoger som har mye kompetanse og et stort hjerte for elever med lese-, skrive-, språk- og matematikkvansker. Mange av disse jobber i motvind [...]». Slik innleder Midtbø kapitlet «Hva må til på system-plan?», og også på dette spørsmålet har hun mange svar. Forfatteren beskriver blant annet ulike skoletyper med utgangspunkt i hvordan de møter elever med lese- og skrivevansker. Hun grupperer

dem i «vent og se-skolene», som har sen eller ingen utredning av vansker, mens «fange opp-skolene» arbeider systematisk ut fra en felles strategi. I boka er det en spørsmålsliste som kan brukes når skolen vurderer om vanskene til en elev bør utredes, oversikt over krav til en god PPT-rapport og formaninger om at all kartlegging må følges opp av tiltak. Gode råd for utforming av en forpliktende språk- og leseplan finnes også i boka. Midtbø gir et spark til «systemet» og peker på at «kommunalt selvstyre» har medført stor variasjon i skolenes utforming og bruk av språk- og leseplaner. Hun beskriver dessuten ti kriterier som må innfris for å sette en faglig standard og bli sertifisert som en dysleksivennlig skole. Disse kriteriene kan være en god veiviser både for skolene og «systemet», vil jeg tro.

En engasjert talsperson

Åsne Midtbø Aas taler dyslektikernes sak i *Dysleksihåndboka for lærere*, og hun gjøre det med sterk og tydelig stemme. Midtbø har bakgrunn som lærer, rektor og pedagogisk rådgiver i Dysleksi Norge – og ikke minst er hun mor til en gutt med dysleksi. I boka deler hun egne og andres erfaringer i møte med systemet. Noen vil kanskje riste litt på hodet av påstander som «Ellen lærte seg hva som fungerte for henne, men det var ikke takket være skolen og PPT» og «Det siste året, 8. trinn, hadde han stort sett vært ute i gruppe sammen med elever som lærerne tenkte hadde det best utenfor klasserommet. Jeg mistenker at dette var en oppsamling av elever som lærerne ikke ønsket å ha i klasserommet». Slike beskrivelser gir grunn til ettertanke, og i beste fall kan det kanskje motivere leserne til å jobbe enda mer systematisk og målrettet i møte med elever med lese- og skrivevansker.

Dysleksihåndboka for lærere er ingen forsiktig drøfting av temaet spesifikke lese- og skrivevansker, og den er heller

ikke en teoritung presentasjon. Forfatteren lar oss ta del i dyslektikerens hverdag og gir praktiske råd og formaninger om dysleksivennlig undervisning. Åsne Midtbø Aas er uredde og forklarer hvordan enkeltlærere, skolen og «systemet» skal – og ikke skal – møte elever med dysleksi. Dette er rene ord for pengene.

Elevengasjement

>>> Dennis Shirley og Andy Hargreaves

Fem veier til elevengasjement

Cappelen Damm Akademisk 2022
240 sider

AV JAN OSCAR BODØGAARD

HISTORIKER

De to forfatterne av denne boka, Dennis Shirley og Andy Hargreaves, er begge professorer ved Boston College og nestorer innen forskning på skole og utdanning, og de har blitt tildelt utmerkelser i flere land for sitt arbeid innen skoleutvikling. De har derfor begge en bakgrunn som tilsier at boka *Fem veier til elevengasjement* er tuftet på års forskning og innsikt innen fagfeltet. Er det så behov for enda en bok om elevengasjement? Forfatterne stiller selv dette spørsmålet, og svarer at jo, det trenger vi. De viser til at selv om testresultatene i skolen er på vei opp, så er elevenes engasjementsnivå i ferd med å flate ut. De to forfatterne tar utgangspunkt i forskning på skoler i Canada.

Et sosiologisk perspektiv

Et annet viktig utgangspunkt er hva de omtaler som «den manglende

sammenhengen» når sviktende elevengasjement skal forklares. Til nå har en psykologisk tilnærming til elevengasjement dominert, mens den sosiale siden er blitt neglisjert. For å forstå engasjement og manglende engasjement hos elevene er det ifølge forfatterne nødvendig med et sosiologisk perspektiv.

Etter å ha gjort rede for bokas oppbygging beveger forfatterne seg inn i skolen. Her frikjenner de lærerne for elevers mangel på engasjement, som de i stedet ser som et resultat av «hvordan vi utformer læring og undervisning i en verden preget av ulikhet og raske endringer».

Koronaepidemien blir spesielt drøftet, ettersom den fikk store konsekvenser for undervisning, læring og elevengasjement, blant annet ved at undervisningen skjedde utenfor de tradisjonelle skolene. På denne bakgrunn framsetter Shirley og Hargreaves det de mener er bokas viktigste spørsmål: Hva kan vi lære og ta med oss videre om elevengasjement fra denne pandemien?

Det gis ikke uten videre et klart svar på dette spørsmålet. Det leder i stedet forfatterne inn på en grundig drøfting av engasjement- og motivasjonsteorier, som er ment å være en ballast for å kunne styre unna sidespor og blindveier i jakten på engasjement. Videre blir flere forhold løftet fram som sentrale når det gjelder hva som skaper engasjement, og hva som fører til uengasjerte elever. Når det gjelder det siste, er Shirley og Hargreaves klare og tydelige: Standardiserte kartleggingsprøver og eksamener er roten til alt vondt. Disse tømmer læringen for kreativitet, skaper misfornøyde elever og fremmedgjør elevene ved at de mister følelsen av mening og formål ved undervisningen. Standardiserte kartleggingsprøver og eksamener setter elever opp mot elever og skoler opp mot skoler, tar verdigheten fra mange elever med funksjonsnedsettelse og virker forstyrrende slik at

elevene ikke finner fram til andre former for engasjerende læring.

Fem veier til elevengasjement

Denne sterke kritikken mener Shirley og Hargreaves å ha belegg for ut fra sin egen og andres forskning, og de ser den standardiserte læringa som uttrykk for elevengasjementets «fem fiendene»: *misnøye, frakobling, dissosiasjon, umyndiggjøring og distraksjon*. Disse forholdene blir grundig utdypet, før forfatterne presenterer sine fem veier til elevengasjement. Det presiseres at engasjement selvsagt er ønskelig, ikke for engasjementets egen del, «men når – og bare når – det hjelper elevene våre med å utvikle seg og lykkes»:

1. Opplevelsen av *indre verdi* er knyttet til spenning, kreativitet og magi ved en aktivitet, i motsetning til misnøyen som standardiserte prøver skaper.
2. *Viktighet*, ved at elevene opplever at det de lærer har betydning.
3. *Assosiasjon*, eller tilknytning/tilhørighet/solidaritet, som skjer gjennom læring i samarbeid med andre i ei gruppe, noe som skaper gjensidige forpliktelser.
4. *Myndiggjøring* ved at elevene utvikler selvtilitt og tilegner seg sosiale ferdigheter og egenskaper slik at de blir selvstendige når de gjør egne valg og tar avgjørelser.
5. *Mestring* oppstår ved «å gå for det beste», gjennom konsentrasjon, disiplin og utholdenhet, å ta sikte på å bli «eksepsjonelt kompetent» innen et fagområde eller ferdighet.

Kanskje kan Shirley og Hargreaves av og til oppleves som utydelige i sine utdypinger rundt disse «kompetanseveiene». Det er trolig et uttrykk for at det ikke fins lettvinne løsninger på utfordringene i dagens skole. For der er de klinkende klare:

Den verden vi lever i, trenger omfattende endringer – miljømessig, sosialt



og politisk. Den må skyves tilbake på plass så den kan snurre rundt sin egen akse [...] Det beste og viktigste å starte med er måten vi engasjerer elevene våre på – i dag.

Shirley og Hargreaves er aktuelle gjennom webinarer og workshops, også i Norge [Hargreaves er for øvrig professor II ved Universitetet i Stavanger], og deres *Fem veier til elevengasjement* vil åpenbart stå høyt på den utdanningspolitiske dagsorden i tida framover.

Negativ pedagogikk – bare negativt?

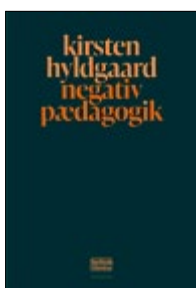
»» Kirsten Hyldegaard
Negativ pædagogik

Samfundslitteratur
214 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN
RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Kirsten Hyldegaard har forfattet boka *Negativ pædagogik*. Tittelen er uvanlig, innholdet likeså. Boka handler verken om negative forhold i skolen eller at pedagogikk i seg selv er negativt. Teksten handler mer om grensene for hva pedagoger kan forventes å få til i møter med unge mennesker.

Boka har tre deler. Den første delen er en innledning på 16 sider. Her presenterer forfatteren intensjonen med boka. Hun erklærer tidlig at denne boka ikke er løsningsorientert! Den er derimot skrevet for å tydeliggjøre og begrunne pedagogikkens begrensning som vitenskap. Etter Hyldegaards oppfatning er det umulig



å gjøre pedagogikk til en vitenskap om måloppnåelse. Dette står i kontrast til det meste annen pedagogisk litteratur, som vanligvis dreier seg om ideelle mål og hvordan en kan gå fram for å nå dem.

Gjennom den neste delen, kapittel 1–5, utdyper hun tanken om pedagogikken som et redskap ut fra effekt- og nytte-tenkning. Her dreier det seg om hva forfatteren er imot. Hun er ikke motstander av å operere med anbefalinger om mål og valg av metoder. Derimot hevder hun at det er umulig å forske på dette ut fra ideen om at en kan bevise hva som virker. Hun argumenterer altså mot å drive pedagogisk forskning ut fra idealene for medisinsk og naturvitenskapelig forskning.

Hun er ikke den eneste som skriver kritisk om mulighetene for å gjøre pedagogikk til en bevisssøkende vitenskap, men hennes begrunnelser er originale. Hun bygger sine resonnementer ut fra et syn på individet som bygger på psykoanalytisk teori og praksis. Psykoanalyse er mer opptatt av analyse enn av å foreslå strategier for forbedringer.

Slik er boka er ikke bare kritisk, den er nærmest nihilistisk i det at Hyldegaard åpent erkjenner at hun heller ikke har noe alternativ å komme med.

Den siste delen viser likevel noe av hva hun er for, nemlig følgende: Å ta utgangspunkt i det singulære ved hvert enkelt menneske. Noe av kjernen i hennes forståelse er at pedagogiske situasjoner sjelden er identiske. Og med en slik holdning gir det lite mening å skulle forske henimot generaliseringer. De siste fire kapitlene gir utdypende eksempler på dette. Følelser som skam og kjedsomhet står sentralt.

Slik jeg forstår det, er det ikke mål, verdier, fremgangsmåter og alt det som kan virke positivt og framtidsrettet, som bør legges vekt på, men analyse, analyse og atter analyse – ut fra måten hun fremstiller psykoanalysen på.

«Men også»

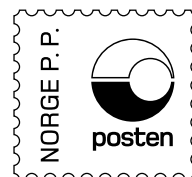
Hyldegaard skriver: «Pædagogiske relationer er et sammensurium af utilsigtede effekter, ambivalente forhold og dertil hørende kompliserende stemninger, [...]» Rett etter legger hun til at stemninger som angst, kjedsomhet og skam vanligvis beskrives som hindringer for læring. Det benekter hun ikke. Samtidig minner hun om at det likevel finnes tilfeller der også disse stemninger kan virke befordrende på undervisningen og ekstraordinære prestasjoner. På samme måte er det ikke alltid at frihet og kjærlighet gir positive følger. Ordene «Men også» i overskriften representerer en tankegang som er gjennomgående for boka. Hyldegaard benekter ikke at det går an å lykkes med de planene og metodene som benyttes. Hennes poeng ligger imidlertid i det at det ikke alltid er slik. Det vil også oppstå tilfeller der resultatet blir det motsatte av det som var planlagt. Dette sier noe vesentlig om pedagogikkens egenart.

Teoretisk

Boka er utpreget teoretisk. Hele veien referer hun til filosofene Nietzsche [1844–1900] og Heidegger [1889–1976] og psykoanalytikerne Freud [1856–1939] og Lacan [1901–1981]. Alle utpregede teoretikere. Slik sett må dette sies å være en bok for spesielt interesserte.

Trøst og oppmuntring

Tross alle filosofiske utlegninger mener jeg at bokas fyldige innledning trolig kan være til både trøst og oppmuntring for enkelte. Det gjelder teoriinteresserte pedagoger som synes at de pedagogiske fagmiljøene ofte er overfylte med ideelle og ambisiøse intensjoner, som strekker seg langt lengre enn det lærere har mulighet til å innfri. Innledningen utgjør dessuten den delen av boka som er lettest og mest tilgjengelig.



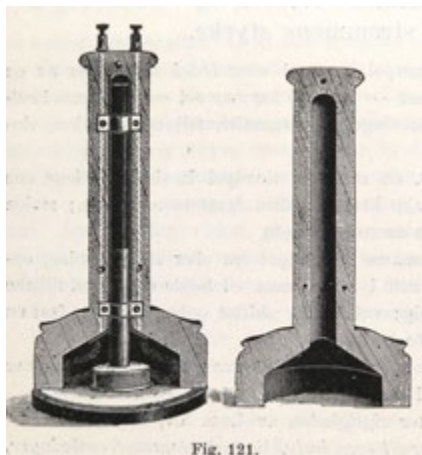
Returadresse:
BEDRE SKOLE
Postboks 9191 Grønland
N-0134 OSLO

Om å høre på langt hold

Berømte Alexander Graham Bell var 30 år gammel og på bryllupstur. Han besøkte Norge i 1877. Her demonstrerte han sin nyeste oppfinnelse, telefonen. Utstyret ble montert opp i Drammens Børs. Etterpå sa bankadministrator Borch:

– Ja, mine herrer, det er et meget morsomt leketøy, men noen praktisk betydning får det aldri!

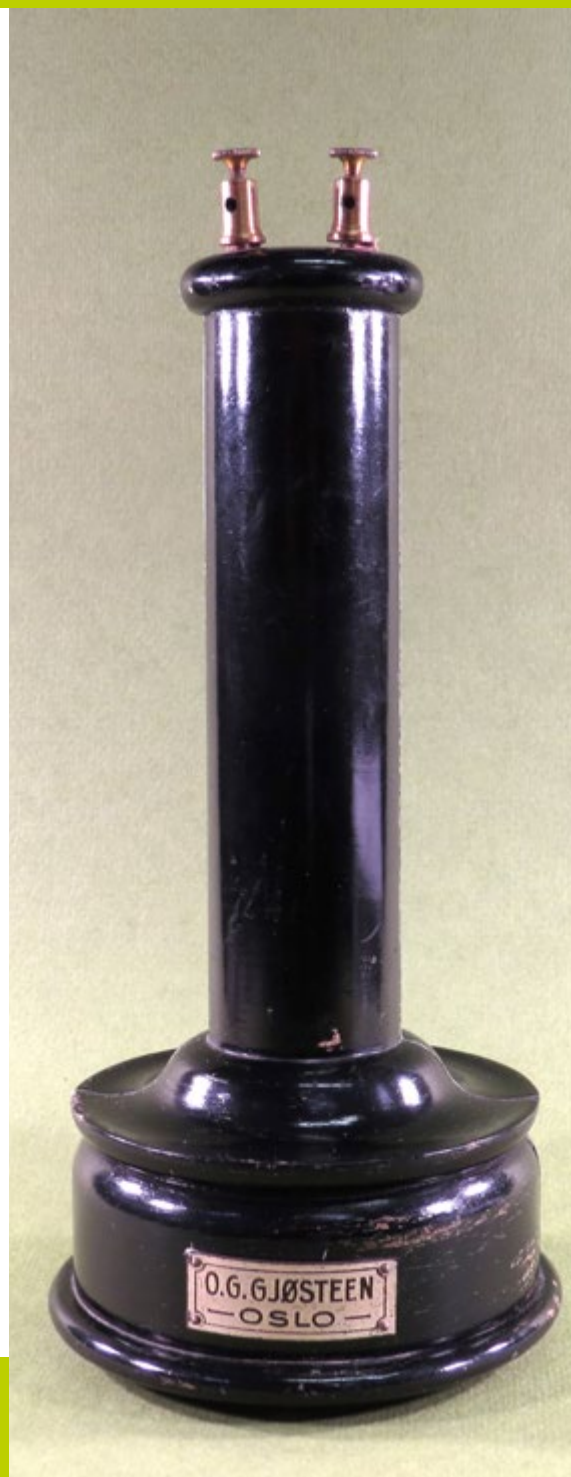
Slik har den ene etter den andre nyskaper blitt mottatt, og hvor mange gode ideer er ikke blitt drept på denne måten? Men slik skulle det ikke gå denne gangen. I fysikk-bøkene noen tiår senere ble instrumentet presentert.



I Kristiania holdt O.G. Gjøsteen til. Han var «instrumentmaker og forelæsnings-assistent ved universitetets fysiske institut». Han var en mester i å se det pedagogisk viktige i konkretisering av teoriene. Sammen med O.J. Hoversholm, skoleinspektør ved Kristiania folkeskole, skrev de *Haandbok i Fysik I, II og III*. Bøkene var dryssende fulle av tegninger, figurer og forsøk med tilknytning til stoffet. O.G. Gjøsteen kjente sin besøkestid. Han satte i gang med import, produksjon og salg av fysikkapparaturer. Modellene de solgte, tilsvare helt figurene i bøkene. Over det ganske land finnes det utallige apparater merket O.G. Gjøsteen, Oslo.

At telefonen litt over 100 år senere skulle bli ei lita plate som store deler av verden fotograferer med og kommuniser gjennom, ville ha forbauset til og med hr. bankadministrator Borch!

Et viktig poeng med Gjøsteens læremidler var at modellene han solgte, skulle kunne kjennes igjen i illustrasjonene i lærebøkene. Fotografiet til høyre viser modellen som Gjøsteen har laget for salg, og til venstre den tilsvarende illustrasjonen i læreboka.



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].