

Bedre » Skole

Nr. 3

2022 Tidsskrift for lærere og skoleledere

Risikofyllt lek i skolen / s. 14

Profesjonsetikk

TEMA / s. 12-39

Utdanning for bærekraftig
utvikling / s. 56

Vurderingskulturer
i norsk skole / s. 62

Plattform som debattform

Det er i disse dager 10 år siden *Lærerprofesjonens etiske plattform* ble vedtatt på Utdanningsforbundets landsmøte. Tid for å feire, men også for å revidere? Hilde Afdal, som hadde ansvar for en evaluering av plattformen i 2015, skrev i 2018 et innlegg på Bedre Skoles nettsider der hun minnet om at intensjonen med Lærerprofesjonens etiske plattform var at den skulle kunne endres og videreutvikles. Hun etterlyste en debatt om dette.

Plattformens ulike deler har fått ulik oppmerksomhet i praksisfeltet. Mens mange er opptatt av å diskutere etiske problemstillinger i forbindelse med møtet med barnehagebarn, elever og foresatte, så ser det ut til å være færre diskusjoner rundt skole og barnehage som arbeidsplass og skole og barnehage som samfunnsinstitusjoner. De to siste problemstillingene er i større grad politiske enn den første. Kan det bety at lærere er mer tilbakeholdne med å diskutere det som er politisk betent, eller er det rett og slett bare fordi etikk først og fremst forbindes med mellommenneskelige relasjoner – og da sett ut fra individets dilemma? Hva kan i så fall gjøres for å styrke de to mer politiske sidene ved plattformen i en tid hvor lærere opplever å bli satt under stort press fra ulike aktører som ønsker innpass i skolen?

En annen grunn til å se på plattformen en gang til er utformingen. Plakatens første del er en oppsummering av lærerprofesjonens grunnleggende verdier: *Menneskeverd og menneskerettigheter, Respekt og likeverd, Profesjonell integritet og Personvern*. Alt dette er viktig – men også vanskelig å være uenig i, kanskje med unntak av ordene «metodefrihet» og «profesjonelle skjønnsutøvelse». Generelle prinsipper som dette finner vi i lovtekster, forskrifter og formålsparagrafer, men dette skal jo være et utgangspunkt for diskusjoner. Plattformens siste del byr på mer motstand, men ved en revidering bør man likevel spørre seg: Hva kreves egentlig av en tekst for at den skal kunne bidra til debatt og refleksjon? Og har det skjedd endringer i skole og barnehage i løpet av de 10 siste årene som gjør at man bør se på innholdet en gang til?

En eventuell revidering vil også kunne ha en annen funksjon. Ifølge Afdal ville det vært en fordel om alle lærerorganisasjonene, og ikke bare Utdanningsforbundet, kunne stå sammen om å utarbeide plattformen. En revisjon ville kunne gi en ny sjanse til å hente inn de andre organisasjonene til et samarbeid om plattformen, og på den måten gi den større tyngde.

Profesjonsetikk er for øvrig hovedtema i denne utgaven av Bedre Skole. Vi håper med dette å bidra til debatten.

Tore Brøyn

Bedre Skole

Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

E-post: bedreskole@udf.no

Tlf.: 24 14 20 00



Ansvarlig redaktør:

Tore Brøyn

tore.brøyn@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

TEMA: profesjonsetikk

- 12 **Lærerprofesjonens etiske plattform 10 år**
Tore Brøyn
- 14 **Risikofylt lek i skolen**
Øyvind Kvalnes og Ellen Beate Hansen Sandseter
- 18 **Hvordan lærere kan utvikle sin profesjonsetiske kompetanse**
Frøydís Óma Óhnstad
- 24 **Utdanner vi fortsatt uskikkede lærere?**
Kari Kildahl
- 29 **Profesjonsutøvelse i et komplekst juridisk landskap**
Cecilie Halstensgaard
- 32 **Det viktigste er ikke å vinne ...**
Tore Brøyn
- 35 **Foreldrene som ville bytte ut en homofil lærer**
Christian Lomsdalen
- 40 **Fra faglitteratur til Facebook**
Maiken Risan, Eli Tronsmo og Øystein Gilje
- 47 **Formidling av krigshistorien: Start der du er**
Tore Brøyn
- 48 **Hvordan fordele ordet i klasserommet**
Beate Børresen
- 51 **Norskopplæring med flerspråklig støtte**
Susanne Søholt og Sigríður Vilhjalmsdóttir
- 56 **Utdanning for bærekraftig utvikling**
Hanne Nøvik, Eirik Kaasa Eliassen og Mikaela Vasstrøm
- 62 **Vurderingskulturer i norsk skole**
Lise Vikan Sandvik
- 68 **Kritisk blikk på vurdering for læring**
Knut Ove Æsøy
- 72 **Egenvurdering som metode i norskfaget**
Julie Øvrelid, Kjersti Aune Hoel, Linn Maria Magerøy-Grande og Ketil Fiskvik
- 76 **Bokomtaler**

24

Utdanner vi fortsatt uskikkede lærere?

35

Foreldrene ville bytte ut en homofil lærer

40

Lærere søker kunnskap på nye måter

48

Å rekke opp hånda fungerer ikke lenger som metode



Illustrasjonsfoto © Adobe Stock

Hikikomoru på norsk

Hikikomoru, et japansk begrep for «ekstrem skolevegring», har kommet til Norge, ifølge Apollon, et forskningsmagasin for Universitetet i Oslo.

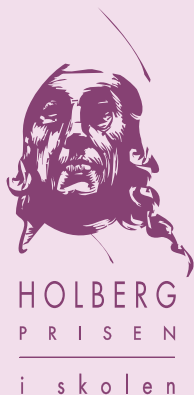
Hikikomoriene er skolevegrere som skiller seg fra det vi kaller skulkere ved at de aldri forlater hjemmet. De er gjerne barn av høyt utdannede og høyt presterende foreldre som gjerne har store ambisjoner på sine barns vegne. Barna føler presset og reagerer med å trekke seg tilbake. De snur døgnet, sover om dagen og er nattaktive, de holder seg på sitt eget værelse og søker å unngå familien for øvrig.

UiO-psykologiprofessor Ole Jacob Madsen sier til Apollon at dette japanske fenomenet for lengst også er blitt et norsk: I Bærum har problemet blitt så

omfattende at kommunen har opprettet et eget hikikomoru-nettverk. På kommunens nettsider beskrives hikikomoru som «alvorlig, sosial tilbaketrekning».

– Hikikomoru beskriver en mer dyptgripende vegringsatferd, sier Madsen. – Vi kan derfor ikke sette likhetstegn mellom hikikomoru og skolevegring, men de har likhetstrekk. Hvor mange de er, vet vi ikke, men vi må anta at antallet er betydelig, og økende. En kartlegging i 32 norske kommuner i 2018 viste at 3,7 prosent av grunnskoleelevene hadde én måneds fravær eller mer, noe som tilsvarer 22 000 unge på landsbasis. □

ANNONSE



HOLBERGPRISEN I SKOLEN: SØKNADSFRIST 1. OKTOBER

La elevene stille kritiske og undersøkende spørsmål til kulturen, historien og samfunnet. Elevene lærer vitenskapelige metoder, akademisk skriving og forskningsetikk gjennom selvvalgte forskningsprosjekter.

Holbergprisen i skolen er en landsdekkende forskningskonkurranse innen humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag i den videregående skolen. Deltagelse er gratis, og både klassen og lærere vil få faglig oppfølging fra forskere underveis. Oppstart med lærerseminar i Bergen 2.– 3. november.



Enhetsskolen svikter mobbeofrene

Mobberne slipper fra det. Bare rundt 8 prosent av mobbeofrene mener skolen gjør noe effektivt med mobbingen, viser en undersøkelse ved UiS.

Elever som mobber medelever, vet hva de gjør. For å unnsnippe ubehaget ved det de gjør, som dårlig samvittighet, tar de ubevisst i bruk mekanismen *moralsk frakobling* for å slippe unna ubehaget, sier Johannes Finne, førsteamanuensis i pedagogisk psykologi ved Læringsmiljøsenteret ved Universitetet i Stavanger (UiS). Han har skrevet en doktorgrad om hvordan vår moralske tenkning påvirker våre handlinger, og mobbestudien har han skrevet sammen med kollegene Simona Caravita og Hildegunn Fandrem.

Moralsk frakobling vil si at mobberen legger skylden for mobbingen på mobbeofferet. Dermed klarer mobberen å leve videre med det hen gjør. [fra forskning.no] □

ANNONSE

H HØVELBENK
spesialisten

**Høvelbenker med
kvalitetsfølelse av rang!**



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

Etterlyser **avvikling** av NDLA

Det digitale lærebokmarkedet Nasjonal digital læringsarena (NDLA) må avvikles, mener Den norske Forleggerforening og Norsk Lektorlag, som vil at regjeringen tar grep.

Forleggerforeningens leder, Heidi Austlid, mener det er interessant at alle de politiske partiene er enige om at NDLA er et feilgrep, men at ingen tør gjøre noe av hensyn til den lokale selvråderetten. NDLA er et digitalt læremiddelprosjekt rettet mot videregående skole, i et

samarbeid mellom alle fylkeskommunene utenom Oslo.

Forleggerforeningen mener NDLA binder opp fylkeskommunenes læremiddelbudsjetter på en måte som går ut over forlagenes muligheter til å konkurrere på læremiddelmarkedet, med økonomisk tap som følge. Austlid er enig i at kommunal selvråderett er viktig, men konsekvensen i

dette tilfellet kan gå ut over læringen til ungdommen, sier hun til Klassekampen.

Norsk Lektorlags leder Helle Christin Nyhuus viser til Arbeiderpartiets løfter fra

2021 om å avvikle NDLA: – Vi har siden den gang ikke hørt noe mer om avvikling. Dette er

noe kunnskapsminister Tonje Brenna må følge opp; det er en massiv oppfordring fra lærere og lektorer i videregående skole. □



Like tiltak – ulike resultat

Flere skoler kan ta i bruk de samme tiltakene for å bli bedre skoler, men resultatene kan likevel bli ulike. Forklaringen kan være påvirkningen fra lokalmiljøet.

Når vi snakker om tiltak for å gjøre skolene bedre, snakker vi sjelden om lokalmiljøet rundt. Det må vi begynne å gjøre, viser resultater fra forskningsprosjektet School-In ved Universitetet i Agder (UiA).

– Grupperinger fra lokalmiljøet ser vi igjen i klasserommene. Er elevene vant til å være problemløsende og støttende, eller er de rivaliserende og motsetningsfylte, spør prosjektlederen for School-In, professor Jorunn Midtsundstad ved Institutt for pedagogikk ved UiA.

Prosjektet tok til i 2014. Da hadde Agder-kommunene Iveland, Lillesand,



Når foreldre pendler ut av kommunen samtidig som personalet ved skolen pendler inn, kan det føre til mangel på kunnskap om lokalmiljøet blant lærere og skoleledere.

Songdalen, Søgne og Vennesla i en årrekke forsøkt å skape bedre og mer inkluderende læringsmiljøer ved 13 skoler. Tiltakene deres var temmelig like, men det var langt fra effekten av dem ved de forskjellige skolene. UiA-forskerne ville finne ut hvorfor.

PENDLING ER UHELDIG

En uheldig effekt ble skapt av pendling: Når mange foreldre pendlet ut av kommunen samtidig som lærere og folk i skoleadministrasjonen pendlet inn, førte det til mangel på kunnskap om

lokalmiljøet blant lærere og skoleledere. Resultatet ble tiltak som ikke traff målgruppen, elevene, godt nok.

Ved en skole syntes lærerne at foreldrene var sørgelig lavutdannede, noe som demotiverte lærerne: – Men da vi lyktes i å skape møteplasser for lærere og foreldre, oppdaget lærerne at foreldrene hadde både ambisjoner og ressurser trass i lavt formelt utdanningsnivå. Dette førte til at lærerne endret syn på både foreldre og elever, til beste for læringsmiljøet, sier Midtsundstad. □

ANNONSE

Handlekraftige elever

Lei av undervisningsopplegg som kun fokuserer på individuelle løsninger for bærekraftig utvikling?

Spires undervisningsopplegg gir elever på videregående skole mulighet til å se kritisk på samfunnsstrukturene som fører til urettferdighet, og verktøy til å bidra til endring.

Besøk skoleportal.spireorg.no og last ned Spires undervisningsopplegg helt gratis!


Spire



Frykter ensretting av pedagogikken

Den digitale verdens inntreden i skolen utfordrer skolens grunnverdier, sier professor Ola Erstad ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Oslo.

En ting er den såkalte plattformiseringen med forskjellige digitale systemer, noe annet og trolig verre er de store internasjonale, kommersielle aktørene som står bak dem, sier Ola Erstad, medieviter og pedagogikkforsker i mer enn 40 år, ifølge forskning.no.

– Disse aktørene posisjonerer seg i mange land samtidig og forsøker å utvikle systemer og ressurser som skal tilpasses skolen i ulike land. Lærerne i disse landene må forholde seg til og tilpasse seg den pedagogikken som ligger i disse systemene, sier Erstad. Han sier at den digitale utfordringen lærerne står overfor, dermed er todelt: De skal kjempe om elevenes oppmerksomhet med elevenes mobiltelefoner og nettbrett, og de skal takle teknologien for å ivareta egen pedagogisk faglighet og integritet.

MINDRE PEDAGOGISK FRIHET

Et eksempel: I Norge har pedagoger vært involvert i arbeidet med de pedagogiske systemene *It's learning* (som kom i 1999) og *Classfronter*, senere *Fronter*. Norske lærere var med på å forme innholdet i *It's learning*. I 2013 kjøpte et svensk selskap mesteparten av *It's learning*, hvorefter *It's learning* kjøpte opp konkurrenten *Fronter* i 2015. To ble til en. I 2019 kjøpte et finsk selskap opp det hele, og nå har *It's learning*, med sete i Bergen, en amerikansk direktør.

– *It's learning* gjør mye bra, men de posisjonerer seg i et globalt marked og prøver å tilpasse produktet til mange ulike undervisningssystemer. Det utvanner den pedagogiske friheten, sier Erstad. □



Illustrasjon: Adobe Stock



Erfaring er verdifullt

Sett pris på det!

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

Arbeidsgiver søker og står for overrekkelse.

Les mer på medaljen.no

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

**NORGES
VEL**



Robotskole i Odense

I Odense på Fyn satser politikere, skolefolk og næringsliv på å skape «verdens beste robotskole» – en storstilt satsing på opplæring i teknologi, digitalisering og innovasjon.

29. juni denne sommeren ble første spade-stikk tatt til det som skal bli Odinskolens makerspace-område, opplyses det på Odense kommunes nettsider. Som seg hør og bør ble arbeidet igangsatt av en robot.

Et makerspace er fysisk sett et

verksted fylt med redskaper som laser-kuttere, 3D-printere, Virtual Reality (VR)-briller, med mer, der elevene i gymnaset (videregående skole) får en grundig innføring i de såkalte STEAM-fagene – Science, Technology, Engineering, Arts

and Mathematics. Elevene får undersøke, idémyldre, skape, designe, konstruere, teste, justere og så videre.

Kommunen har inngått partnerskap med en rekke robot- og high-tech-virksomheter, og målet er å skape verdens beste robotskole. Kommunen satser 25 millioner danske kroner på robotskolen og makerspace-området, som skal stå ferdig til bruk i begynnelsen av 2023. □

Psykiske lidelser verst



Alle helseproblemer påvirker ungdoms skoleprestasjoner negativt, men psykiske lidelser er verst, ifølge forskere ved Folkehelseinstituttet (FHI). Angst- og depresjonsplager rammer hardt, men enkeltlidelsen med størst sykdomsbyrde er ADHD, sier FHI-forsker Magnus Nordmo til forskning.no.

Kroppslige lidelser medfører gjennomsnittlig en lettere sykdomsbyrde, ifølge FHI-undersøkelsen. □

Slutt på særskole

Ordet *særskole*, eller *särskola* på svensk, høres unektelig noe belastende ut. To tidligere særskoleelever, som nå er voksne unge menn, fikk etter fire års arbeid Riksdagen til å innføre navnet *anpassad grundskola* (tilpasset grunnskole) tidligere i år. Lust og Westlund håper nå at det blir slutt på mobbingen av denne elevgruppen. □



Maryna Viazovska. FOTO: WIKIMEDIA COMMONS / IMU

Fields-medaljen til ukrainsk kvinne

En av verdens høyest hengende matematikkutmerkelser, Fields-medaljen, deles ut av Den internasjonale matematikkunionen hvert fjerde år. Medaljen tildeles en forsker under 40 år, og i juli ble ukrainske Maryna Viazovska tildelt den som den andre kvinnen noensinne. Prisutdelingen fant sted i Helsinki, melder forskning.no. □



**THREE
DIMENSIONAL
LEARNING**

900+

3D Modell, video,
animasjon, quiz
og puslespill

200+

skoler i norge

3DL er et engasjerende læringsverktøy som visualiserer abstrakte og kompliserte temaer. For bruk i barneskolen og VG (Helse og oppvekst)

**Enkel bruk gjennom en nettleser, mobil, eller med VR briller
AR også på mobile app
Tilgjengelig på bokmål, nynorsk, engelsk, ukrainsk* og russisk*
Integrert med Microsoft Team**

* Kun tilgjengelig på nett

Du kan lære mer om 3DL gjennom våre videoer:
<https://vimeo.com/3dlinternational>

Ønsker du en prøvelisens, scan
QR-koden. Eller ta kontakt med oss
for en uforpliktende prat.
Epost: support@3dl.no
Telefon: 966 69 080
www.3dl.no



Microsoft
Teams

Microsoft
Authorized Education Partner

Færre vil bli lærere i Danmark

Som i Norge ser man også i Danmark at søkningen til lærerutdanningene er nedadgående.

I Danmark ligger søkningen til lærerutdanningene 12 prosent lavere enn i 2021. Antallet søkere til barnehagelærerutdanningene falt med hele 19 prosent, og antallet søkere til sosialrådgivningsutdanningene falt med 17 prosent. Verst stilt er sykepleierutdanningene som har mistet 28 prosent av søkerne sammenlignet med 2021.

Camilla Wang, leder av organisasjonen Danske Professionshøjskoler, sier at «vi må knokle på» for å snu utviklingen. Det dreier seg om meningsfulle fag, sier hun til folkeskolen.dk.

Caroline Holdflod Nørgaard, talsperson for de danske lærerstudentene, sier at dagens søkertall vitner om et stort behov for politisk sikring av tilstrekkelige midler til å skape en markant bedre lærerutdanning: – En ny lærerutdanning må for alt i verden ikke bli enda en billigsalgsgjave som skal hastes gjennom enda et folketingsvalg. □



I øyehøyde med elevene

– Alt vi gjør på jobben, handler om én ting: Vi skal gjøre skolehverdagen bedre for både lærerne og elevene, fastslår Cappelen Damms redaktør Nicholas Kristian Austad og forlagssjef for grunnskolen, Fride Bergem.



Fride Bergem, forlags-sjef for grunnskolen i Cappelen Damm.



Nicholas Kristian Austad, redaktør.

Begge jobber med Cappelen Damms læremidler for grunnskolen, som omfatter både lærebøker, den digitale plattformen «Skolen» – og egne, digitale øverom med tilhørende trykte øvehefter for mengdetrening i norsk, matematikk og engelsk for barnetrinnet.

Fride Bergem er opptatt av å være i øyehøyde med eleven – både i lærebøkene og på de digitale plattformene.

– Det viktigste vi gjør, er å skape lærelyst, og da er både bok og skjerm like viktig for oss. Vår oppgave er å utnytte de helt unike styrkene til hver av disse to flatene. Derfor legger vi enormt mye arbeid i å skape skreddersydd innhold av høy kvalitet til både lærebøkene og de digitale plattformene, slik at lærerne enkelt kan veksle mellom disse ulike flatene og beholde struktur og sammenheng.

Lærebøkene er et fellesskapsprosjekt

Fride Bergem understreker verdien av lærebøkene som et samlende fellesskapsprosjekt, med en struktur som gir både lærere, elever og foreldre god oversikt over stoffet. I det digitale er stoffet organisert i læringsstier som tilsvarer strukturen i boka, men med forskjellige innfallsvinkler.

– Vi vet at ulike elever har hver sine veier til lærelyst og engasjement, derfor tilbyr vi et enda større mangfold av elevnære fortellinger og oppgaver i det digitale, sier Bergem – og kollega Nicholas Kristian Austad eksemplifiserer:

– I «Skolen» møter elevene for eksempel filmer der rapperen Musti snakker om lyrikk og eks-proffen Michael Stilson som snakker om hvordan fotball kan brukes til å skrive gode fortellinger. Dette treffer på en annen måte, men er også fint å kombinere med bok.

Austad har selv vært lærer på ungdomstrinnet, og vet hvor mye tid og krefter som går med til å lete etter nyhetssaker og historier som kan brukes for å aktualisere temaene i undervisningen, på en måte som engasjerer og treffer så mange som mulig.

En motvekt til Tik Tok-algoritmene

– Vi ønsker å frigjøre denne tiden ved å tilby skreddersydd innhold og stadig nye oppgaver som skaper nysgjerrighet og lærelyst, og som gir ulike elever ulike innganger til stoffet.

For Fride Bergem er evnen til å utvikle empati en viktig del av læringsprosessen:

– Vi utformer helt bevisst læremidlene våre for å være en roligere motvekt til de algoritme-styrte kanalene der enormt mange inntrykk flimrer forbi. Forskning viser at du ikke klarer å utvikle empati hvis hodet ditt snurrer i alle retninger, og stadige forstyrrelser skaper stress, påpeker hun.

– Evnen til å konsentrere seg er viktig for å utvikle innlevelse, forståelse og refleksjon. Og desto mer engasjement og nysgjerrighet vi greier å vekke hos eleven med våre læremidler, både på skjerm og papir, jo bedre konsentrerer de seg – og jo mer får de ut av skoledagen.

Digitale læremidler på lag med boka

Tre år er gått siden Cappelen Damm lanserte «Skolen» – et dynamisk digitalt læremiddel med film, animasjon og historier som skaper engasjement, sikrer god progresjon og hjelper elevene til å oppleve mestring og læreglede.

«Skolen» utvikles videre for å spille tett på lag med lærebøkene, og bruker de samme karakterene og grepene, men er også et digitalt læremiddel med eget, selvstendig innhold.



Vi har lagt ned mye arbeid i illustrasjoner og gjennomgangsfignurer som elevene kan relatere seg til, både i lærebøkene og i «Skolen».

– Vi i Cappelen Damm nøyer oss ikke med å kopiere innhold direkte fra lærebøkene over til de digitale læremidlene. Vi jobber hele tiden med å utvikle nye og aktuelle historier og oppgaver som er skreddersydd for digitale flater, understreker Nicholas Kristian Austad.

Nå har «Skolen» over 300 000 brukere, og Austad og kollegene får nye ønsker og tilbakemeldinger fra elever og lærere hver eneste dag. Det betyr mye for engasjerte fagfolk som hele tiden arbeider med å forbedre og utvide det digitale innholdet.

Forslag fra elever og lærere blir tatt på alvor

– Veien er svært kort fra klasserommet og inn til min pult, og det er viktig for oss som brenner for å lage læremidler som elevene blir glade i og synes er spennende. Lykkes vi ikke med dette, er det vanskelig for læreren å ta det i bruk.

Og ingen innspill er for små, alt blir tatt på alvor.

– For litt siden fikk vi for eksempel noen gode innspill fra en klasse som hadde diskutert fargene vi hadde valgt til et kart over de ulike religionene i «Skolen». Elevene mente at noen av dem burde justeres for å passe bedre til hva de skulle

illustrere, forteller Nicholas Kristian Austad.

– Vi så fort at dette var et godt forslag, og gikk dermed inn og oppdaterte med nye farger. Dette er noe av det fine med de digitale læremidlene; de er dynamiske og utvikles hele tiden – i tett dialog med både lærere og elever.

Nye øverom og øvehefter

Til skolestart høsten 2022 lanserte Cappelen Damm en ny mulighet for mengdetrening i norsk, matematikk og engelsk for barnetrinnet, basert på ønsker og forslag fra lærernes egen skolehverdag.

– Vi har nå laget digitale øverom der elevene kan få mengdetrening i grammatikk, matematikk og engelsk ordforråd, på sitt eget nivå og sitt eget tempo, forteller Austad engasjert.

– Her tilbyr vi også trykte øvehefter som kan brukes alene eller sammen med øverommene, siden vi ønsker å ta i bruk det beste ved både boka og skjermen. Bøker gir ro og konsentrasjon på en unik måte, mens det digitale åpner for andre opplevelser, mengdetrening og en annen inngang til fagstoffet.

Simen og Minka er figurer fra Norsk 5 i Skolen fra Cappelen Damm.



Et profesjonsetisk kompromiss

Intervju med **Jens Garbo**

Lærerprofesjonens etiske plattform fyller 10 år i disse dager. Jens Garbo, tidligere rådgiver i Utdanningsforbundet, var blant dem som var engasjert i arbeidet med utformingen helt fra begynnelsen.



– Hvorfor laget man egentlig en profesjonsetisk plattform? Hvilket problem ønsket man å løse?

– Dette var egentlig resultatet av en lang prosess, der det tidligere hadde vært gjort flere forsøk på å lage noe lignende, men uten å lykkes.

Det var nok ulike begrunnelser for å etablere en slik plattform. Noen hadde forestilt seg et sett med regler som lærere skulle være forpliktet til å følge, og der det kunne sanksjoneres dersom man ikke gjorde dette. Andre

mente at vi her kunne uttrykke hva vi anså som forsvarlige standarder og slik styrke ressurskampen. Mens igjen andre mente at den skulle være et svar på læreres og barnehagelæreres behov for å samle seg og ta ansvar for hva som i vår tid skulle definere oss som profesjon, sier Garbo.

Og da Lærerforbundet og Lærerlaget slo seg sammen, så skapte det, ifølge Garbo, et bedre klima for en profesjonsfaglig debatt, og man så at den nye organisasjonen måtte definere sine forpliktelser og oppgaver klarere enn man hadde gjort til da.

– Vi fikk tilbakemeldinger på at sett utenfra så så vi ut til å først og

Lærerprofesjonens etiske plattform

Vi er én profesjon av barnehagelærere, lærere og ledere i barnehage og skole. Vårt samfunnsmandat er å fremme barnehagebarn og elevers læring, utvikling og dannelse. Våre verdier, holdninger og handlinger påvirker dem vi arbeider for og med. Plattformen er et felles grunnlag for å videreutvikle lærerprofesjonens etiske bevissthet. Alle barnehagelærere, lærere og ledere har et ansvar for å handle i samsvar med plattformens verdier og prinsipper.

Lærerprofesjonens grunnleggende verdier

Memorabel og menneskestyrt
Vi skal huskes og vi skal respektere mennesket. Vi skal være menneskestyrt og menneskestyrt. Vi skal være menneskestyrt og menneskestyrt. Vi skal være menneskestyrt og menneskestyrt.

Profesjonell integritet
Vi skal være profesjonelle og profesjonelle. Vi skal være profesjonelle og profesjonelle. Vi skal være profesjonelle og profesjonelle. Vi skal være profesjonelle og profesjonelle.

Respekt og tillit
Vi skal respektere og respekteres. Vi skal respektere og respekteres. Vi skal respektere og respekteres. Vi skal respektere og respekteres.

Personer
Vi skal være mennesker og mennesker. Vi skal være mennesker og mennesker. Vi skal være mennesker og mennesker. Vi skal være mennesker og mennesker.

Lærerprofesjonens etiske ansvar

I møte med barnehagebarn, elever og foreldre
Vi skal være menneskestyrt og menneskestyrt. Vi skal være menneskestyrt og menneskestyrt. Vi skal være menneskestyrt og menneskestyrt. Vi skal være menneskestyrt og menneskestyrt.

For arbeidsplassen
Vi skal være profesjonelle og profesjonelle. Vi skal være profesjonelle og profesjonelle. Vi skal være profesjonelle og profesjonelle. Vi skal være profesjonelle og profesjonelle.

For barnehage og skole som utdanningsarenaer
Vi skal være menneskestyrt og menneskestyrt. Vi skal være menneskestyrt og menneskestyrt. Vi skal være menneskestyrt og menneskestyrt. Vi skal være menneskestyrt og menneskestyrt.

Sammenhengende læring og læring
Vi skal være menneskestyrt og menneskestyrt. Vi skal være menneskestyrt og menneskestyrt. Vi skal være menneskestyrt og menneskestyrt. Vi skal være menneskestyrt og menneskestyrt.

Kollegene
Vi skal respektere og respekteres. Vi skal respektere og respekteres. Vi skal respektere og respekteres. Vi skal respektere og respekteres.

Profesjonen
Vi skal være profesjonelle og profesjonelle. Vi skal være profesjonelle og profesjonelle. Vi skal være profesjonelle og profesjonelle. Vi skal være profesjonelle og profesjonelle.

Barnehagelærere, lærere og ledere er forpliktet på denne plattformen og kan aldri unndra seg sitt profesjonelle ansvar.

Vi må være mindre redde for å gå inn i politikken

Intervju med **Hilde Afdal**

Hilde Afdal er professor i pedagogikk og jobber med lærerutdanning på Høgskolen i Østfold. Hun hadde ansvar for evalueringen av Lærerprofesjonens etiske plattform i 2015 og er tidligere leder av Lærerprofesjonens etiske råd.

– Når fant dere at planen fungerer best?

Det var når man klarte å identifisere konkrete

problemstillinger på sin egen skole, og samtidig fikk hjelp til å tolke hva som hadde skjedd – og

ikke minst et språk for å kunne beskrive dette. I slike situasjoner er Lærernes profesjonsetiske plattform til god hjelp.

– Er du fornøyd med utformingen av plattformen?

– Jeg syns tredelingen fungerer svært godt, og må absolutt beholdes. Men



jeg ser at lærere i stor grad har vært opptatt av den ene delen som handler om møtet med elevene, mens de to andre, som handler

kjennetegner profesjonen, hva er så å si vår selvforståelse? hvordan håndterer vi, som profesjonsfelleskap, den usikkerheten og kompleksiteten som alltid vil prege vårt arbeid? Jeg tror den profesjonsetiske plattformen var viktig som utgangspunkt for å løfte slike spørsmål, sier Garbo.

Men blir den brukt?

– *Blir den brukt i den samme grad som dere så for dere?*

– Vi håpet at lærere skulle lese den og bruke den til å løfte og diskutere profesjonsetiske spørsmål på arbeidsplassen. Når jeg har reist rundt på skoler og holdt foredrag, har jeg sett at profesjonsetiske spørsmål engasjerer mange, men at gnisten tennes først når vi klarer å trekke inn opplevde spenninger på arbeidsplassen. Jeg vet ikke sikkert om den profesjonsetiske plattformen faktisk bidrar til å skape disse diskusjonene. Teksten er et resultat av et landsmøtevedtak og er et resultat av mange kompromisser. Dette er nok ikke det beste utgangspunktet for å lage en engasjerende tekst, så vi bør derfor alltid vurdere om den fungerer og om den kan gjøres bedre, sier Garbo.

om arbeidsplassen og skolen som samfunnsinstitusjon, har fått mindre oppmerksomhet. Her har vi fortsatt et stykke vei å gå. Også innenfor lærerutdanningen har man vært tilbakeholdne med å gå inn i etiske problemstillinger når de kan oppfattes som politiske, selv om det står i planene at dette skal være en del av utdanningen.

Plattformen i bruk

Intervju med **Ingunn Folgerø**



Mange aktører vil inn i skolen for å hjelpe lærere til å utføre arbeidet sitt, og av og til får de skoleledere og skoleeiere med på laget. Men, lærere trenger ikke detaljert instruksjon for hvordan de skal utføre yrket sitt.

Lærernes profesjonsetiske råd behandler en rekke saker, høringsvar og enkeltsaker fra lærere og barnehagelærere. Ingunn Folgerø er rektor ved Bryne videregående skule og leder for rådet.

– Lærernes profesjonsetiske plattform er svært sentral for vårt arbeid. Når vi behandler saker, styrer plattformen perspektivet og danner grunnlag for diskusjonene vi fører, sier Folgerø.

– *Hvilke deler av plattformen opplever du som de viktigste?*

– Det viktigste i plattformen er lærerens profesjonsansvar, det at læreren skal opptre på en etisk måte, kunne begrunne sin praksis ut fra hva som er til beste for elevene. Plattformen er tydelig på at lærernes lojalitet først og fremst ligger hos elevene eller barnehagebarna

– *Hva slags saker dominerer i det dere får inn?*

– De fleste sakene handler om at profesjonen skal ta ansvar og bli gitt tillit til å treffe best mulige beslutninger. Mange lærer kjenner på et press når det gjelder metodebruk, bruk av ulike pedagogiske programmer eller kartlegging. Det kan for eksempel være private aktører som har et opplegg for undervisning i de fagovergripende tverrfaglige temaene fra fagfornyelsen. Dette er unødvendig, ettersom lærere allerede er utdannet til å ta ansvar for det som læreplanene pålegger dem. Skolene er allerede rustet for slike oppgaver, og trenger ikke ekstra hjelp til dette. Selvsagt skal lærere orientere seg i ny forskning, men da må profesjonen ha et kritisk blikk på

hvorfor dette tilbudet er bedre enn det som står nedfelt i læreplanene om emnet, og som lærer er utdannet til å undervise i. Lærer er ansvarlig for å ivareta læreplanen, ikke eksterne interesseorganisasjoners måter å løse samfunnsutfordringer på, sier Folgerø.

Et annet tema som går igjen, er, ifølge Folgerø, lærere som får klager mot seg fra en elev og blir usikre på hvor godt rettsvern de har.

– I slike saker er det elevens subjektive erfaringer som skal ligge til grunn, men det skal ikke bety en økt risiko for læreren som arbeidstaker. Loven regulerer elevens rett til å si fra, og det skal skolen ta tak i. Men at en elev opplever ubehag, betyr ikke nødvendigvis at læreren har gjort arbeidsrettslige overtramp. Oftest løses dette godt ved at partene møtes og lærer viser interesse for elevens erfaring og etterspør hva eleven gjerne skulle sett var annerledes. Så kan en lage en plan ut fra denne samtalen, sier Folgerø.

En lærer skal ikke være terapeut

– Det er ellers et generelt problem at mange skoleledere ikke har kompetanse nok til å vurdere de ulike tilbudene de får på en forskningsetisk forsvarlig måte. Dette blir spesielt problematisk når aktører kommer inn og tilbyr terapeutiske behandlingsprogrammer der de ønsker at læreren skal bidra. Det kan være tema som selvmord, psykisk helse, yoga eller mindfulness. Lærere er verken utdannet til å være terapeuter eller til å ha ansvar for slike tiltak, sier Folgerø.

Risikofylt lek i skolen

»»» Av Øyvind Kvalnes og Ellen Beate Hansen Sandseter

Risikofylt lek er en forutsetning for en sunn mental og motorisk utvikling hos barn. Samtidig har voksne en tendens til å bli stadig mer forsiktige og ønsker å beskytte barn mot alt som er potensielt skadelig.

Det er fotballturnering på skolen. I løpet av dagen blir det kamper på tvers av klassetrinn. I finalen møtes en femteklasse og en sjuendeklasse. Det er stor forskjell i fysisk styrke og utvikling mellom de to klassene. Ute på fotballbanen kommer det til å smelle godt. De eldste elevene tar kanskje noe hensyn til at de spiller mot to år yngre elever, men de vil gjerne vinne kampen. De ansvarlige lærerne har vurdert at det er akseptabel risiko å la elever med så ulike fysiske forutsetninger møtes til fotballkamp. Fra sidelinjen håper de på en god kamp som kan avrundes uten at noen av de yngste elevene blir skadet.

Noe av det viktigste barn trenger å bygge opp gjennom oppveksten, er risikoforståelse. Hvor farlig er denne situasjonen? Burde jeg ta sjansen på å klatre opp den veggen eller gå alene gjennom den skogen? Er det trygt for meg å stupe uti vannet her? I fotballkampen må de eldste elevene forholde seg til risikoen ved å trå til som vanlig i nærkamper med motspillere, selv om de er yngre enn dem selv. Sjansen er større for å skade den andre, som ikke har like mye muskler som sjuendeklassingene selv har.

Femteklassingene må på sin side vurdere risikoen ved å takle en sjuendeklassing, eller stå i veien for et skudd fra en av dem. De kan regne med at ballen kommer mot dem med større fart enn det de er vant til. Den unge målvakten må vurdere om det er lurt å strekke ut armene for å redde dette



skuddet, når ballen kommer mot hen som et prosjektil fra foten til en sjuendeklassing.

Risikofylt lek

Skolen er en viktig arena for risikofylt lek. Her kan barn og unge bli kjent med sine egne grenser og oppleve mestring i spenningsfylte situasjoner. Det skjer ved at elevene får muligheter til å boltre seg i lek i skolegården og på turer utenfor skolen. Fotballkamper mellom elever i ulike aldre gir den sterkeste parten erfaring med å forholde seg til noen som er mindre enn dem, og med å ta hensyn. Den svakeste parten får sjansen til å merke hvordan det er å bryne seg på noen som er større og sterkere enn seg selv. Lærerne spiller en vesentlig rolle i å tilrettelegge for at elevene blir fortrolige med risiko og lærer seg å bedømme hvor farlige ulike aktiviteter er.

Her oppstår det etiske utfordringer, både for lærere og



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

lederne deres. For noen ganger går det galt, selv om risikoen elevene har fått lov til å ta, er rimelig. Tilfeldighetene rår, og en fotballkamp eller klatretur i skolens regi kan ende med beinbrudd og sykehusbesøk. Hvordan er det å være den ansvarlige læreren da? Hvilken støtte kan læreren forvente fra rektor og kollegaer?

Vi har skrevet boken *Risikofylt lek: En etisk utfordring* (Universitetsforlaget, 2022) for å tematisere de etiske dimensjonene ved voksnes innflytelse på barns handlingsrom for lek. For det første hevder vi at barn trenger å ha muligheter for å oppsøke spenning og risiko utenfor de voksnes radar. Dette er avgjørende for at de skal utvikle seg til selvstendige og trygge individer. Risikofylt lek er en forutsetning for en sunn mental og motorisk utvikling for barn. Samtidig ser vi en tendens til større forsiktighet fra de voksne. Barn beskyttes mot alt som kan være potensielt skadelig for dem. Dermed innskrenkes mulighetene deres

for å delta i aktiviteter som kan skape risikoforståelse.

Risikofylt lek har en antifobisk effekt (Sandseter & Kennair, 2011). Små barn har en medfødt redsel mot blant annet høyder, dypt vann og å bli forlatt av flokken. Det er sunt å ha disse fobiene i starten av livet, men gjennom aktivitet og mestring er det meningen at vi skal jobbe oss ut av dem. Når handlingsrommet for lek innskrenkes, fjerner vi også mulighetene for en gradvis frigjøring fra fobiene. De blir sittende i kroppen inn i ungdoms- og voksenlivet.

Lærere og deres ledere har en avgjørende rolle i å forberede elevene på livet som venter dem etter skolegangen. Det vil være et liv hvor de blant annet skal forholde seg til uvisshet, endringer og små og store tilbakeslag. For å være beredt på dette trenger elevene trening. Innenfor skolen er det derfor nærliggende å se til begrepet livsmestring som er sentralt i den nye læreplanen for skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kunnskapsdepartementet omtaler livsmestring som

det å ha god psykisk og fysisk helse og å oppleve trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. I en slik forståelse skal skolen være et sted som gir barna både trygghet og utfordringer, og hvor de lærer seg å håndtere livet, både her og nå og det som kommer senere. Det kan skolen være, blant annet ved å legge til rette for risikofylte aktiviteter som elevene gradvis lærer seg å mestre. Uten denne treningen vil elevene være dårlig rustet til å bedømme risiko og kjenne sine egne grenser. Et overbeskyttende regime vil gjøre at elevene får begrenset mulighet til å utvikle seg til selvstendige og aktive individer. Det blir som å gi bilnøklene til en person som aldri har sittet ved rattet før, og si at nå kan du kjøre ut i trafikken og klare deg på egen hånd.

Gjøre godt og unngå skade

For å konkretisere de etiske utfordringene som lærere, foreldre og andre voksne med innflytelse på barns lek kan stå i, kan vi trekke et skille mellom to retninger innen etikken.

Gjøre-godt-etikk	Unngå-skade-etikk
• legge til rette for positive og gode opplevelser for barn • skape aktivitet	• beskytte barn mot negative opplevelser • forebygge mental og fysisk skade

Både i skolen og på andre arenaer hvor barn ferdes, er begge disse etikkene legitime og viktige. Utfordringen er å finne den rette balansen mellom dem. Vi ser en tendens til at det er unngå-skade-etikken som har størst gjennomslag i samfunnet vårt i dag. Aksjonsradiusen for barn som vokser opp nå, er vesentlig mindre enn den var for noen tiår siden. De holdes mer innenfor hjemmets fire vegger enn før. Når de så setter føttene utenfor hjemmet, følges de gjerne av voksne til skolen og ulike fritidsaktiviteter.

Gjøre-godt-etikken ber oss vurdere hva slags aktiviteter vi kan ta initiativet til som kan gi positive opplevelser for andre. I skolen kan det handle om fotballturneringer, sykelturer i skogen, klatreturer i gymsalen eller ute i marka og svømming og stup i sjøen. Dette er fysiske aktiviteter som gir spenning og glede til elevene. Samtidig innebærer de alle sammen en risiko for at noe kan gå galt. Dermed kan de møte motstand fra unngå-skade-etikken. Den kan legge en demper på aktivitetslysten i skolen, for vi vil nødig være den som igangsetter noe som fører til beinbrudd, kuttskader eller drukning.

Mer presist er det en kortsiktig unngå-skade-etikk som legger en demper på aktivitetslysten, den som ber oss om å beskytte barn mot umiddelbar og brå skade i form av kutt,

flenger og brudd. Barndomsforskningen viser at passivitet og beskyttelse på lang sikt er skadelig, siden den innskrenker muligheten for mestring. En helhetlig og langsiktig unngå-skade-etikk vil ta hensyn til dette og åpne for aktiviteter som i seg selv er risikofylte her og nå, men som på sikt forebygger alvorlig skade ved at elevene får trening i å vurdere situasjonen, ta beslutninger og handle ut fra dem.

En viktig grunn til at den kortsiktige unngå-skade-etikken får dominere, er at det er mye enklere å kvantifisere skade enn glede (Ball, 2002). Vi kan føre statistikk over hendelser som har ført til skade, og innarbeide en nulltoleranse for den slags. Det finnes ingen tilsvarende måte å holde orden på hvor mange gledesstunder vi har skapt siden sist. Fryd og glede lar seg ikke telle på samme måte som skade. Vi kan dermed heller ikke føre statistikk over hva som går tapt når handlingsrommet for sprell og moro i skolen innskrenkes. Her, som i andre områder av samfunnet, ser det ut til at det vi ikke kan telle, nedvurderes.

Moralsk uflaks

En brå og konkret etisk utfordring oppstår den dagen noe går galt, og en elev skader seg på skolen. Femteklassingene har en modig og god målvakt mellom stengene i finalen mot sjuendeklassingene. Han kaster seg etter de harde skuddene som kommer mot ham, og holder nullen lenge. Sjuendeklassingene blir stadig mer frustrerte og innbitte. De skal få ballen inn bak den irriterende dyktige målvakten. Skuddene de sender av gårde, blir stadig hardere. Til slutt brenner en av dem til fra fem meters hold. Den djerne sisteskansen får opp hendene og redder, men setter i et smerteskrik. Han får akutt vondt i den høyre underarmen. Ferden går til sykehuset, hvor det konstateres at gutten har fått et komplisert armbrudd.

Hvordan reagerer skolen etter denne hendelsen? Det er fort gjort at armbruddet til målvakten brukes som bevis på at det var etisk uakseptabelt å tillate fotballkamp mellom elever med så ulike fysiske forutsetninger. Samtidig er dette noe som har foregått i årevis, og det er ytterst sjeldent at noen skades. Dette er det første armbruddet. Likevel vil enkelte bekymrede foreldre tenke at dette er en praksis som bør opphøre.

Filosofene Bernard Williams (1981) og Thomas Nagel (1979) innførte for noen år siden begrepet *moral luck*, eller moralsk flaks. De var opptatt av at det faktiske utfallet av handlingene våre ofte farger den moralske vurderingen av dem. To personer kan være akkurat like uforsiktlige ved å kjøre bil hjem fra fest etter å ha drukket en halv flaske vin. Den ene kommer seg trygt hjem, mens den andre kjører ned

og skader en fotgjenger. Risikoen de har utsatt andre for, er den samme, men vi har en tendens til å fordømme den som har kjørt ned en fotgjenger, mye skarpere enn den som kjører gjennom byen uten å skade noen. Her har én sjåfør hatt moralsk uflaks, mens den andre har hatt moralsk flaks. Utenfor kampens hete kan vi tenke at den som ikke kjører ned en fotgjenger, fortjener akkurat like mye moralsk bebreidelse som den andre, men i virkeligheten påvirkes den moralske vurderingen av hvordan det tilfeldigvis gikk med de to.

Frykten for å ha moralsk uflaks kan få lærere til å være forsiktige og innskrenke elevenes muligheter for å boltre seg i spennende lek. Her har skoleledelsen et avgjørende lederansvar. I tilfellene hvor det er tatt rimelig risiko, og det likevel ender med skade, er det rektors ansvar å stå ved lærerens side og forklare dette overfor foreldre og andre berørte parter.

Dramatisk skade i skolegården kan skape moralsk panikk og få ledelsen til å distansere seg fra hendelsen. Læreren kan utpekes som syndebukk. Det er akkurat i slike situasjoner at lederskapet i skolen settes på prøve. Dette er sannhetens øyeblikk. Er rektor en som er med på å ta støytten når høylytte og sinte foreldre reagerer på skaden, eller er denne en leder som gjemmer seg bort og skaper avstand mellom seg selv og egne medarbeidere? Erfaringen fra andre deler av arbeidslivet er at det både finnes ledere som trår til og er på medarbeidernes side, og ledere som distanserer seg og legger skylden på dem som var på jobb akkurat da det smalt. I skolen er det avgjørende å ha ledere som ikke får moralsk panikk, men er i stand til å håndtere ulykkesituasjoner på en støttende og saklig måte. Både elevene, lærerne og foreldrene trenger stødige ledere i slike situasjoner.

Snakk om risiko i skolen

I boken vår tar vi til orde for at risikofylt lek er et viktig samtaleemne i barnehager og skoler. Foreldre, lærere og andre ansatte bør samles for å snakke om hva som er akseptable aktiviteter for elevene. Det er nødvendig å skape forståelse for at barn trenger å få boltre seg utenfor de voksnes rader for å utvikle seg til selvstendige og robuste individer. Engstelige foreldre kan komme til å legge press på skolen for å innskrenke handlingsrommet for lek og redusere utflukter og ekspedisjoner utenfor skolegårdens trygge rammer. Da er det den kortsiktige unngå-skade-etikken som dominerer, på bekostning av både en langsiktig unngå-skade-etikk og en gjøre-godt-etikk. Vi kan få tilstander som allerede er på plass i andre land, hvor lærerne ikke tar sjansen på å dra på utflukter siden de regner med å bli stående eneansvarlige, både moralsk og juridisk, om en elev mot all formodning

skulle komme til å skade seg underveis.

Vi ser et behov for å mobilisere imot en utvikling hvor kontroll- og beskyttelsesregimene rundt barn blir stadig sterkere på ulike arenaer hvor barn ferdes. Vi har tro på at det kan hjelpe å bringe nøktern og saklig kunnskap til lærere, rektorer, foreldre og andre voksne som er med på å bestemme over barns boltringsmuligheter. La oss snakke sammen om dette, gjerne i forkant av at det legges aktivitetsplaner for barn, og ikke dagen etter at et barn på dramatisk vis har skadet seg i skolegården. I de situasjonene er det gjerne de sterke følelsene som rår, og alminnelig sunn fornuft settes til side. Elevene fortjener at de voksne har satt seg ordentlig inn i kunnskapen om risikofylt lek, og har funnet en god balanse mellom kortsiktige og langsiktige etiske hensyn som handler om hva som kan være skadelig, og hva som kan skape glede og positiv utvikling.

LITTERATUR

BALL, D.J. (2002). Playgrounds – Risks, benefits and choices (Bd. 426/2002). Health and Safety Executive (HSE) contract research report, Middlesex University. http://www.hse.gov.uk/research/crr_pdf/2002/crr02426.pdf.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

NAGEL, T. (1979). *Moral luck. Mortal questions*. Cambridge, Cambridge University Press.

SANDETER, E.B.H., & KENNAIR, L.E.O. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology*, 9(2), 257–284. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177%2F147470491100900212>

WILLIAMS, B. (1981). *Moral luck: Philosophical papers 1973–1980*. Cambridge, Cambridge University Press.



»» Øyvind Kvalnes er filosof og professor i organisasjonsadferd ved Handelshøyskolen BI. Han underviser i ledelse, etikk og ytringsklima i organisasjoner. Tidligere har han skrevet om risiko i *Det feilbarlige menneske: Risiko og læring i arbeidslivet* (Universitetsforlaget 2010) og i *Fallibility at work: Rethinking excellence and error in organizations* [Palgrave MacMillan 2017].



»» Ellen Beate Hansen Sandseter er professor i utdanningsvitenskap med fokus på barnehageforskning ved Seksjon for fysisk aktivitet og helse ved Dronning Mauds Minne Høgskole i Norge. Hun har i mange år forsket på barns spenningsfylt- og risikofylt lek, barns trivsel og medvirkning og lek og læring i barnehagens inne- og utemiljøer.

Hvordan lærere kan utvikle sin profesjonsetiske kompetanse

>>> Av Frøydis Oma Ohnstad

Gode profesjonsetiske avgjørelser er avhengige av at læreren ikke blir sittende alene med sine valg basert på egne erfaringer, men får anledning til å utvikle seg gjennom å analysere og diskutere slike problemstillinger i fellesskap.

En lærer vil hele tiden møte krevende situasjoner der det må gjøres vanskelige etiske valg. Det følgende caset er et eksempel på et profesjonsetisk dilemma fra skolehverdagen, der læreren også forteller litt om hvordan hun valgte å håndtere en spesiell situasjon.

Det var en mobbehistorie på skolen vår, og en gutt i klassen min var en av mobberne. Jeg sa da til ham at jeg skulle fortelle dette til foreldrene hans. Da brøt gutten sammen og gråt. Han sa gråtkvalt til meg at da

kom han til å bli slått hjemme. Jeg hadde jo også sett blåmerkene hans tidligere. Hva gjorde jeg da?

Jeg turte ikke si til faren at jeg vet at du slår gutten din – men på kontaktlærersamtalen med faren sa jeg at gutten virket redd for ham.

I denne situasjonen koblet læreren raskt det som skjedde i klasserommet, til tidligere observasjoner av guttens blåmerker. Dette ga det profesjonsetiske dilemmaet en ny dimensjon. Hun

opplevde at ulike verdier og hensyn kom i konflikt. På den ene siden var hun klar over plikten hun har til å informere foreldrene om mobbingen, men etter guttens gråtkvalte utsagn om faren ble hun usikker på hva hun burde gjøre.

Det finnes verken manualer eller oppskrifter for hvordan en lærer bør løse slike profesjonsetiske dilemmaer. Her må læreren bruke sitt eget skjønn og sin dømmekraft for å finne hva som er best for denne gutten, for de andre elevene i klassen og for foreldrene. Dessverre står det ingenting i caset om



lærerens begrunnelser for sine valg. I etterkant kan vi likevel forsøke å analysere håndteringen av hennes dilemma.

Samfunnsmandatet

Læreres samfunnsmandat omfatter både gjeldende læreplaner og lovverk for skolen. Barnekonvensjonens artikkel 19 sier blant annet at lærere skal beskytte elevene mot alle former for fysisk eller psykisk vold, skade og misbruk. Dette gjelder også hvis læreren har *mistanke* om at skade kan skje.

Videre understreker Lærerprofesjonens etiske plattform at læreres lojalitet ligger hos elevene for å *fremme deres beste*. Barnets beste i denne situasjonen er å beskytte eleven mot skade fra en voldelig far, noe som læreren trolig

opplever står i motsetning til lærerens informasjonsplikt til foreldrene om mobbingen. Her blir en grunnleggende spenning mellom ulike verdier og plikter synlig: Læreren skal på samme tid ivareta *elevens beste* og opprettholde *et godt samarbeid med foreldrene*.

Hvorfor håndterte læreren det profesjonsetiske dilemmaet på denne måten? Læreren kan ha vært engstelig for at samarbeidet med guttens foreldre kan bli skadet hvis hun forteller om mistankene rundt blåmerkene og at han senere fortalte at han blir slått hjemme. Hun velger i stedet å gi en vag tilbakemelding til faren om at hun tror gutten er redd for ham. Med en slik håndtering er sjansen stor for at farens mishandling fortsetter.

Her har ivaretagelsen av *barnets beste* måttet vike for andre hensyn. Kanskje syntes hun det var lettere å velge å ta mer hensyn til foreldrene enn å beskytte eleven mot en voldelig far? Respekt for foreldrenes integritet kan også ha veid tungt, men her spilte kanskje en engstelse for ubehagelige konsekvenser for læreren selv inn. I så fall er det kanskje først og fremst læreren selv som beskyttes her.

Siden mange av de verdiene og målene lærere skal forholde seg til, kan stå i motsetning til hverandre, blir spørsmålet hvordan lærere kan klare å avgjøre hva som er viktigst å ivareta i en eventuell verdikonflikt. Lærerens evne til både å oppdage og analysere verdikonflikter og til å velge en god

måte å håndtere disse på er derfor helt sentral. Å håndtere slike vanskelige situasjoner krever i tillegg at læreren har *mot* – til å si fra, men også til å ivareta flere hensyn samtidig. Læreren syntes her å mangle kompetanse og verktøy til å analysere og håndtere den for henne problematiske situasjonen.

Læreren mange daglige valg

Hver dag står lærere overfor en rekke valg i møte med elever, kollegaer, foreldre og andre. Forskning viser at lærere tar bortimot 700 valg om dagen (Ohnstad 2008, 2014). Flere av disse valgene er profesjonsetiske valg der læreren ofte må handle både raskt og klokt.

Noen andre eksempler på profesjonsetiske dilemmaer kan være:

- Et barn med spesielle behov er elev i din klasse. Skal dette barnet få mer omsorg og tid fra læreren enn resten av klassen?
- Du opplever at en av kollegaene dine krenker en elev. Forskning viser at mange lærere i liten grad bryr seg om andres klasser og undervisning.
- Hvordan kan du fortelle foreldrene at deres barn ikke får den oppfølgingen de har krav på – og samtidig være lojal mot skoleeier/skoleleder?
- En elev i klassen din klager på en faglærer og sier at de får dårlig undervisning, og at læreren kommer for sent til timene og leverer prøver og oppgaver sent tilbake.
- Lærere skal tilpasse undervisningen til den enkelte elevs evner og forutsetninger, og i tillegg skal dette individfokusert balanseres mot klassefelleskapets behov. Hvordan håndtere disse motsetningene?
- Du opplever faglig uenigheter – motsetninger mellom deg og dine kollegaer når det gjelder valg av

undervisningsinnhold og arbeidsmåter.

Skjønne riktig og handle fornuftig

Lærere tar en rekke valg som får konsekvenser for andre, og lærere kan ikke fristille seg fra å utøve profesjonelt skjønn og dømmekraft i yrkesutøvelsen.

Profesjonsetikken er en sentral del av læreres kunnskapsgrunnlag. En bevisst profesjonsetikk som ivaretar barn og foreldre, er en forutsetning for at lærere kan kalle seg profesjonelle (Etzioni, 1969), og vil samtidig være med på å opprettholde tilliten til både lærerprofesjonen generelt og den enkelte lærer spesielt.

Læreres oppgave når slike dilemmaer oppstår, er å gjøre situasjonen best mulig for dem som er involvert – også i de vanskelige situasjonene. Det innebærer at lærere må utvikle både etisk bevissthet og etisk kompetanse. Det handler om å ha sans for, og også å kunne identifisere og forutse hva som kan komme til å skje. Dette er hovedessensen i læreres arbeid med profesjonsetikk.

Samtidig vet vi at både skjønn og etisk vurderingsevne utvikles med erfaring. Lærere kan oppøve kompetanse til å handle godt, men en personlig og erfaringsbasert kunnskap som verken analyseres eller deles med andre, vil mangle noen viktige dimensjoner.

Christopher M. Clark (Clark, 1993) har formulert noen konkrete råd for økt etisk refleksjon for lærere. I det følgende vil jeg i stor grad basere meg på Clarks råd, der jeg både utdyper og supplerer poengene.

Å lese litteratur som kan gi begreper

Det første rådet til Clark er å lese *faglitteratur om etikk og om etiske teorier*. En

forutsetning for å gjøre *etiske analyser* er at etiske teorier også får plass i analysen og refleksjonene. Siden de etiske teoriene har ulikt fokus og gir ulike konklusjoner, kan teoriene belyse vanskelige dilemmasituasjoner fra mange forskjellige perspektiver. Vi kan kalle dette for *etikken forebyggende funksjon*. Ulike teorier kan skolere lærere og gi forskjellige perspektiver både på læreroppgavet og på læreres handlinger i klasserommet. De blir på denne måten «speil» eller «linser» som lærere kan se problemet gjennom, og kan i tillegg belyse skjulte sider ved et problem. Men det er samtidig viktig å se etikken gjennom praksis og ikke tre etiske teorier ned over de praktiske situasjonene.

Pliktetikken og konsekvensetikken er for eksempel en god start for etiske analyser og refleksjoner:

- Hvilke *plikter* har jeg som lærer i denne situasjonen? Her må lovverk, læreplaner, Lærernes profesjonsetiske plattform samt den lokale skolens beslutninger og regler undersøkes.
- Hvilke *konsekvenser* ser jeg for meg med den måten å håndtere dilemmaet på – for eleven, de andre elevene, foreldrene, skolen/ kollegaene, samfunnet, meg selv?

Videre gir lesing av *skjønnlitteratur* lærere en rekke gode perspektiver og innspill til samhandling mellom mennesker. Skjønnlitteraturen beskriver ofte helt konkret hvordan både uetiske og etisk gode handlinger virker inn på både barn, unge og andre.

Sette navn på og identifisere etiske fallgruver

Neste råd er å identifisere vanlige etiske fallgruver for lærere – for eksempel «pass deg for det og det».

Dette betyr at nye lærere kan dra nytte av seniorlæreres mange

erfaringer. En forutsetning for en slik veiledning fra seniorlærerne er at disse erfarne lærerne også har profesjonsetisk bevissthet og et etisk vokabular.

Undersøke egne etiske fallgruver

Etiske dilemmasituasjoner krever ofte umiddelbare og praktisk-konkrete løsninger. Situasjonen krever at læreren i stor grad må kunne handle automatisert og ha et handlingsrepertoar å gripe til.

Det betyr at lærerens refleksjon i etterkant av håndteringen blir svært viktig. En slik refleksjon vil kunne gi mulighet til å analysere om håndteringen av situasjonen var god, men også hvilke elever eller andre som ble ivare tatt best.

Hensikten med å undersøke egne etiske fallgruper er å utvikle *egen selvgransking*.

Lærere kan for eksempel spørre seg selv:

- Hva er det som får meg til å komme til kort i ulike situasjoner?
- Hvilke alternativer hadde jeg?
- Hva vil jeg gjøre neste gang jeg kommer i en tilsvarende situasjon?

Det er menneskelig å trå feil, og ingen av oss er etisk perfekt. Men det sentrale her er at lærere må ha både evne og *mot* til å innrømme og beklage feilene sine og til å lære av eventuelle feiltrinn. Rådet er at selvgranskingen må følges av en etisk refleksjon, gjerne med utgangspunkt i de tre spørsmålene over.

Kollegiale samtalegrupper om profesjonsetikk

Forskning viser at profesjonsetiske dilemmaer og problemstillinger i liten grad blir diskutert i lærerkollegiene. Læreres etiske valg og skjønnsmessige beslutninger skjer oftest i ensomhet, og slike dilemmaer er helt overlatt til den enkelte lærer som står i den

profesjonsetiske vanskelige situasjonen (Colnerud, 1995; Ohnstad, 2008). En slik privat vinkling av håndtering og manglende profesjonelle begrunnelser er noe overraskende å registrere.

Mange lærere vil nok hevde at årsaken kan være mangel på tid til dialog med kollegaer i en travel hverdag, og at profesjonsetiske diskusjoner i fellestiden viker for samtaler om fag og organisering. Skoleledelsens engasjement er derfor helt sentralt for å få etablert og opprettholdt slike samtalegrupper om profesjonsetikk.

Rådet til skoler, administrasjoner og lærere er

- å avsette tid gjennom hele skoleåret til profesjonsetiske diskusjoner i kollegiet

Slik kommunikasjon og kompetanseheving i lærerkollegiene må prioriteres for å unngå u hensiktsmessige handlinger basert på rutiner, holdninger, verdier som blir tatt for gitt, eller forestillinger som fastholdes av gammel vane. Lærere må der få mulighet til sammen med kollegaer å vurdere om noen måter å håndtere situasjonen på er bedre enn andre, og til å gi hverandre innspill til gode begrunnelser for valgene de gjør. Tid og anledning til kontinuerlig å reflektere over egne handlinger og valg innenfor profesjonsetiske dilemmaer, og evne til å se bak det som i første omgang kan virke innlysende, er derfor helt avgjørende.

Målet med slike samtalegrupper er å *bli profesjonsetisk kloke sammen*. Sammen kan lærere klare å analysere profesjonsetiske dilemmaer ut fra flere perspektiver, inspirere hverandre, bli kreative og evne å se ulike muligheter for å håndtere krevende situasjoner. Det er her viktig å understreke at uenighet i lærergrupper

ikke nødvendigvis fører til splittelse mellom lærere. Tvert imot kan det gi bedre analyser og diskusjoner – og dermed gi viktige innspill til de individuelle beslutningene læreren må ta i de akutte profesjonsetiske situasjonene som oppstår. Å diskutere seg fram til kollegial enighet vil kunne øke lærernes trygghet og troverdighet slik at de også lettere kan *begrunne* sine handlinger utad. Kollegiale samtaler om profesjonsetiske dilemmaer vil derved bidra til et *felles profesjonsetisk ståsted* for skolen.

Her er noen konkrete eksempler som kan diskuteres i profesjonsetiske samtalegrupper:

- *Bli kjent med og tolke læreres etiske kodekser og verdidokumenter.* Start gjerne med etiske kodekser og verdidokumenter fra de skandinaviske landene. Siden disse er så generelle, er det viktig å få diskutert hva de innebærer – og analysere konsekvensene (for eksempel hva som skjer når to eller flere verdier står mot hverandre, og hva som skal eller bør prioriteres). Selv om den norske Lærerprofesjonens etiske plattform selvsagt har første prioritet, kan det å studere andre nordiske lands etiske retningslinjer gi nye innspill og ideer (Ohnstad, 2018).
- *Verdiavklaringer – fra individuelle forestillinger til åpne verdiavklaringer i lærerfellesskapet:* Hva mener vi for eksempel med *elevens eller barnets beste, rettferdig karaktersetting, målstyrt skole* eller *pedagogiske verktøy* (for eksempel PALS, BRA-kort og elevvurdering med smilefjes osv.)? En hovedoppgave er å skape felles forståelse og finne arenaer for å ta opp vanskelige ting i egen organisasjon.
- *Analysér og drøftinger knyttet til omstilling:* Det går ut på å analysere læringsfellesskapet og se på hele

elevenes læringsmiljø. Hvordan skape en «vi-skole»? Bryr vi oss om alle elevene, eller er vi bare opptatt av elevene i vår egen klasse?

Arbeide med begrunnelser

En helt sentral side av å være profesjonell yrkesutøver er å kunne begrunne hvorfor man handler slik man gjør (Grimen og Molander, 2008). Foreldre kan kreve at læreren skal kunne begrunne sine faglige, pedagogiske og profesjonsetiske valg. Slik får foreldrene en mulighet til å forstå hvorfor læreren håndterte denne situasjonen på denne bestemte måten, og de vil da også se at handlingen ikke var tilfeldig. Lærerens begrunnelser bør ta utgangspunkt i lærerens samfunnsmandat, etiske forpliktelser og lovene og retningslinjene som gjelder for skolen. Et eksempel på begrunnelse er verdien *barnets beste*. Fordi dette er en så sentral verdi som så ofte blir brukt som en begrunnelse innenfor lærerprofesjonen, skal jeg utdype denne noe mer her.

Forskning viser at lærere bruker begrunnelsen barnets beste eller elevenes beste på det meste av det de gjør. Begrepet barnets beste virker å romme det meste – alt fra læreres straff og korrigering til omsorg og empati. I tillegg begrunner lærere barnets beste med sin egen private moral. Læreres diskusjoner av håndteringer til barns beste viser at lærere handler ut fra godhet, nærhet og følelser til eleven, mens de i liten grad viser til læreplaner, retningslinjer eller lovverk i sine begrunnelser (Ohnstad, 2008).

Jurister understreker at barnets beste er et åpent begrep som kan illegges mange forskjellige tolkninger (Schiratzki, 2005), og argumenterer med at det må være slik for å kunne favne alle de ulike situasjonene hvor barn er involvert. Men et slikt åpent

begrep gir ikke veiledning til lærerne om hva de konkret bør gjøre. Det innebærer at lærerne selv både må kunne analysere og gi innhold til verdien barnets beste i den konkrete situasjonen de står i.

Overordnet er barnets beste knyttet til FNs konvensjon om barns rettigheter (ratifisert av Norge i 1991). Den er gjerne kalt barnas grunnlov (Befring, 2004). Konvensjonen slår fast at barn har rett til å bli vernet – også mot sine egne foreldre, og at barn og unge har rett til å uttale seg. Altså har barn to grunnleggende rettigheter: rett til vern og rett til å bestemme selv. FNs barnekonvensjon sammenfatter elevenes oppvekst i tre prinsipper: *protection, provision, participation*. I videste betydning betyr de tre begrepene at lærere må ta vare på og legge til rette for gode leve- og lærevilkår for den oppvoksende generasjon.

Andre som har sett på læreres ansvar for å ivareta elevenes beste, peker på at lærerens ansvar omfatter både å gjøre barn og unge ansvarlige for egne handlinger og å fremelske respekt for andre mennesker (de tre R-ene: *rights, responsibility* og *respect*) (Ohnstad, F.O., 2008).

Sammenfattet kan vi si at når barnets beste skal vurderes av lærere, så må lærerens analyse av elevenes rettigheter være en nødvendig del av denne vurderingen.

Utvikling av læreres etiske vokabular

Lærere bruker ofte *hverdagsspråk* når de snakker om profesjonsetiske dilemmaer, et språk som i tillegg svært ofte mangler begrunnelser for hvorfor de handler som de gjør, og som verken synes å ivareta profesjonsetikken eller etiske teorier eller å identifisere elevenes rettigheter (Ohnstad, 2008; Bergem, 1994). Slik blir samtalene

ulne og uklare og bærer lite preg av profesjonsbevissthet om læreroppgav og lærerens ansvar.

Konklusjonen er at lærere må bli utfordret til å videreutvikle et mer presist, relevant og nyttig profesjonsetisk språk (Ohnstad, 2008; Afdal, 2015), der både samfunnsmandatet og elevenes rettigheter er med i refleksjonene.

En profesjonsetikkbok med nettressurs

Lærere sier at bruk av caser og praksisrelaterte analyser er gode arbeidsmåter og velegnet for deres etiske refleksjoner (Ohnstad, 2008). Jeg tillater meg her å referere til min egen bok *Profesjonsetikk i skolen – læreres etiske ansvar*, 3. utgave (ibid., 2018), der det følger med en nettressurs som nettopp tar utgangspunkt i opplevde etiske caser fra læreres hverdag.

Siden etiske refleksjoner må omfatte noe mer enn bare å fortelle hverandre et selvopplevd etisk dilemma fra lærerhverdagen, har jeg i denne nettressursen vektlagt en tilnærming kalt *mixed case study* (Warnick og Silverman, 2011). Her handler det om å belyse og reflektere over realistiske etiske dilemmasituasjoner i skolen gjennom *etiske teorier, etiske regler/kodekser og samfunnsmandatet*. En slik tilnærming kan gi lærere mulighet til å utvikle en dialogisk kompetanse der både profesjonsetisk språk, begrunnelser og etisk bevissthet er i fokus.

Noen av casene i nettressursen er også ferdig analysert, mens en tom analysemal gir plass til å legge inn egne opplevde profesjonsetiske dilemmaer samt analyser og vurderinger fra diskusjoner og refleksjoner i lærerkollegiet. Referanser til hjelp og støtte er plassert som klikkbare lenker i nettressursen.

Læreres mandat er å være etisk

LITTERATUR

AFDAL, H. MFL. (2015). *Etikk i profesjonell praksis: Et følgeforskningsprosjekt knyttet til Utdanningsforbundets implementering av Lærerprofesjonens etiske plattform*. Oppdragsrapport 2015. Halden: Høgskolen i Østfold.

BEFRING, E. (2004). *Skolen for barnas beste: Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Samlaget.

BERGEM, T. (1994). *Tjener – aldri herre. Om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger*. Stavanger: NLA-forlaget.

CLARK, C.M. (1995). *Thoughtful teaching*. London: Cassell.

COLNERUD, G. (1995). *Etik och praktik i Läraryrket. En empirisk studie av lärares*

yrkesetiske konflikter i grundskolan. Stockholm: HLS Förlag.

ETZIONI, A. (1969). *The Semi-profesjons and their organization: teachers, nurses, social workers*. New York, The Free Press.

GRIMEN, H. & MOLANDER, A. (2008). *Profesjon og skjønn*, kap. 10. I: A. Molander og L.I. Terum (red.): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

OHNSTAD, F.O. (2008) *Profesjonsetiske dilemmaer og handlingsvalg blant lærere i lærerutdanningens praksisskoler*. PHD avhandling fra Universitetet i Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet i Oslo. Oslo: Unipub AS.

OHNSTAD, F.O. (2018) *Profesjonsetikk i skolen*.

Læreres etiske ansvar. Oslo: Cappelen Damm (3.utg med e-nøkkel for nettsessurs).

SCHIRATZKI, J. (2005). *Barnets bästa i ett mångkulturellt Sverige: En rättsvetenskaplig undersökning* (2. utg.). Uppsala: Justus Förlag

WARNICK, B. & SILVERMAN, S.K. (2011). A Framework for Professional Ethics Courses in Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 62(3): s. 273–275

NETTREFERANSE

www.forskning.no: Ohnstad, F.O. (2014). *Lærere beskytter hverandre*.

bevisste profesjonsutøvere. Å være profesjonell lærer innebærer å hele tiden være i utvikling og endring. Kompetanseutvikling på det profesjonsetiske området er heller ikke gjort en gang for alle. Denne kompetansen må utvikles og vedlikeholdes gjennom hele ditt yrkesaktive lærerliv.



»»» **Frødis Oma Ohnstad** er dosent i pedagogikk ved OsloMet og har en doktorgrad med læreres profesjonsetikk som tema. Hun har tidligere vært lærer i grunnskolen, undervisningsleder for praksisopplæringen ved universitetet [tidligere HiOA] og undervist i pedagogikk i lærerutdanningen. Ohnstad har publisert flere bøker om læreres profesjonskunnskap og om skikkethetsvurdering i lærerutdanningen, blant annet *Profesjonsetikk i skolen*. *Læreres etiske ansvar* [2018].

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.

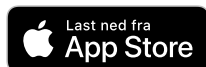
I appen får du i tillegg tilgang til ditt medlemskort, reisekort og alle dine medlemsfordeler.

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:



Utdanner vi fortsatt uskikkede lærere?

>>> Av Kari Kildahl

Utdanning av fremtidige lærere er et stort samfunnsansvar, og lærerutdanningene må kunne gå god for kompetansen hos de kandidatene som uteksamineres. Et viktig bidrag til å sikre kompetansen hos fremtidens lærere er skikkethetsvurderingen.



I mitt arbeid som institusjonsansvarlig for skikkethetsvurdering ved OsloMet opplever jeg stadig at vitenskapelig og administrativt ansatte, samt praksislærere, har et stort behov for å vite mer om skikkethetsvurdering. Hva er dette? Hvorfor og hvordan skal vi gjøre en løpende skikkethetsvurdering? Når melder vi tvil om en students skikkethet, og hva melder vi tvil om? Det er mange ulike momenter i en sak som angår skikkethet. Man vil oppleve etiske dilemma, og man må kunne de juridiske reglene som må følges.

Lovverk og saksgang

Skikkethetsvurdering styres av lovverket og er hjemlet i UH-loven § 4.10 *Utestenging etter skikkethetsvurdering*. Spesielt å legge merke til for alle som har studenter i praksis, er punkt 2 som sier følgende:

Vitnemål for fullført utdanning forutsetter at studenten er vurdert som skikket for yrket. (UH-loven § 4.10 (2))

Dette punktet innebærer et ansvar. Enkelt kan det sies at hver gang det settes en beståttkarakter, har den som setter karakteren, vurdert studenten som skikket til fremtidig yrkesutøvelse så langt det kan vurderes på dette tidspunkt.

Når vi arbeider med skikkethetsvurdering, så arbeider vi etter *Forskrift om skikkethetsvurdering i høyrer utdanning*. Der står det hva skikkethetsvurdering er, kriterier for skikkethetsvurdering samt saksgang ved særskilt skikkethetsvurdering. Skikkethetsvurdering er en prosess som tar tid, og studenten skal ha en mulighet til å bli skikket ved å få utvidet oppfølging og veiledning. Det å melde en tvil om skikkethet er vel å merke ikke det samme som å utestenge studenten, men en melding om at man er usikker på om studenten har de faglige og personlige egenskaper som er nødvendige for utøvelsen av yrket.

Den løpende skikkethetsvurderingen skal gjøres av alle som er i kontakt med studenten. Ved tvil om skikkethet hos en student er det den institusjonsansvarlige for skikkethetsvurdering ved institusjonen som skal motta meldingen og ta seg av den videre behandlingen. Den som da har meldt tvil, er ute av saken når tvilen er meldt. Institusjonsansvarlig fremmer så saken for skikkethetsnemnda, og skikkethetsnemnda vil så eventuelt lage et forslag om utestengelse av studenten. Deretter oversendes saken til universitetets klagenemnd, som kan utestenge studenten.

Det er for alle som har studenter, viktig å kjenne formålet (paragraf 2) og vurderingskriteriene (paragraf 3) for lærer- og spesialpedagogiske utdanninger, i *Forskrift om skikkethetsvurdering i høyre utdanning*.

Definisjon og formål

§ 2. Definisjon og formålet med skikkethetsvurdering

Skikkethetsvurdering skal avdekke om studenten har de nødvendige forutsetninger for å kunne utøve yrket. En student som utgjør en mulig fare for liv, fysisk og psykisk helse, rettigheter og sikkerhet til de pasienter, brukere, barnehagebarn, elever, eller andre studenten vil komme i kontakt med under praksisstudiene eller under fremtidig yrkesutøvelse, er ikke skikket for yrket.

Løpende skikkethetsvurdering av alle studenter skal foregå gjennom hele studiet og inngå i en helhetsvurdering av studentens forutsetninger for å kunne fungere i yrket.

Hvis det er begrunnet tvil om en student er skikket, skal det foretas en særskilt skikkethetsvurdering.

Det er hensynet til de sårbare gruppene som først og fremst skal ivaretas gjennom skikkethetsvurderingen, det vil si barna og elevene. I utdanninger hvor en skal lære å ta ansvar for barn og elever, er det flere nivåer innenfor kommunikasjon og veiledning en må beherske. En må også kunne arbeide og samarbeide på flere plan. Det dreier seg om å være en god rollemodell, å ikke opptre krenkende eller truende samt å ta veiledning.

Dette er utfordrende og setter store krav til selvinnsikt, kunnskap om faget og innsikt i mellommenneskelig samspill. Det kan være at vi i den løpende skikkethetsvurderingen gjør studentene en bjørnetjeneste ved å skulle «hjelp dem» gjennom utdanningen. Alle studenter skal kunne det samme og ha nådd læringsmålene for lærerutdanningen når de avslutter sin utdanning. Det er rett og slett dårlig gjort av oss som utdanningsinstitusjon å utdanne studenter til nederlag.

Et annet viktig anliggende i forskriften ligger i formuleringen «en mulig fare for». Dette innebærer at institusjonene skal vurdere risiko for at studentene ikke kommer til å ivareta dem som de skal ha ansvar for i et kommende yrke. Det betyr at hensynet til barn og elever skal veie tyngst i skikkethetsvurderingen av studentene.

Vurderingskriterier

Kriteriene praksislærere må kjenne til, står i forskriften om skikkethetsvurdering paragraf 3. En student er uskikket i utdanningene dersom ett eller flere av følgende kriterier er oppfylt:

- a. studenten viser manglende vilje eller evne til omsorg og til å lede læringsprosesser for barn, unge og voksne

i samsvar med mål og retningslinjer for barnehagens og skolens virksomhet.

- b. studenten viser manglende vilje eller evne til å ha oversikt over hva som foregår i en barnegruppe eller klasse og ut fra dette skape et miljø som tar hensyn til barn, unge og voksnes sikkerhet og deres psykiske og fysiske helse.
- c. studenten unnlater å ta ansvar som rollemodell for barn, unge og voksne i samsvar med mål og retningslinjer for barnehagens og skolens virksomhet.
- d. studenten viser manglende vilje eller evne til å kommunisere og samarbeide med barn, unge og voksne.
- e. studenten har problemer av en slik art at han/hun fungerer svært dårlig i forhold til sine omgivelser.
- f. studenten viser for liten grad av selvinnsikt i forbindelse med oppgaver i studiet eller kommende yrkesrolle.
- g. studenten viser manglende vilje eller evne til å endre uakseptabel adferd i samsvar med veiledning.
- h. studenten viser truende eller krenkende atferd i studie-situasjonen.

(Fra § 3. *Vurderingskriterier for lærer- og spesialpedagogiske utdanninger i Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning*)

Det er disse kriteriene en skal vurdere skikkethet etter, og som en skal henviser til når en melder en mulig tvil. Det er positivt at det står *vilje* og *evne*. Enkelte studenter har ikke vilje, og enkelte har dessverre ikke evne. Det er bedre for studenten at det meldes tvil tidlig i studieløpet, da det da kan være enklere å velge et annet fremtidig yrke.

Noen typiske problemstillinger

Lærere som har studenter i praksis, ringer meg ofte for å spørre om råd, og det er jeg glad for. Noe av det som er utfordringene, slik jeg opplever det, er å skulle vurdere studenters personlige egenskaper som lærer og vurdere hvor grensen går for å være uskikket. *Rundskriv F-07-16 til forskrift om skikkethetsvurdering* sier at det er viktig at vi vurderer både *faglige* og *personlige* forutsetninger til å kunne fungere i fremtidig yrke. Da vil vi noen ganger bevege oss inn på det personlige plan for studentene:

Utdannere skal løpende vurdere personlige egenskaper, og vi skal bruke vårt skjønn (F-07-16 side 3).

Det fins for eksempel studenter som alltid kommer for sent, som aldri leverer noe i tide, som alltid skal ha utsettelse på innleveringer og arbeidskrav, som rekker opp hånden i tide og utide, som det alltid blir bråk og krangler rundt,

som er høylytte og alltid klagende. Er det disse studentene vi vil ha inn i vårt yrke? Kan vi ta en samtale med dem og si at vi reagerer på oppførselen deres? Eller hva med de studentene som ikke kan lede en klasse, ikke tar imot beskjeder, alltid skal kverulere, ikke vil samarbeide, tar stor plass, vil gjøre ting på sin egen måte? Alt dette er problemstillinger vi kan få meldt fra om gjennom en tvilmelding.

Når studenten er ute i praksis

Praksislærerne er noen av de viktigste rollemodeller vi har for våre studenter. Det er også de som ser studentene mest i undervisning og i direkte kontakt med elevene og kan si noe om hvordan de fungerer. Det skal være evne og vilje til å ta veiledning og til å arbeide for å bli en god lærer hos de studentene om de blir vurdert til skikket for yrket og består praksisperioden.

Den enkelte students skikkethet skal vurderes løpende både i den teoretiske og den praktiske delen av studiet. Dette innebærer at lærere, praksislærere, veiledere og andre som har med studenten i utdannings-situasjonen å gjøre, har et ansvar for å følge med og foreta løpende vurderinger. (Rundskriv F-07-16)

Løpende skikkethetsvurdering skal foregå gjennom hele studietiden, og lærere skal her gjøre seg opp en mening om det er sider ved en student som kan gjøre vedkommende uskikket til å utføre yrket. En vurdering som stiller spørsmål ved skikketheten, vil normalt resultere i at studenten stryker i praksis (stryker i fag, eller at studenten blir veiledet ut av studiet). Den løpende skikkethetsvurderingen er ikke underlagt noen formell saksgang, men følger prosedyrene som institusjonen har ved stryk og veiledning av studenter.

De fleste studenter oppfører seg bra, tar studiet på alvor, og vi er aldri i tvil om at de vil bli gode lærere. Men så kommer de sakene der vi er i tvil, og da må noe gjøres, først må en ta den alvorlige samtalen med studenten, ofte gi varsel om stryk. Det er viktig å være tydelig og ærlig i tilbakemeldingene til studenten her. Det er også slik at varsel om stryk kan gis så snart en er i tvil om at en student vil klare å bestå praksisperioden. Vi er fortsatt i den løpende skikkethetsvurderingen. Enkelte ganger er de episodene som fører til varsel om stryk, så alvorlige at praksisstedet velger å sende en melding om tvil om skikkethet samtidig som de sender varsel om stryk. Det kan være en student som har psykiske eller fysiske plager som gjør studiesituasjonen utfordrende for dem. Det kan være

studenter som er oppmerksomhetssøkende, spesielt synlige eller veldige usynlige eller krevende på en påfallende måte. Det bør alltid vurderes om det skal sendes en tvilmelding om skikkethet når en gir varsel om stryk, og når en stryker studenter i praksis. Det er ikke alle stryksaker som også handler om skikkethet, men det er mitt inntrykk at det er flere enn de det gis melding om. Studenter har to forsøk i alle praksisperioder. Ved en skikkethetssak kan praksis utsettes, det vil si neste forsøk utsettes, til studenten har fått veiledning og oppfølging i skikkethetssaken. Oppstart av en særskilt skikkethetssak er at det sendes inn en tvilmelding. Da vil eventuelt resten av praksisperioden og skikkethetssaken gå parallelt. Det vil i de aller fleste saker hvor dette blir tilfellet, være et tett samarbeid mellom praksisstedet og institusjonsansvarlig for skikkethetsvurdering når dette oppstår.

Spesiell tilrettelegging?

Studenter kan søke om tilrettelegging, det gjøres med henvisning til UH-lovens § 4.3(5). Det gjelder både for praksis og på campus at tilretteleggingen ikke skal redusere de faglige kravene i utdanningen.

UH-loven § 4-3c sier noe om tilretteleggingen vi skal gjøre overfor studenter, men man bør merke seg at punkt 3 i paragrafen lyder:

(3) Den som fullfører og består en utdanning, må ha oppnådd det fastsatte læringsutbyttet. Tilretteleggingen må derfor ikke føre til en reduksjon av de faglige kravene som stilles i den enkelte utdanningen.

Det kan være at studentene trenger ekstra veiledning og hjelp, og det kan hende at et annet yrke ville passe bedre for dem, og da skal vi i henhold til lovverket si dette til dem også i den løpende skikkethetsvurderingen. Praksislærere forteller meg ofte at de ikke har tid eller ressurser til å gi en slik ekstra veiledning. Mitt råd er da ofte at de gjør den løpende skikkethetsvurderingen slik de skal, og melder tvil om skikkethet når de er i tvil. Det skal ikke tilrettelegges spesielt for studenter i praksisperioder med mindre utdanningsinstitusjonen har gitt beskjed om at dette skal skje. Så lenge en slik beskjed ikke foreligger, skal alle studenter behandles på samme måte; de skal fylle de faglige kravene i henhold til planene for studiet og beskrivelsene av læringsutbyttene. Jeg opplever dessverre i skikkethetssaker at lærere på egen hånd gir ekstra tilrettelegging langt ut over hva som er forsvarlig. Dette er forståelig og menneskelig, ettersom en får et nært forhold til studentene og gjerne vil

gi dem omsorg. Men er det viktig å hjelpe studenten til å gjennomføre en utdanning til et yrke de ikke er skikket til å fungere i?

Vi skal ikke redusere de faglige kravene i utdanningen. Hva med arbeidskrav, gir vi studenter flere nye frister eller utsettelse på frister i forhold til det programplanen eller studieplanen sier? Hvorfor gjør vi det? Er dette en privat praksis som ikke hører hjemme i en høyere utdanning? Og er det de samme studentene som hele tiden får disse nye fristene? De institusjonsansvarlige for skikkethetssaker melder om store utfordringer i læreres «private praksis» overfor enkeltstudenter. Da blir det vanskelig å vurdere studenten i et helhetlig lys, og det kan også være at det vanskeliggjør selve skikkethetssaken og den særskilte skikkethetsvurderingen om saken kommer hit. Vi gjør det samme når vi lar studenter få for mange pauser eller få færre krav i undervisningen eller lar enkelte rett og slett slippe lettere. Jeg liker å si at vi må tøffe oss opp, vi må tørre å være tydelig overfor studentene på hva kravene er, og hva de skal gjennomføre. Dette er noe vi gjør til beste for barn og elever, og da er det viktig at vi ikke lager ordninger som medfører at de studentene som sliter mest, slipper enklere unna.

Vi må klare å stille spørsmål til studentene vi opplever at ikke mestrer det de bør. Spørsmål som for eksempel «Hvorfor blir dette vanskelig for deg?» og «Hva gjør at du ikke får det til?». Det handler om menneskelige egenskaper som angår hvordan en fremstår for medmennesker og i fremtidig yrke. Dette er noe vi må snakke om med studentene i den løpende skikkethetsvurderingen og i veiledningen.

Vansker med kommunikasjon

I mange av de sakene der det meldes tvil om skikkethet, handler det om kommunikasjon og det å kunne motta veiledning. I kommunikasjonen skal studenten ivareta barn og elever, samarbeide godt med deres pårørende, foreldre eller andre nære personer, være profesjonell, kunne faget sitt og kunne kommunisere både med nære kollegaer og faggrupper. Det kan oppleves som krevende å beherske en arbeidshverdag der man raskt må kunne skifte mellom disse ulike kommunikasjonsnivåene. Det er ikke alle som får det til, selv etter trening og veiledning.

Utfordringene hos studentene kan ligge på det kognitive, det emosjonelle eller det sosiale nivået. Det kan handle om å være umoden, og det kan være vanskelig å skille fra det å være uskikket. De studenter som er umodne, viser ofte at de tar veiledning ganske raskt. Det kan for eksempel rett

og slett handle om skikk og bruk. I teorien vil studentene stryke om de ikke klarer de faglige kravene, men i praksis hører jeg ofte utsagnet «vi lar studenten stå» eller «vi lot hen stå i praksis, hen viste stor vilje». Dette synes noe lett-vint i skikkethetsvurdering, for hva tenker vi egentlig når vi sier at «jeg lot dem stå»? I yrkeslivet holder det dessverre ikke å vise god vilje. For elevene er det ikke tilstrekkelig at man ønsker å kommunisere med dem, men ikke får det til.

Når det meldes tvil om skikkethet, da starter den særskilte skikkethetsvurderingen. I den særskilte skikkethetsvurderingen har en plikt til å gi studenter utvidet veiledning og oppfølging. Det gjøres i alle saker, på ulike vis. Når ansatte i praksis deltar i denne utvidede veiledning, vil det være i tett samarbeid med institusjonsansvarlig for skikkethetsvurdering og som regel også praksisansvarlig på campus. Skikkethetssakene er taushetsbelagte fra det er opprettet særskilt sak, men de som trenger å vite noe, får vite det, studenten vet alltid hvem som er informert i saken.

En student sa til meg i en vurderingssamtale: «Jeg har jo sosial angst, det hemmer meg når jeg skal snakke til en gruppe». Da hjelper det ikke om denne studenten har en sterk vilje til å bli lærer. Studenten må først få hjelp til å arbeide med angsten sin, gjerne både ved hjelp av utvidet veiledning og oppfølging som de får i forbindelse med skikkethetssaken, og med hjelp av psykolog. Så vil saken vise om studenten er blitt skikket.

Manglende norskkunnskaper

En student må nå de faglige målene i utdanningen. En gruppe det er meldt tvil om de senere årene, er de studentene som ikke har gode nok norskkunnskaper. Det er studenter som ikke forstår eller misforstår beskjeder, og som ikke selv klarer å formulere seg. Jeg hadde en opplevelse med en student som hadde gjennomført relativt store deler av en lærerutdanning, og så kom det frem i samtalen at studenten ikke forsto ordet *reflektere*. «Hva betyr det egentlig?» sa hen til meg, hva ønsker du av meg? Hvorfor er ikke dette avdekket tidligere i studiet, var det spørsmålet jeg måtte stille studieledelsen da. Jeg synes disse sakene er spesielt triste. Studentene er kommet inn på studiet og tror selv de har gode nok kunnskaper i norsk språk, men så viser det seg at språket er svært mangelfullt. Jeg håper at opptaksmyndighetene vil se på reglene for opptak til studier.

Oppsummert

Alle kan melde tvil om skikkethet, og tvilen skal meldes direkte til institusjonsansvarlig for skikkethetsvurdering, og det er ingen som kan sensurere eller stoppe en tvilmelding. Institusjonsansvarlig kan avvise en sak, og da vil den som har meldt, få beskjed om dette. I vurderingssamtalene vil det bli snakket med studenten om hvordan veien videre blir for studenten, herunder utvidet veiledning og oppfølging.

Det viktig at alle som har studenter, forholder seg til det som står i planer, regler og lovverk for studiet. Jeg tenker at vi må lære oss å være tydeligere og klarere overfor studentene når det gjelder de formelle kravene til skikkethet og til selve utdanningen. Jeg er sikker på at lærere gjør en veldig god jobb med studenter, men vi kan alltid bli bedre. Og jeg er dessverre redd for at vi fortsatt utdanner uskikkede lærere.

LITTERATUR

FORSKRIFT OM SKIKKETHETSVURDERING I HØYERE UTDANNING. (2006) *Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning*, Kunnskapsdepartementet. [FOR-2006-06-30-859]. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-30-859>

KILDAHL, K. (red.) (2020). *Skikket for yrket? Skikkethetsvurdering i profesjonsutdanninger*. Universitetsforlaget.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2016). *Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning* [Rundskriv F-07-16]. <https://www.regjeringen.no/contentassets/bc91f53babbe46d0923e8f742bd3f930/rundskriv---forskrift-om-skikkethetsvurdering-i-hoyere-utdanning.pdf>

UNIVERSITETS- OG HØYSKOLELOVEN. (2005) *Lov om universiteter og høyskoler*, Kunnskapsdepartementet. [LOV-2005-04-01-15]. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>



>>> **Kari Kildahl** har hovedfag i pedagogikk og er seniorrådgiver og institusjonsansvarlig for skikkethetsvurderingen ved OsloMet. Hun ledet Arbeidsutvalget for institusjonsansvarlige i Norge fra 2013 til høst 2021 og har vært redaktør for boken *Skikket for yrket? Skikkethetsvurderinger i profesjonsutdanninger*, universitetsforlaget.



Profesjons- utøvelse

i et komplekst
juridisk landskap

– hvordan *tekster* kan bidra i forvaltninga

»»» Av Cecilie Halstensgaard

Større krav til dokumentasjon og rettsliggjøring av skolen gjør at lærere må utvikle sine kunnskaper om regelverket. Det innebærer også at den tekstlige formidlinga må være så klar at den lett kan forstås.

Læreren utøver sin profesjon i en hverdag prega av komplekse problemstillinger og krav. Flere snakker om økende dokumentasjonskrav og rettsliggjøring, og vi hører om lærere som ufrivillig tilbringer mer tid ved kontorplassen enn med elevene (NOU 2019: 2 3). Andre igjen snakker om manglende rettsvern for både lærere og elever (Grov, 2021; Breilid, 2020).

Lærerens møte med regelverket

I møte med lovverket står læreren, ikke ulikt andre profesjoner, i en særstilling. Ikke bare skal hen etterleve lovverket i sine faktiske handlinger, hen er også forventa å formidle lovverket videre til elever og foresatte. Slik formidling kan for eksempel foregå i diskusjoner om hva som gjelder dersom man vil klage på en karakter, eller om undervisninga er tilstrekkelig tilpassa.

Diskusjonene vitner om viktige demokratiske privilegier som engasjement og mulighet til å stille spørsmål ved etterlevelse av de rettighetene vi har fått tildelt – privilegier som ikke er selvsagte, og som styrker vårt rettsvern (Seljeseth, 2021). Privilegiene speiler også tilbake på læreren selv; gjennom kompetanse om regelverket åpnes mulighetsrommet til å ytre seg kritisk dersom en blir pålagt plikter som en vanskelig kan forsvare og forankre i et solid faglig-pedagogisk kunnskaps- og resonneringsgrunnlag. Dette krever imidlertid at lærerprofesjonen har tilstrekkelig regelverkskompetanse.

Et klart lovspråk

I dag blir det lagt relativt lite vekt på utvikling av regelverkskompetanse i utdanninga av kommende profesjonsutøvere og skoleledere. Undersøkelser viser også at lærere, i likhet med andre profesjonsutøvere, gjerne tyr til andre typer tekster enn lovverket når de skal forstå innholdet i en gitt regel (Åm Vatn, Farstad & Fjørtoft, 2015; Viblemo mfl., 2015). Dette kan være former for instruksjer, som for eksempel rundskriv, med lokal eller statlig avsender.

Dersom læreren skal ha mulighet og tilgang til å utvikle sin regelverkskompetanse i møte med slike typer tekster, må også disse tekstene fremme, nyansere og synliggjøre ferdighetene som kreves for å navigere i lovverkets komplekse landskap. Dette setter store krav til forvaltninga og utforminga av tekstene – de må være skrevet i et klart lovspråk.

Hva innebærer et klart lovspråk?

Mange av instansene som sender ut tekster med formål om å øke regelverkskompetansen til leseren, har allerede gjort et betydelig arbeid knytta til såkalte grunnleggende klarspråksprinsipper. Dette er et viktig arbeid, og det styrker profesjonsutøverens mulighet til å kjenne regelverket som gjelder for deres arbeid.

Imidlertid er lovene lærerprofesjonen rammes inn av, gjerne tvetydige og krever tolkning (NOU 2019:2 3, Møller & Karseth, 2019). Formidlinga av regelverkskompetanse kan derfor ikke begrense seg til faktisk kunnskap om *hva* som står skrevet i lovene, og *hvor* det står skrevet. Snarere må formidlinga også gå ut på å stake ut hvilket grunnlag regelens innhold skal konstitueres og fastsettes i, kort sagt hvilke «briller» som skal brukes for å tolke og presisere (NOU 2019:2 3). Innenfor skolesektoren dreier dette seg gjerne om å tolke regelen i tråd med faglig-pedagogisk kunnskap og erfaring (ibid.). Kunnskap om regelverket må altså gå hånd i hånd med kompetanse og kunnskap om profesjonens rom for autonomi og skjønnsutøvelse.

Disse ulike dimensjonene av regelverkskompetanse kan beskrives ved å ta i bruk Aristoteles' kunnskapsformer *episteme* og *fronesis* (Flyvbjerg, 1993). Der *episteme* viser til den rene faktuelle kunnskapen som ikke er kontekstavhengig, slik som at $2 + 2$ alltid blir 4, viser *fronesis* til den mer resonnerings- og skjønnsbaserte kunnskapen (ibid.). Denne er kontekstavhengig, og gjør oss i stand til å treffe riktige avgjørelser i ulike situasjoner.

I møte med lovverket vil *episteme* gi kunnskap om selve regelen, mens *fronesis* vil vise til evnen til å tolke og resonnere innholdet inn i skolehverdagen. Tekster som har til hensikt å øke en lezers regelverkskompetanse, bør derfor ha som en av sine fremste funksjoner å utvikle begge disse dimensjonene av kunnskap.

Hva innebærer så det? For det første er det ikke slik at tekster *overfører* informasjon; det som avsenderen hadde intendert å fortelle deg, er ikke nødvendigvis det du sitter igjen med etter å ha lest teksten. Teksten legger til rette for en viss tolkning eller skaping av mening (Asdal mfl., 2008). Hva slags mening du skaper av teksten, er avhengig av hvilke verdier, verdensbilder og kompetanser teksten er bærer av, og om du klarer å gjenkjenne og ta i bruk disse i møte med teksten. Teksten kan utvikle og bygge opp disse, slik at også du utvikler deg gjennom lesingen. Gjennom verdiene og kompetansen som ligger implisitt, skaper altså teksten modeller for lesingen, og slik blir du i stand til å skape mening i teksten (ibid.).

I tillegg utfører vi en rekke handlinger når vi ytrer oss i tekst (Berge, 2010). Vi kan for eksempel formane noe eller konstatere noe. Dersom vi skal kunne tolke meninga i teksten, må vi også være i stand til å tolke hvilke overordna handlinger som blir utført, og som forventes av oss (ibid.). Om vi ønsker en leser som gjøres i stand til å resonnere og foreta vurderinger, kan vi derfor ikke fylle teksten med rene formaninger om hvilke regler som gjelder, uten at vi staker ut tolkningsgrunnlaget.

Det å skrive klare tekster som skal øke regelverkskompetansen, handler derfor ikke mest om å være tydelig eller forenkle. Da kan forvaltninga risikere å skape tekster uten nyanser og som fratar leseren muligheten til å foreta kritisk-profesjonelle vurderinger. Snarere må teksten bygge opp kompetanser som peker mot både *episteme* og *fronesis* som kunnskapsformer, og som verdsetter at leseren tar i bruk sin profesjonskunnskap i møte med regelverket. Kompleksiteten og tvetydigheten i reglene må derfor formidles slik at nødvendig profesjonskunnskap kan tas i bruk, snarere enn at profesjonsutøveren blir gitt forenkla og unyanserte svar og sjekklister. Gjennom dette kan profesjonsutøveren

gis nøkkelen og oppfordringa til å tolke regelverkets krav og innhold etter sin profesjonelle kunnskapsbase og erfaring.

Ny opplæringslov med nye krav

Forslaget til ny opplæringslov gjør en slik tilnærming enda mer relevant og viktig. Utvalget har gått inn for en lov skrevet i klart språk, og i det tekstlige implementeringsarbeidet er det derfor viktig at dette premisset videreføres (NOU 2019:2 3).

Samtidig har også utvalget bak lovforslaget problematisert profesjonens handlingsrom for skjønnsutøvelse (ibid.). Et viktig moment er her at det ikke nødvendigvis er dagens nasjonale regelverk som skaper og pålegger profesjonen krav til dokumentasjon, eller som snevrer inn deres handlingsrom (ibid.). Snarere skjer dette gjennom lokale bestemmelser gitt fra kommune og fylkeskommune (ibid.).

Lokale bestemmelser er en selsagt og ønsket konsekvens av dagens regelverk for å sikre god kommunal styring av skolene (NOU 2019:2 3). Gjennom opplæringslovens (1998) paragraf 13-10 er det lokale nivået pålagt ansvaret for regelverksetterlevelsen, noe som igjen skaper et behov for nødvendig tilsyn, styring og dokumentasjon.

Imidlertid kan det i den andre enden resultere i en frustrert lærer med nok et avkrysningsskjema – ett skjematisk kryss for hver lokal plikt som er blitt etterlevd, uten tid eller rom til å reflektere over hvorvidt det skjematiske krysset representerer en handling som er i tråd med et godt faglig-pedagogisk grunnlag og skjønn.

Et viktig poeng for lovutvalget er derfor at fremtidige lokale bestemmelser skal resultere i en handling som er forankra i et godt faglig-pedagogisk grunnlag (NOU 2019:2 3). Ved å relatere reglene i lovverket slik, vil innholdet i lovkravet bli fastsatt ut fra faglige standarder og kunnskap. En slik forankring av regelverket skal dermed ha som ønsket effekt at dersom kommunen griper inn i de faglig-pedagogiske vurderingene, må den også ha et såkalt saklig grunnlag (ibid.).

En slik fastsatt dialog mellom lovverket og profesjonens tilhørende kunnskapsfundament vil gi profesjonsutøverne mulighet til større påvirkningskraft og makt enn de tidligere har blitt tildelt. Forslaget til ny opplæringslov styrker med andre ord lærernes handlingsrom for skjønnsutøvelse.

Imidlertid fordrer dette at profesjonen selv i større grad enn før utvikler et profesjonsfelleskap for utvikling og kunnskapsdeling. Gjennom dette kan de, som utvalget også skriver, «ta profesjonsansvar» (NOU 2019:2 3). Her kan forvaltningas tekster være en viktig og bærende aktør.

Forvaltningas tekster kan selsagt ikke alene bygge opp

et profesjonsfelleskap eller kompetanse til faglig-pedagogisk resonnering i møte med regler og krav, men de kan bidra til en slik utvikling. Da må behovet for å tydeliggjøre krav balanseres med verdier og kunnskapsformer som gjør læreren i stand til å forta kritiske vurderinger. Tekstene må med andre ord oppfordre til å legge innhold i kravene og samtidig vise eksempler på hvordan dette kan gjøres. Først da kan tekstene nå opp til målsettingen om å være skrevet i klart lovspråk og gjøre læreren i stand til profesjonsutøvelse i et komplekst juridisk landskap.

LITTERATUR

- ASDAL, K., BERGE, K.L., GAMMELGAARD, K., GUNDERSEN, T.R., JORDHEIM, H., REM, T. & TØNNESSON, J.L. (2008). *Tekst og historie. Å lese tekster historisk*. Universitetsforlaget.
- BERGE, K.L. (2010). Tekst og ytringshandlingsteori. *Scandinavian Studies in Language*, 1(1). <https://doi.org/10.7146/sss.v1i1.3791>
- BREILID, H.C.S. (2020, 10. januar). *Lærers rettssikkerhet i ny opplæringslov*, Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/sporsmal-og-svar/artikler-lov-og-rett/lov-og-rett-artikler/2020/larers-rettssikkerhet-i-ny-opplaringslov/>
- FLYVBJERG, B. (1993). *Rationalitet og magt. Det konkrete videnskap, bind 1*, Akademisk Forlag.
- GROV, A.M. (2021). *Omfanget av lærarar sitt rettslege vern mot vald, truslar og trakassering* [Masteroppgave] Universitetet i Oslo, DUO Vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/91809>
- MØLLER, J. & KARSETH, B. (2016). *Kapittel 10: Profesjonell skjønnsutøvelse og kravet til tilpasset opplæring*. I: Andenæs & Møller (red.) *Retten i skolen*. Universitetsforlaget.
- NOU 2019:2 3. (2019) *Ny opplæringslov*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3ao8b44df1e347619e32db47d13acacd/no/pdfs/nou201920190023000oddpdfs.pdf>
- OPPLÆRINGSLOVA. (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998- 07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_15
- SELJESETH, I. (2021) *Klart språk og retorisk medborgerskap* [doktorgradsavhandling] Universitetet i Oslo.
- VIBLEMO, T.E., HORRIGMO, A.M., ERVIK, M.R. & FLATNES, A. (2015). *Hvordan fire lover forstås og virker i praksis*. Oxford Research for Kommunal- og moderniseringsdepartementet.
- ÅM VATN, G., ERIKSEN, P.F. & FJØRTØFT, G. (RED.) (2015) *Klart lovspråk? Juridiske tekster i et virksomhetsperspektiv*. NTNU, Institutt for språk og litteratur.



»»» Cecilie Halstensgaard er lektor og Ph.d. -stipendiat ved Universitetet i Oslo, Institutt for lingvistiske og nordiske studier. Hennes doktorgradsprosjekt er å undersøke hvordan juridiske bestemmelser rettet mot skole og utdanning kan utformes slik at de sikrer rettssikkerhet, forståelse og handlingsrom.

Det viktigste er ikke å vinne ...

>>> Tekst og foto: Tore Brøyn

Jo mer opplagt en sak virker for de involverte i en konflikt, jo mer kompleks viser den seg ofte å være. Det å få til en god dialog vil som regel være advokatens viktigste oppgave. Å ende opp med rettssak vil i de fleste tilfellene være en dårlig løsning for alle parter.

Vidar Raugland er advokat som har spesialisert seg på skole og arbeidsrett. Han har lang erfaring med hva som skjer når læreres etiske valg gir seg utslag i konflikter. Typiske saker vil ha med ytringsfrihet å gjøre, en tillitsvalgt eller en skoleleder som uttaler seg om et uansvarlig budsjett. Men hva gjør en advokat når man må forsvare en lærer som ikke fungerer i jobben sin? Kommer ikke advokaten selv i en etisk skvis når han skal arbeide for å vinne en sak for læreren, samtidig som han vet at dette kan gå ut over elevene?

– Jo, det vil være problematisk, men målet er ikke at lærere får rett i alt, men at utfallet blir så riktig som mulig, og dette kan jo se ganske ulikt ut fra gang til gang. Slike saker sjelden er opplagte, og jo mer opplagt en sak virker for de

involverte, jo mer kompleks viser det seg ofte at den er, sier han.

Det betyr, ifølge Raugland, at en i slik slike saker alltid må foreta grundige undersøkelser for å finne ut, og helst bli enige om, hva som egentlig har skjedd. Man må sette sammen en virkelighetsbeskrivelse. Deretter må man finne ut hvilke deler av lovverket saken omfatter.

Ulike lover – ulike formål

Når Raugland som advokat undersøker en sak, og finner ut at denne ikke impliserer en rekke med klager fra foreldre og kollegaer, kan dette bli et relativt enkelt forløp der han kan konsentrere seg om de rent arbeidsmessige forholdene. Men når saken impliserer klager fra elever eller foreldre, så blir det mer

komplekst, fordi det da vil være flere ulike lover som kommer til anvendelse, og som vil virke sammen.

– Opplæringsloven er for eksempel laget for å ivareta rettighetene til barn og unge, ikke læreren. Mens arbeidsmiljøloven er laget for å ivareta lærerne som arbeidstakere. Når man så skal finne ut hvordan disse lovene skal anvendes i denne spesielle situasjonen, så må man ta utgangspunkt ikke bare i lovteksten, men hva som var intensjonen ved å opprette loven, sier Raugland.

Ofte vil man se at det er et motsetningsforhold mellom intensjonene bak de ulike lovene. Det kan for eksempel være elevenes interesse versus lærerens interesse som arbeidstaker. Da må man, ifølge Raugland, finne ut hvordan bruken av de ulike

lovene samlet sett kan gi et riktigst mulige resultat for alle parter.

Noen ganger er det imidlertid gjort klart i lovtekstene at visse hensyn er viktigere enn andre. – Et eksempel kan være der en som er mistenkt for overgrep, men ennå ikke dømt, søker en lærerjobb. Da vil vedkommende ikke være aktuell søker, selv om saken ikke er avgjort. Her har man altså bestemt at hensynet til elevenes sikkerhet trumfer lærerens rett til å bli betraktet som uskyl-dig inntil man er dømt, sier Raugland.

Rettssak er noe man unngår, hvis mulig

Som advokat for lærerne, skal en selvsagt arbeide for lærerens interesser, men hva er egentlig i lærerens interesse? Det er ikke alltid så klart.

– En sak kan kjøres for retten, men risikoen for tap kan være overhengende. For advokaten er den kanskje juridisk interessant, men hva hjelper det hvis læreren blir kjørt ut for stupet. Det vil nesten alltid være bedre å finne andre løsninger, og da gjelder det å få til et samarbeid, sier Raugland.

stadig får klager, så kan det være noe med den formen og strategien som denne læreren bruker i undervisningen. Det trenger ikke å bety at vedkommende er ubrukelig som lærer, men at det ikke fungerer for akkurat disse menneskene. Av hensyn til læreren kan det være riktig å prøve noe annet, og det er rektors plikt å finne

veileder og konfliktløser, og Raugland bekrefter at det langt på vei er slik.

– Det er nettopp det vi skal være. Det å springe til dommeren for å be om hjelp, vil ofte være en fallitterklæring. Mange tror at rettsapparatet er en sannhetskommisjon. Men det er det ikke. Det er et løsningsapparat for en gitt

har vært kommunikasjon mellom partene. Hvis vi sier nei, så blir vi kastet på gangen, for så å komme tilbake når vi har snakket sammen. Vi må være så profesjonelle at vi ser bort fra det å vinne eller tape, men finner en løsning som er best mulig for menneskene som er involvert, sier Raugland.

En god løsning

Og hva er egentlig «en god løsning»? Hvis konfliktene har vært så store at det i praksis blir vanskelig å fortsette på den samme arbeidsplassen, så vil en løsning, ifølge Raugland, kunne være å få til en god sluttavtale.

– Vi må i alle fall sørge for at vedkommende har en trygg inntekt for en overskuelig framtid, og ikke trenger å ta den første og beste avisbudjobben for å overleve. Alle vet at når du får en oppsigelse, så får du et skudd for baugen, og går gjerne ned i kjelleren. Og det er ikke da du har det beste utgangspunktet for å gå ut og søke jobb. Det må være et interregnum der med noen måneder, og det kan fort gå et år. Mitt mål er at vedkommende skal senke skuldrene, ha økonomisk trygghet til hun finner noe nytt. Som regel får vi til dette, sier Raugland.



Rettsapparatet er ingen sannhetskommisjon, det er et løsningsapparat for en gitt juridisk problemstilling, sier advokat Vidar Raugland.

Og selv om klagene på læreren er massive, så erfarer Raugland at saken ofte kan være mer sammensatt enn man tror.

– Det er lett å si at en lærer ikke fungerer, men dette er ikke nødvendigvis sannheten. Hvis læreren

ut hvordan de ansatte kan brukes best mulig. Alle vil fungere bedre i et miljø der de trives, sier Raugland

Advokaten som veileder

Det høres kanskje ut som om advokaten først og fremst fungerer som en

juridisk problemstilling. Men blir denne problemstillingen løst når du får en dom? Selv om man vinner en rettssak, så vil jo ofte konfliktene være de samme når man kommer tilbake i jobb. Det er derfor dommeren alltid spør om det



Foreldrene som ville bytte ut en **homofil** **lærer**

Hvilke grenser gjelder for fritaksretten i norsk skole, og hvordan balanseres den opp mot for eksempel ansattes rettigheter? Et foreldrepar fra Rogaland så det som problematisk at deres barn skulle lære om seksuelt mangfold, spesielt når læreren som stod for undervisningen, var homofil.

»»» Av Christian Lomsdalen

I et klasserom er det mange forventninger, motstridende holdninger og verdier og fordommer som krysser rommet. De kan ha bakgrunn i majoritetens etablerte normer eller oppstå på tvers av de samme normene. Utgangspunktet kan også være fordommer mot og stereotype holdninger til grupper i samfunnet. Det kan være vrengebilder av grupper med trygge maktposisjoner i klasserommet, men det vanlige er at fordommer rammer dem som står lavere på den sosiale rangstigen. Med tanke på tiden elevene tilbringer i skolen, og den påvirkningskraften som skolen har, er det forståelig at foreldre med et sterkt avvikende syn i forhold til skolens etablerte syn på de samme problemstillingene kan oppfatte seg som særlig sårbare i skolen.

En sikkerhetsventil

Muligheten for fritak fra undervisning kan fungere som en sikkerhetsventil for (de religiøse og ikke-religiøse) minoritetene i samfunnet, slik at majoriteten fremdeles skal kunne

holde frem med å undervise i tråd med skolens tradisjoner eller praksiser, uten at dette skal bli en for stor belastning for «de andre». Fritak kan også gis med bakgrunn i ikke-religiøse livssyn og filosofisk overbevisning. Samtidig innebærer denne sikkerhetsventilen for minoritetene i praksis et majoritetsvern, ettersom majoriteten gjennom denne ordningen kan fortsette sin egen praksis og tradisjon uten å måtte ta hensyn til mangfoldet i skolen.

Fritaksretten skal ivareta foreldrenes rett til å oppdra sine barn i tråd med sin religion, sitt livssyn eller sin filosofiske overbevisning, noe som er forankret i Norges menneskerettslige forpliktelser. Men fritaksretten kan innebære at minoriteter opplever en forventning om at hvis de opplever skolens praksis eller lære som problematisk, kan de jo bare forlate klasserommet. De vil ikke miste noen undervisning, ettersom de har krav på å få tilsvarende undervisning gjennom egne opplegg utenfor klassen. Fritaksretten kan med andre ord virke ekskluderende for de som benytter seg av

den, samtidig som den kan være en viktig beskyttelse for både minoritet og majoritet.

Videre er det et moment at retten til fritak i seg selv kan skape fordommer. Ofte skal det ikke mere til enn at det i hele tatt blir søkt om fritak i tråd med fritaksretten.

Utgangspunkt for artikkelen

Følgende sitat er fra en klagesak som en forelder rettet mot en skole i Rogaland:

[Jeg] [ø]nsker å få frem at det er konfliktfylt for barn som læres hjemme at homofili ikke trenger å være den endelige løsningen, på skolen møter en lærer som lever homofilt, og elev ønsker å like og respektere læreren for den han er (Lomsdalen, 2019, s. XXXVIII).

I denne artikkelen¹ skal vi se på hvordan fritaksparagrafen i opplæringsloven, paragraf 2-3a, ble anvendt i denne klagesaken til statsforvalteren i Rogaland². Jeg vil se på hvordan fritaksretten ble forsøkt brukt, hva problemstillingen var, hvorfor denne saken er særlig interessant, og hvorfor fritaksrettens utforming tilsier at fritak ikke kan innvilges. I slike saker Videre forsøker jeg å sette saken inn i en større sammenheng i skolens virksomhet. Dette skjer blant annet gjennom å drøfte ulike sider ved en situasjon der foreldre, samfunn og skole har ulikt verdisyn. I denne saken har et foreldrepar opplevd det som problematisk at deres barn skal lære om homofili og seksuelt mangfold. For foreldrene blir problemet enda større når faglæreren selv er homofil (Lomsdalen, 2019, s. 88–91).

Slik fungerer fritaksretten

Fritaksretten i grunnskolen gir foreldre, og elever over 15 år, en mulighet til å la en elev få slippe å delta i opplæringsaktiviteter i skolen «som dei ut frå eigen religion eller eige livssyn opplever som utøving av ein annan religion eller tilslutning til eit anna livssyn, eller som dei på same grunnlag opplever som støytande eller krenkjande» (Opplæringslova, 1998, §2 -3a). Fritaksretten er begrenset gjennom et krav om at den ikke kan frita elevene for opplæring i kunnskapsmålene i skolen. Det er mulig å få fritak for særskilte undervisningsaktiviteter, men eleven må få den samme opplæringen gjennom et alternativt undervisningsopplegg (Lomsdalen, 2019, s. 2–4). Fritaksretten i skolen er innført for å balansere ordningen med en fellesskole med et obligatorisk religionsfag mot hensynet til religiøse minoriteters behov. Selv om dette var utgangspunktet for fritaksretten, gjelder fritaksretten i sin nåværende form

i hele grunnskolen. Samtidig er den innført fordi vi skal ivareta elevenes og foreldrenes rettigheter ut fra Norges menneskerettslige forpliktelser med bakgrunn i de erklæringer, konvensjoner og tilleggsprotokoller Norge har undertegnet (Europarådet, 1952 artikkel 2; von der Lippe, 2017, s. 88–91; 2018, s. 146; 2019, s. 131).

Gitt at skolen tar foreldrenes fritaksmelding til følge, må det utarbeides et alternativt opplegg slik at eleven kan nå de samme læreplanmålene som de andre elevene. Hvis skolen ønsker å avvise fritaksmeldingen, må det fattes et enkeltvedtak som forklarer bakgrunnen for avgjørelsen (Lippe, 2018, s. 146). Om foreldrene velger å ikke godta avslaget, kan det påklages i tråd med ordinær klagegang for enkeltvedtak. En slik klagegang går ut på at når enkeltvedtaket er fattet, så kan det påklages av de som vedtaket omfatter, inkludert foresatte til den det gjelder. Dette påklages først til skolen og skoleeier. Ved avslag kan saken klages videre til statsforvalterne. I noen tilfeller, som i den gjeldende saken, så har også kommunen et eget klageorgan som kommer inn etter at den har vært hos skolen og skoleeier, og før klagen eventuelt oversendes til statsforvalteren (Forvaltningsloven, 1967, §2 8).

Foreldrene som ønsket å bytte ut en homofil lærer

Saken vi her tar for oss, utspilte seg i tidsrommet 2014 til 2015. Den fikk på den tiden noen medieoppslag, også i riksaviser. Klagen til statsforvalteren var resultatet av en lengre prosess hvor en foresatt ikke ønsket at en gitt homofil lærer skulle undervise deres barn om temaer som homofili og surrogati i ulike fag. Fritaksmeldingen gikk i utgangspunktet på at forelderen ikke ønsket at barnet skulle få undervisning om disse temaene på skolen, men i løpet av saksgangen utviklet fritaksønsket seg videre. Det blir etter hvert viktig for forelderen at undervisningen om disse temaene i hvert fall ikke skulle bli gitt av klassens faglærer, som er homofil, og som har fått barn gjennom surrogati. Sakens implikasjoner for læreres jobbsikkerhet og arbeidsmiljø, elevers inkludering i gruppemiljøet og læreres metodefrihet i undervisningen gjør saken særlig interessant. Endringene i krav fra foreldrene fremstår som et strategisk valg av fremgangsmåte etter at foresatt først fikk avslag på et generelt fritaksønske for disse temaene. For ut fra regelverket er det ingen mulighet til å gi fritak for emner som er begrunnet i fagenes læreplaner, og skolen fattet dermed et enkeltvedtak om å gi avslag på fritaksønsket (Lomsdalen, 2019, s. 88). Dette skjedde etter at man i lengre tid hadde forsøkt å lappe sammen en ramme rundt undervisningen som ville være tilfredsstillende for skole,

lærer, foresatte og elev. Dette vedtaket ble senere stadfestet av både kommunens klageorgan og av statsforvalteren (Lomsdalen, 2019, s. 90)³.

Den aktuelle klagesaken

Sakens utgangspunkt er at foresatte henvendte seg til kontaktlærer med bakgrunn i at ukens norsklekse ble oppfattet som problematisk – den handlet om homofili. Dette var problematisk for den foresatte, fordi vedkommende var «mot at homofili fremstilles som en ok og normal måte å leve på», med bakgrunn i foresattes kristne livssyn. Forelderen sammenlignet videre det å være homofil med å stjele og å lyve. For den foresatte innebar dette at eleven måtte tas ut av undervisningen når dette var et tema, uansett fag. Skolen ved rektor besvarte henvendelsen med en henvisning til fritaksretten og med beskjed om at det ikke er mulig å gi fritak for kunnskapsinnhold i fag. Rektor skrev også at dette var sjekket med statsforvalteren, som hadde bekreftet vurderingen.

Problemstillingen lå død til noe lenger ut i samme skoleår, hvor den samme forelderen sendte en klage etter gjennomføring av undervisningsopplegget *Uke 6*, hvor læreren og hans familie var med i en video om familiekonstellasjoner (Lomsdalen, 2019, s. 88–89). Dette resulterte i et møte hvor det ble protestert mot at temaet skulle komme opp igjen i religionsfaget senere samme skoleår, men hvor rektor understrekte sin tillit til faglæreren. Kanskje mer allment interessant er at den foresatte på møtet fremmet følgende krav til faglærerens praksis i klasserommet:

- at han ikke skulle bruke sin rolle til å påvirke elevene i deres syn på homofili eller likekjønnet ekteskap
- at han ikke skulle dra elever inn i debatter om surrogati
- at han skulle være nøytral når han underviste lærebøkernes fremstilling av homofili
- at han skulle orientere foreldre når temaet skulle tas opp, eller når det skulle vises filmer
- at han ikke skulle «stille kristne elever spørsmål som rokker ved eller får dem til å bli forvirret i deres forhold til deres tro på Gud eller Bibelen»

Med tanke på at rektor ikke hadde mulighet til å etterkomme foresattes ønsker, ble det etter samtalen sendt en fritaksmelding etter paragraf 2-3a, hvor foresatte fremmet

et ønske om selv å undervise om de gitte temaene hjemme. I avslaget på dette fritaksønsket formidlet skolen at de ikke kunne love at spesifikke temaer ikke skal undervises eller diskuteres, og at de ikke kunne sette grenser for hva elevene kan spørres om eller få svar på i undervisningen. Som en følge av dette ønsket foresatte å bytte lærer og ville ha opplysninger om sine rettigheter når det gjaldt valg av lærer for sitt barn. Den foresatte stilte også spørsmål ved at det ikke var noen påvirkningsmulighet for å kunne beskytte sine barn mot det den foresatte omtalte som «antikristent innhold» i lærebøkene. Dette ble eksemplifisert med lærebøker som formidlet at homofili og vennesex var normalt. Forelderen ville også være med på å bestemme hvilke diskusjoner hennes barn kunne delta i, og lurte videre på om hun som forelder kunne være til stede i klasserommet når det skulle diskuteres eller snakkes om surrogati (Lomsdalen, 2019, s. 90–91). Dette ble avslått fra skolens side.

Endrede normer og verdier i samfunnet

På mange måter er utgangspunktet for denne saken endrede verdier og holdninger i samfunnet. Atferd, samliv og familiekonstellasjoner som tidligere ikke ville vært akseptable for de fleste, har nå blitt generelt akseptert. Det kan argumenteres for at sekulariseringen har bidratt til denne endringen. Denne uenigheten om verdier er et gjennomgående trekk for foreldre som oppgir kristen tilhørighet i klagesakene som ble gjennomgått i datamaterialet hentet ut fra statsforvalterne.

Saken fra Rogaland er ikke den eneste saken blant klagesakene til statsforvalteren som forteller en historie om endrede normer og verdier i Norge i forbindelse med at samfunnet er blitt mer sekulært. Mange av sakene som blir påklaget til statsforvaltersembetene, viser at standpunkter som tidligere kunne sies å være en del av den allmenne oppfatningen, ikke lenger er det. Blant disse eksemplene finner vi for eksempel saker som har sitt opphav i en motstand mot at kristendommen læres bort i skolen som «nok en religion», i motsetning til skolens tidligere konfesjonelle kristendomsundervisning (Lomsdalen, 2019, s. 58). Tidvis oppfattes samfunnsendringene som så utfordrende at foresatte ønsker å gjennomføre delvis hjemmeundervisning for å unngå skolens undervisning om temaer de oppfatter som problematiske. Delvis hjemmeundervisning er ikke uproblematisk for skolene, og Utdanningsdirektoratet er tydelig på at det er opp til skolene om de ønsker å akseptere dette (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Rettigheter, etikk og gruppebaserte fordommer

Saken vi her har beskrevet, løfter viktige spørsmål knyttet til fordommer, holdninger, verdier og skolens rolle som underviser og holdningsdanner. Forholdet mellom foreldrenes rett til å styre egne barns opplæring, barnas selvstendige rettigheter og fellesskapets behov må balanseres mot barnas mulighet til å være en del av klasse- og skole-fellesskapet. Like fullt viser dette hvordan et tema som skolen nok ikke ser som kontroversielt, kan oppleves som kontroversielt blant enkeltfamilier, i enkeltsamfunn eller kanskje til og med for enkeltelever.

Utgangspunktet for norsk skole er at foreldrene samarbeider med skolen om sitt barns oppdragelse og opplæring, men at undervisningen skal skje i samsvar med de fagplanene og formålsdokumentene som til enhver tid gjelder for den norske skolen. Dette innebærer at skolen i utgangspunktet skal balansere mellom statens syn på hva undervisningen skal bestå av, lærerens profesjonelle skjønn og synspunktene til elevenes foreldre.

Dersom ønskene som de foresatte fremmet i denne saken, ble tatt til følge, ville det innebære at enkeltforeldre hadde veto når det gjaldt hvilke tema skolens undervisning skal dekke, og måten det skal undervises på. Dessuten ville nok disse kravene i mange tilfeller stå i strid med hverandre. Det ville også være svært problematisk for lærerstanden om foreldrenes ønsker om lærerbytte i saker som denne skulle tas til følge, ikke bare på grunn av de praktiske konsekvensene, men fordi det ville være i strid med arbeidstakerens rett til å ikke bli diskriminert på grunn av sin gruppetilhørighet.

Selv om fritaksordningen er en viktig sikkerhetsventil for de situasjonene hvor fellesskapet ikke klarer å tilrettelegge for skolens mangfold gjennom den ordinære undervisningen, så viser saken også behovet for videre forskning på hvorvidt dagens fritaksordning kan sies å være et gode for elever som på denne måten blir skilt ut fra fellesskapet og følger separate opplegg innenfor enkelte temaer.

Til slutt må vi ikke glemme at fritaksretten og praksisen av denne kan være det som avgjør om en elev blir værende i fellesskolen eller ikke. Dette må skolen alltid ha in mente når den møter elever fra familier med andre verdier, holdninger og prioriteringer enn det fellesskapet har etablert som de gjeldende verdiene.

NOTER

- 1 Artikkelen er en populærvitenskapelig fremstilling av en fagfelleurdert antologiartikkel (Lomsdalen, 2021) og baserer seg på datamateriale hentet fra min masteroppgave i religionsvitenskap ved Universitetet i Bergen (Lomsdalen, 2019). Det er også gjort et podkastintervju om tematikken i artikkelen (Lomsdalen, 2022).
- 2 Statsforvalterembetet het tidligere fylkesmannsembetet, men har skiftet navn. Klagene har med andre ord blitt rettet mot fylkesmennsembeter, men de er i dag statsforvalterembeter.
- 3 Det er for øvrig interessant at Kristelig Folkepartis representant i den kommunale klagenemnda ønsket å ta klagen til følge, mens Senterpartiets og Høyres representanter stemte mot (Karlsen, 2015).

LITTERATUR

- EUROPARÅDET.** (1952). *Protocol 1 to the European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms*. <https://lovdata.no/lov/1999-05-21-30/emke/p1/a2>
- KARLSEN, E.M.** (2015). Fekk ikkje fritak frå homofiliundervisning. *Strandbuen*. <https://www.strandbuen.no/klagesak/undervisning/homofili/fekk-ikkje-fritak-fra-homofiliundervisning/s/5-107-36384>
- LIPPE, VON DER, M.** (2017). Fritak for hvem og for hva? I: M. von der Lippe & S. Undheim (red.), *Religion i skolen: didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. Universitetsforlaget.
- LIPPE, VON DER, M.** (2018). The right to be Exempted. I: H. Rydving & S. Olsson (red.), *Religion, law, and justice*. Novus Forlag.
- LIPPE, VON DER, M.** (2019). «It's complicated». Et historisk blikk på forholdet mellom religionsvitenskap og religions- og livssynsfagene i norsk skole. *Chaos – Skandinavisk tidsskrift for religionshistoriske studier*, 70(2), 121–142.
- LOMSDALEN, C.** (2019). *Den besværlige fritaksretten. Om klagesaker og henvendelser gjort til fylkesmannsembetene knyttet til Opplæringsloven §2 -3a*. [Masteroppgave], Universitet i Bergen. Bergen. <https://hdl.handle.net/1956/21167>
- LOMSDALEN, C.** (2021). Motstridende rettigheter i klasserommet og fordommer mot enkeltgrupper. I: M. von der Lippe (red.), *Fordommer i skolen. Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 276–294). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021-12>
- LOMSDALEN, C.** (2022, 19.04.2022). Lektor Lomsdalens innfall. I: *LL-410: Christian Lomsdalen om fordommer og fritak*. <https://lektorlomsdalen.no/2022/01/ll-410-christian-lomsdalen-om-fordommer-og-fritak/>
- FORVALTNINGSLOVEN.** (1967). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker, (LOV-1967-02-10). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- OPPLÆRINGSLOVA.** (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæring (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2013). *Privat hjemmeundervisning* (Udir-5-2013). <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/Udir-05-2013/>



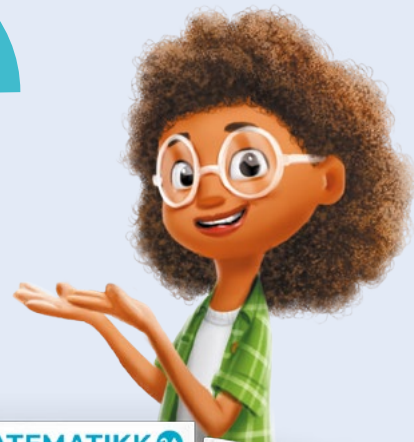
>>> **Christian Lomsdalen** er ph.d.-stipendiat ved Universitetet i Bergen, Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap. Han er gjennom stipendiatet også tilknyttet lektorutdanningene ved universitetet. Han har gjennom mange år vært lektor i videregående skole. Lomsdalen driver også podkasten *Lektor Lomsdalens innfall*. Stipendiatprosjektet kan følges på [Fritaksretten.no](https://fritaksretten.no).

Læremidler fra Cappelen Damm

Grunnskolen
1–10

Det er mange veier til leseglede!

Vårt digitale bibliotek i *Skolen* har mer enn 500 titler og utvides stadig. Her er alt fra klassikere til tegneserier, faktabøker og filmer – til alle alderstrinn og på flere språk.



Nye digitale øverom og øvehefter

i norsk, matematikk og engelsk.

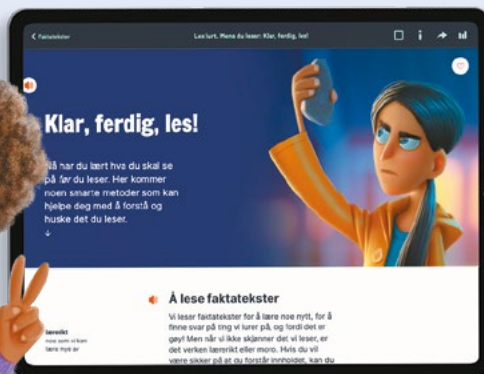


Les mer på skolen.cdu.no

Lærebøker til alle trinn og fag som er kvalitetssikret og gir en solid ramme for å skape dybdelæring.



Se alle læreverkene på cdu.no/grunnskolen



Skolen fra Cappelen Damm har alt på ett sted; god progresjon, mestring og læreglede i alle fag.



Gå til skolen.cdu.no

formidling
av kunnskap
vårt ansvar
siden 1829

Kontakt oss gjerne!

grunnskole@cappelendamm.no
Telefon 21 61 66 71
kundeservice 21 49 70 00
www.cdu.no

CAPPELEN DAMM

Fra faglitteratur til Facebook

– lærerprofesjonens kunnskapskilder i endring



»» Av Maiken Risan,
Eli Tronsmo og
Øystein Gilje

De siste årene er det kommet en rekke nye kunnskapskilder rettet mot lærere: podkaster, webinarer, kompetansepakker og nettsider. Spørsmålet er om disse er i ferd med å overta for den tradisjonelle faglitteraturen.

Lærere har alltid søkt ny kunnskap for å bli inspirert og skape bedre undervisning. Bøker, fagblader som *Bedre skole* og *Utdanning*, og samtaler om praksiseksempler innad på skolene har vært viktige bidrag til læreres kollektive profesjonsutvikling. Lærerutdannere og skoleforskere har på sin side skrevet antologier og fagbøker med lærere og skoleledere som tenkt målgruppe.¹ Det er grunn til å tro at det i de første 10 årene av 2000-tallet primært var fagbøker og bokkapitler i antologier sammen med papirbaserte fagblader som ble brukt i pedagogisk utviklingsarbeid. Men siden da har medie- og teknologiutviklingen bidratt til at tilgangen på kunnskapskilder er i endring.

Læreres profesjonskunnskap og arbeid i profesjonsfellesskapet har tradisjonelt blitt beskrevet som å være formet

av erfaring og preget av en individualisert kunnskapskultur (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Grossman mfl., 2008). Sammenlignet med andre profesjoner har kunnskapen til lærere gjerne vært mer uformell og muntlig, og mye av ansvaret for å være faglig oppdatert på nødvendig og ny kunnskap har vist seg å være overlatt til den enkelte (Jensen mfl., 2012). Mye tyder på at det de senere årene har skjedd endringer i måten kunnskapsdeling skjer på i og rundt lærerprofesjonen (Jensen mfl., 2022). Disse endringene er kommet i forbindelse med innføringen av en ny femårig lærerutdanning, en stor satsing på etter- og videreutdanning (*Kompetanse for kvalitet* (Kunnskapsdepartementet, 2016)) og ikke minst en ny ordning som legger vekt på desentralisert kompetanseheving basert på skolenes behov i

den enkelte kommune og fylkeskommune. I tillegg har en rekke kompetansepakker blitt laget for å styrke profesjonsfelleskapenes arbeid med innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20).

Endringene er altså politisk initiert, men også forankret i nyere forskning om lærerprofesjonen. Det kan antas at medie- og teknologiutvikling, i tillegg til de nevnte politiske initiativene, i stor grad bidrar til at lærere på eget initiativ diskuterer faglige problemstillinger i sosiale medier, lytter til podkaster og bruker nettsteder som *Utdanningsforskning.no* og *Utdanningsnytt.no*. Ikke minst har to år med ulike former for hjemmeskole eller hybride løsninger bidratt til at flere lærere begynte å diskutere undervisningsmetoder og utfordringer i skolen i sosiale medier. Men hva vet vi egentlig om disse nye kunnskapskildene? For å få en oversikt har vi i FIKS² sett nærmere på noen av lærerprofesjonens kunnskapskilder.

Nettsteder, sosiale medier og podkaster

På samme tid som arbeidet med fagfornyelsen ble igangsatt, ble flere nettsteder for både nyheter og forskningsformidling for lærerprofesjonen etablert. Vi skal her se nærmere på to av disse: *Utdanningsforskning.no* og *Utdanningsnytt.no*.

*Utdanningsforskning.no*³ ble etablert høsten 2015, og i årene 2017–2021 har det vært en vekst på nærmere 30 prosent i antall unike brukere pr. år. Våren 2022 har nettsiden rundt 15–17 000 unike brukere pr. uke. De sakene som blir mest lest, handler ofte om spesialpedagogiske temaer, men også artikler om klasseledelse, lekser, mobbing og relasjonsbygging er mye lest. Det er vanskelig å anslå hvor mange av nettsidens brukere som arbeider med skole og utdanning.

*Utdanningsnytt.no*⁴ ble etablert i 2010 under det navnet det har i dag. Det har vært en dobling i antall brukere de siste fire årene, med en særlig topp i 2020; våren 2022 hadde nettsiden godt over 100 000 unike brukere pr. uke. De sakene som blir mest lest, handler ofte om ulike saker relatert til barnehage og lønn. Enkelte debattinnlegg har også svært mange lesere.

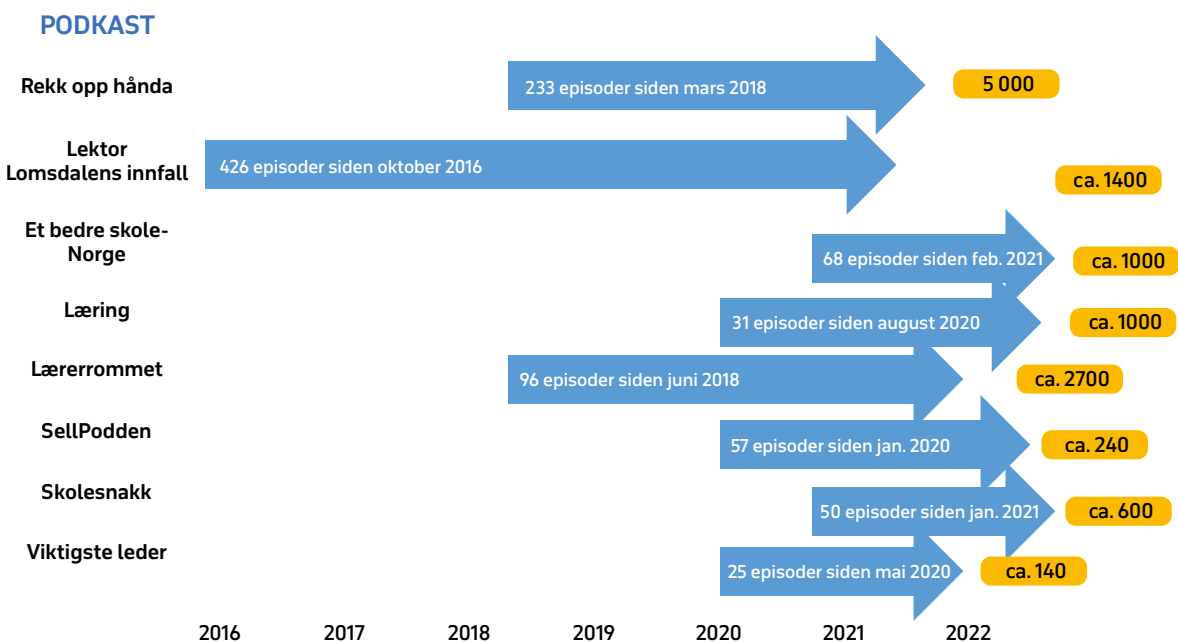
Betydningen av sosiale medier – og da spesielt Facebook og Twitter – som sentrale plattformer for kunnskapsdeling ble særlig tydelig i løpet av pandemiårene (Staudt, 2019). Blant de største facebookgruppene for lærere er gruppa som tidligere het *Koronadugnad for digitale lærere*; denne gruppa heter i dag *Digitale lærere* og har over 60 000 medlemmer. Videre har gruppa *Undervisningstips* over 31 000 medlemmer, gruppa *Status lærer* har over 30 000

medlemmer, *Vurdering for læring* har over 20 000 medlemmer, og gruppa *Nye læreplaner – for deg som vil dele erfaringer med andre* har over 20 000. Internasjonalt har også Twitter blitt en viktig kilde for debatt om undervisning og læring for enkelte lærere (Goodyear mfl., 2019).

Selv om mange av facebookgruppene er store, viser internasjonal forskning at det vanligvis kun er et fåtall som bidrar med innspill og deltakelse (Brandtzæg, 2013; Nelimarkka, mfl., 2021). Det finnes noe forskning om læreres bruk av sosiale medier for å finne råd om bruk av teknologi og gode tips til undervisningsopplegg (Bruguera mfl., 2019; Greenhow, mfl., 2018; Luo mfl., 2020). Hvordan lærere faktisk bruker informasjonen fra sosiale medier til å utvikle sin profesjonskunnskap, er betydelig mindre belyst (Goodyear mfl., 2019). Her trenger vi mer forskning for å forstå hvordan disse nye kildene til informasjon, kunnskap og debatt blir brukt i utviklingen av profesjonsfelleskapene på den enkelte skole.

Antallet podkaster for lærere og skoleledere har vært i vekst over de siste fem årene. Det er publisert noe forskning om podkastenenes rolle i profesjonell utvikling i helsesektoren (Blum, 2018; Casares, 2022), men vi vet lite om hvordan lærere bruker podkaster til egen profesjonsutvikling. Skolepodkastene er enten bredt orientert mot skoleutvikling og pedagogikk eller mer fagorienterte.⁵ Siden høsten 2016 har et dusin organisasjoner eller enkeltpersoner jevnlig publisert podkaster om relevant forskning, praktiske eksempler, undervisningsmetoder og utviklingsarbeid. Vi har sett nærmere på podkastene med størst lyttertall og flest publiserte episoder.

Blant podkastene med bred vinkling er *Rekk opp hånda!*, *Lektor Lomsdalens innfall*, *Lærerrommet*, *Et bedre skole-Norge* og *Skolesnakk* blant de mest populære. Disse er i hovedsak drevet av enkeltpersoner, men podkasten med klart flest lyttere, *Rekk opp hånda!*, har i en årrekke vært sponset av ulike forlag. Andre podkaster er laget av utdanningsinstitusjoner eller organisasjoner; her har vi særlig sett nærmere på podkasten *Læring* fra Utdanningsvitenskapelig fakultet ved UiO, *SellPodden* fra Høgskolen på Innlandet, *Lærerrommet* fra Utdanningsforbundet og *Viktigste leder* fra Skolelederforbundet. Temaene disse podkastene tar opp, er styrt av de redaksjonelle valgene som hver enkeltperson tar, eller det fagmiljøet som lager podkasten. Temaer som ofte går igjen i podkastene, er lærerprofesjonens vurderingspraksis, profesjonsfelleskap og utrygge elever. Flere av de mest populære episodene omhandler gjerne temaer som er spesielt knyttet til LK20 – slik som elevmedvirkning, folkehelse og livsmestring.



Figur 1. Oversikt over antall podkaster, antall episoder og gjennomsnittlige lyttertall våren 2022.

UDIRs kompetansepakker – innpakket utdanningspolitikk?

Podkaster, sammen med korte filmsnutter, utgjør også mye av innholdet i seks kompetansepakker som Utdanningsdirektoratet har fått laget og publisert på sine nettsider fra og med 2020 til februar 2022.⁶ Hensikten med disse kompetansepakkene har vært å støtte profesjonsfelleskapene i forbindelse med innføringen av LK20. I sluttrapporten i den første arbeidspakken i evalueringen av fagfornyelsen (EVA)⁷ legger forskerne vekt på at kompetansepakkene «gir nyttig kunnskap når skolene arbeider med å bygge læreplankompetanse og utvikle profesjonsfelleskapet» (Karseth mfl., s. 125). Samtidig påpeker forskerne at det er «overraskende at kompetansepakken sjelden inviterer til bruk av forskningslitteratur» (s. 126). Evalueringen hevder at dette er særlig tydelig i modulen om profesjonsfelleskapet, der det i liten grad er brukt teori og forskning, og det anbefales «et relativt begrenset utvalg av tilleggsressurser som kan hentes fram i arbeidet» (s. 126).

En oversikt over bruken av disse kompetansepakkene viser at mer enn 40 000 brukere har benyttet ulike funksjonaliteter i disse sju kompetansepakkene siden den første ble lansert i oktober 2019. Til sammen er det registrert over 90 000 lærere og over 9000 skoleledere som brukere av én eller flere kompetansepakker. Kompetansepakkene brukes gjerne i skolens fellestid og på planleggingsdager. I løpet av

11. august 2020 var det 3788 brukere på én dag, noe avdeling for digitale tjenester i UDIR estimerer til å være nærmere 19 000 reelle brukere.⁸

Det er store geografiske variasjoner i bruken av kompetansepakkene: Om lag 8 av 10 lærere og skoleledere har brukt kompetansepakkene i Nord-Norge, mens kun hver tredje lærer og skoleleder har benyttet seg av det samme tilbudet i Oslo.

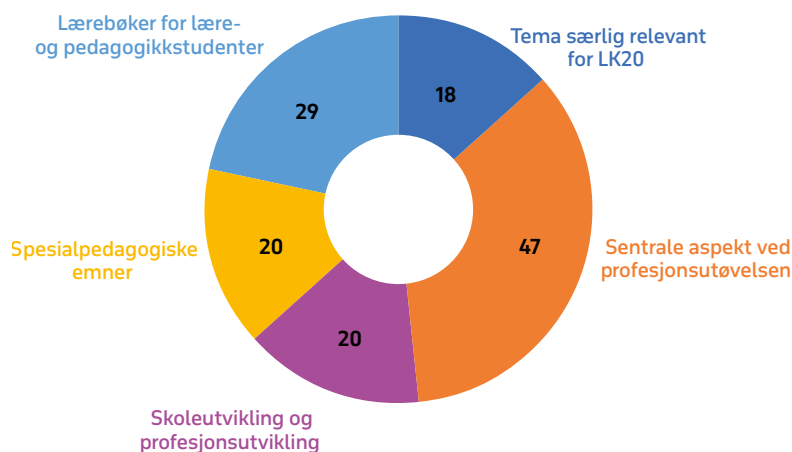
Hva så med den papirbaserte forskningslitteraturen?

Tradisjonelt har fagfellelvurderte fagbøker og antologier vært utgitt som potensielle kunnskapskilder for lærerprofesjonen. Selv om enkelte av disse utgivelsene kommer ut digitalt, er det – som for annen faglitteratur – først og fremst papirbaserte kopier som blir solgt (Forleggerforeningen, 2022).⁹ I arbeidet med denne artikkelen har vi kartlagt utgivelser av pedagogiske bøker fra fem forlag¹⁰ i årene 2019, 2020 og 2021. I kartleggingen har vi vært særlig interesserte i hvem som skriver,¹¹ og hva disse bøkene handler om. Basert på bøkens overordnede tematikk delte vi de 134 titlene inn i fem kategorier (se Figur 2 og Tabell 1 for en oversikt).

Den klart største kategorien er bøker som omhandler sentrale aspekt ved profesjonsutøvelsen. Disse bøkene handler for eksempel om kontaktlærerrollen,

Tabell 1. Fagbøker og antologier gitt ut på fem store norske forlag 2019–2021

OVERORDNE KATEGORIER	TOTALT (av 134 bøker)	EKSEMPEL PÅ TITLER OG FORFATTERE
<i>Tema særlig relevant for LK20, for eksempel livsmestring, programmering og dybdeløring</i>	18	• <i>Rom for magisk læring? En analyse av læreplanen LK20</i> (2021) av Svein-Erik Andreassen og Tom Tiller (forskere). Utgitt av Universitetsforlaget • <i>Vurdering uten prøver. Fagfornyelsen fra en lektors ståsted</i> (2021) av Nils Håkon Nordberg (lektor). Utgitt av Universitetsforlaget • <i>Perspektiver på livsmestring i skolen</i> (2020) av Audun Myskja (overlege) og Camilla Fikse (forsker). Utgitt av Cappelen Damm Akademisk
<i>Sentrale aspekt ved profesjonsutøvelsen, for eksempel om foreldremøter, tilpasset oppløring, lekser og kontaktlærerrollen</i>	47	• <i>Foreldremøtet</i> (2021) av Gøril Lyngstad (inspektør). Utgitt av Cappelen Damm Akademisk • <i>Kontaktlærer i grunnskolen</i> (2021) av Heidi Granberg (lærer). Utgitt av Fagbokforlaget • <i>Hvordan legge til rette for mestring, medvirkning og motivasjon</i> (2021) av Gerd M. Langeland (lektor, foredragsholder) og May O. Horverak (rektor, foredragsholder). Utgitt av Cappelen Damm Akademisk • <i>Improvisasjon i klasserommet</i> (2019) av Jørgen Moltubak (lærer og foredragsholder). Utgitt av Universitetsforlaget • <i>Notatet – fra flau til profesjonell lærer</i> (2020) av Simen Spurkland (lærer). Utgitt av Fagbokforlaget
<i>Skoleutvikling og profesjonsutvikling, for eksempel bøker om ledelse av profesjonsfellesskap</i>	20	• <i>Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap</i> (2021) Marit Aas og Kristen F. Vennebo (forskere). Utgitt av Fagbokforlaget • <i>Team i skolen</i> (2021) av Kjell B. Hjertø (forsker), Tom Zachariassen (rektor) og Marit S. Andersen (avdelingsleder). Utgitt av Fagbokforlaget
<i>Spesialpedagogiske emner, for eksempel bøker om skolefravær, skolevegring og mobbing</i>	20	• <i>Skolefravær</i> (2021) av Sara Eline Eide (spes.ped. og coach). Utgitt av Cappelen Damm Akademisk • <i>Redde for skolen. Om skolefobi og skolevegring</i> (2021) av Branca Lie (forsker). Utgitt av Universitetsforlaget • <i>Utfordrende atferd i skolen</i> (2020) av Emilie Kinge (spes.ped. og kursholder). Utgitt av Universitetsforlaget
<i>Faglitteratur for lærerstudenter, for eksempel om pedagogikk for kommende lærere</i>	29	• <i>Kvalitativ metode i lærarutdanninga</i> (2019) av Rune Johan Krumsvik (forsker). Utgitt av Fagbokforlaget • <i>Masteroppgaven i GLU</i> (2020) av Sigve Høgheim (forsker). Utgitt av Fagbokforlaget



Figur 2. Bokkartlegging: kategorier og antall (totalt 134)

skole–hjem-relasjoner og tilpasset oppløring. Det er også innenfor denne tematikken at vi finner klart flest forfattere som selv arbeider i skolen; her er flere forfattere lærere, skoleledere eller spesialpedagoger. Forfatterne fra skolesektoren skriver om tema som improvisasjon og gnistrende undervisning, kontaktlærerrollen, medvirkning og motivasjon, om det å være profesjonell lærer og om det å være en drømmelærer.

Den minste kategorien i kartleggingen er titler der temaene er særlig relevante for fagfornyelsen. Som Tabell 1 viser, retter titlene i denne kategorien særlig søkelyset mot aspekt som bærekraft, livsmestring, programmering og algoritmisk tenkning. Det er også

interessant at kun én forfatter innenfor denne kategorien arbeider i skolen: Nils Håkon Nordberg skriver om fagfornyelsen og vurdering uten prøver «fra en lektors ståsted». Bortsett fra denne tittelen er det ansatte i universitets- og høyskolesektoren som har forfattet bøkene.

Bøker om spesialpedagogiske emner og om skole- og profesjonsutvikling representerer også en interessant utvikling innenfor utdanningsfeltet. Disse bøkene bidrar til økt kunnskap om nye leder- og lærerroller samt profesjonsutvikling og profesjonsfelleskapet. Det er også en rekke bøker som legger vekt på sosioemosjonelle forhold, som for eksempel skolevegring og mobbing.

I arbeidet med kartleggingen av fagbøker har vi også spurt forlagene om hvorvidt bøkene er fagfellevurderte. Her framkommer det at om lag halvparten av bøkene er fagfellevurderte, og det er, som forventet, primært de bøkene som er skrevet av ansatte ved universitet- og høyskolemiljøer.

Å kombinere gamle og nye kunnskapskilder for profesjonsutvikling

Oversikten i denne artikkelen spenner over mange ulike kunnskapskilder og belyser primært bruken av disse basert på tematikk, omsetning, trafikk tall for nettsider og nedlastinger av podkaster. Vi vet likevel lite om hvordan gamle og nye kunnskapskilder fortolkes og anvendes i lærerprofesjonen.

Forskningen viser at grupper i sosiale medier primært legger vekt på ulike råd og tips, selv om det også finnes faglige debatter i enkelte fora (Bruguera mfl., 2019; Greenhow mfl.,

2018; Goodyear mfl., 2019; Luo mfl., 2020). I sosiale medier er det i hovedsak bare en liten gruppe som faktisk skriver innlegg og debatterer, noe som svarer til det vi har sett i tidligere forskning på dette området (se f.eks. Brandtzæg, 2013).

Vår oversikt over ulike podkaster viser at det er en relativt stor gruppe som regelmessig lytter til podkaster om lærere og skole generelt. Dersom vi antar at det primært er profesjonsutøvere i skolen som lytter til disse podkastene, betyr det at nesten hver tolvte skoleleder eller lærer hører på én eller flere podkaster ukentlig. Vi skulle gjerne visst mer om hvordan disse lærerne og skolelederne bruker det de hører og lærer, i sine egne profesjonsfelleskap.

Kompetansepakken som er laget for arbeidet med LK20, følger et annet mønster. Her viser bruken av kompetansepakken at en majoritet av skolene har tatt disse i bruk, men at de geografiske skillene er store. Kompetansepakken har inkludert formater som podkast og filmer, samt en rekke andre ressurser på nett. Evalueringen av fagfornyelsen viser imidlertid at kompetansepakken i liten grad inviterer til kunnskapsarbeid og kunnskapsutvikling. I tråd med dette påpeker også evalueringen viktigheten av at profesjonsfelleskapene har «en forskende tilnærming til kunnskapsarbeidet og vurderer egne erfaringer i lys av ulike kunnskapskilder» (Karseth mfl., 2022, s. 130). Vår oversikt viser at mangfoldet av kunnskapskilder er stort: For eksempel viser kartleggingen av faglitteratur at det i løpet av de siste tre årene har blitt publisert 85 fagbøker med relevans for profesjonsutøvelsen, profesjonsutvikling og LK20 spesielt (se tabell 1). Vi vet imidlertid svært lite om hvilken status slike kilder har i profesjonsfelleskapene, eller hvordan denne litteraturen inngår i skolens arbeid med fagfornyelsen og med utvikling av profesjonsfelleskapene mer generelt.

Samtidig som mangfoldet av kunnskapskilder byr på mange muligheter for læreres kollektive kompetanseutvikling, kan det også innebære utfordringer. Omfanget av tilgjengelige kunnskapskilder krever at lærere utvikler en kompetanse i å velge bort, navigere og tilpasse kunnskapskilder til egen profesjonsutøvelse (Tronsmo, 2019). Videre viser forskning at det kan være vanskelig å skille mellom det å ta i bruk kunnskap som «svar» og «oppskrifter» på den ene siden, og det å bruke dem som innspill som kan påvirke, utfordre og videreutvikle profesjonsutøvelsen på den andre (Risan, 2020). Som Jensen mfl. (2022) understreker, er det derfor viktigere enn noen gang at lærerprofesjonen har et bevisst forhold til hvordan balansen mellom interne og eksterne initiativ ivaretas. For at dette arbeidet ikke kun skal være et individuelt ansvar, trenger lærere tid til



Illustrasjon: iStock © Adobe Stock

å kunne jobbe aktivt med å navigere, oversette og tilpasse kunnskapsressursene sammen i profesjonsfellesskapet (Tronsmo, 2020a).

Partnerskap som arena for profesjonsfaglig kunnskapsarbeid

Et kjennetegn ved vår tid er at forskning og kunnskap utvikles i høyt tempo, og omfanget overgår det som den enkelte lærere eller skole kan håndtere. Det å håndtere ulike kunnskapskilder og å etablere tilknytningspunkter til forskning er i seg selv blitt en viktig kompetanse for lærerprofesjonen (Tronsmo, 2020b). Det er derfor behov for å kjenne til infrastruktur, steder og rom hvor relevant kunnskap systematiseres og blir gjort tilgjengelig. Podkaster kan være ett eksempel på slike «steder», selv om samtalene i stor grad er uformelle og begrenset i omfang og gjerne bruker kun én gjest som kunnskapsleverandør. De høye lyttertallene tyder likevel på at podkaster spiller en viktig rolle for dagens lærere, men kanskje først og fremst for den enkelte interesserte lærer.

Etter mange år i gjensidige partnerskap med kommuner mener vi i enheten FIKS at nettopp arbeidet med systematisering av kunnskap og kunnskapskilder er noe både universiteter og høyskoler kan bidra med. For eksempel gir samarbeid innenfor den desentraliserte ordningen (DeKomp) mulighet til å skape steder og rom for å sortere og strukturere ulike kunnskapskilder. Slikt sorteringsarbeid bør inngå som en svært viktig del av arbeidet med å analysere behov og ikke minst planlegge tiltak både på skole- og skoleeier-nivå. Et bidrag fra FIKS i den forbindelse er at vi i tillegg til en YouTube-kanal har bygget opp en nettbasert kunnskapsbase på Universitetet i Oslo sine sider med utgangspunkt i vårt arbeid. Kunnskapsbasen er organisert rundt de temaene skoleeierne, ledere og lærere mener er mest aktuelle. Her kan skoler og lærerfellesskap fra hele landet finne og ta i bruk webinarer, podkaster, fagfellelevurderte tekster¹² samt filmsnutter som framhever både praksiserfaringer og forskningsbasert kunnskap.

Innledningsvis reiste vi spørsmålet om nye kunnskapskilder er i ferd med å overta for den tradisjonelle faglitertaturen. For å svare på dette trenges det mer forskning. Vår oversikt har imidlertid pekt på at mangfoldet er stort og voksende. Dette gir både rikdom og stor faglig frihet for lærere, men også et større profesjonelt ansvar for kritisk å vurdere den kunnskapen som tas i bruk. Vi tror at produktive partnerskap mellom forskningsmiljøer og praksis kan styrke begge, både som produsenter og konsumenter av ulike former for kunnskap.

NOTER

- 1 En publiseringsoversikt over 32 FoU-prosjekter for skole og barnehage som ble gjennomført rett etter Kunnskapsløftet i 2006, viste at ansatte innenfor pedagogikkfeltet i hovedsak ga ut vitenskapelige bokkapitler framfor vitenskapelige artikler i tidsskrift (Gilje, 2010).
- 2 FIKS er en enhet for forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen ved Det utdanningsvitenskapelig fakultet som koordinerer Universitetet i Oslo sitt arbeid med den desentraliserte ordningen.
- 3 Utdanningsforskning.no er en åpen og fritt tilgjengelig forskningsportal som Utdanningsforbundet har laget for å gjøre relevant forskning for skole og utdanning mer tilgjengelig for lærere, skoleledere og andre interesserte. Artikler og annet som publiseres, hentes fra åpne kilder og/eller kilder som publiserer under frie lisenser som CC 4.0.
- 4 Utdanningsnytt.no formidler artikler fra de papirbaserte medlemsbladene til Utdanningsforbundet. Nettstedet ble lansert i 2010 og dekker utdanningssektoren fra barnehage til høyere utdanning. Utdanningsnytt.no er drevet etter Vær Varsom-plakatens prinsipper og er således redaksjonelt uavhengig fra Utdanningsforbundet. Det betyr at nettsiden følger prinsipper for kilde tilfag, kildekritikk og tilsvarende, og det skiller seg fra kommunikasjonen som for øvrig finner sted på Utdanningsforbundets nettsted. Utgiver er Utdanningsforbundet.
- 5 Denne kategoriseringen støtter seg på en inndeling som er laget av Lektor Lomsdalen, og som er tilgjengelig på hans nettside sammen med en oversikt over ulike norske skolepodkaster: <https://lektor-lomsdalen.no/norske-skolepodkaster/>
- 6 Det er lansert totalt seks kompetansepakker, der den siste ble lansert i februar 2022. I tillegg er det en egen introduksjon til kompetansepakkene på nettsidene til Utdanningsdirektoratet: https://bibsys.instructure.com/search/all_courses?design=udir#526
- 7 Fagfornyelsen er navnet på prosessen med å utvikle og innføre nye læreplaner i Kunnskapsløftet. Nye læreplaner, LK20, ble tatt i bruk fra 2020 (Udir.no).
- 8 UDIR skiller i sine analyser mellom registrerte brukere som har definert sin rolle og gruppe, og andre brukere som har status som «studenter». Det er også en rekke brukere som benytter pakken med sin individuelle innlogging, men bruker den for eksempel i skolens felles tid med alle lærerne. UDIR regner derfor med at det er en betydelig høyere bruk av kompetansepakkene enn de litt 40 000 registrerte brukerne som har definert rolle og gruppe (avd. Digitale tjenester).
- 9 Ifølge Forleggerforeningens bransjestatistikk for året 2021 (2022) er det solgt rundt 170 000 lærebøker i pedagogikk hvert år i 2020 og 2021. Mens det er solgt til sammen 15 000 fagbøker for profesjonsmarkedet i 2020 og over 22 000 fagbøker i 2021. Det er forlagene selv som kategoriserer bøkene (ofte lenge før utgivelse) i enten lærebok- eller fagbok-kategorien.
- 10 Vi har hatt kontakt med fem store forlag: Cappelen Damm Akademisk, Fagbokforlaget, Universitetsforlaget, Gyldendal og Kommuneforlaget. Forlagene sendte en oversikt over fagbøker innenfor pedagogikkfeltet publisert i 2019, 2020 og 2021. Vi ba også forlagene om å notere hvilke bøker som var fagfellelevurdert. Fordi vi ønsket å fokusere på bøker med fokus på aspekt ved lærerprofesjonen, valgte vi bort titler innenfor fagdidaktikk. Vi valgte også å utelate bøker om barnehagesektoren.
- 12 I kartleggingen har vi fokusert på hovedforfattere og redaktører, men bøkene kan ha kapitler skrevet av andre aktører. Vi har delt forfatterbakgrunn inn i generelle kategorier som forsker (professor, førsteamanuensis, dosent osv.) eller skoleaktører som lærer, skoleleder osv. Forfatterinformasjonen er hentet fra forlagssidene eller andre nettsider og kan være mangelfull.
- 12 Med fagfellelevurderte tekster mener vi her ikke dobbel blind fagfellelevurdering, som er vanlig i tidsskrift, men vi spør vitenskapelige ansatte utenfor enheten FIKS om å lese gjennom og kommentere tekstene som publiseres i vår kunnskapsbase. Kommentarene fra disse vitenskapelige fagfellene innarbeides ved publisering på UiO sine nettsider.

LITTERATUR

BLUM, C.A. (2018). Does podcast use enhance critical thinking in nursing education? *Nursing education perspectives*, 39(2), 91–93. <https://doi.org/10.1097/01.NEP.0000000000000239>

BRANDTZE, P.B. (2012). Social networking sites: Their users and social implications – A longitudinal study. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 17(4), 467–488.

BRUGUERA, C., GUITERT, M. & ROMEU T. (2019). Social media and professional development: a systematic review. *Research in Learning Technology*, 27. <https://doi.org/10.25304/rlt.v27.2286>

CASARES, R. (2022). Embracing the Podcast Era: Trends, Opportunities, & Implications for Counselors. *Journal of Creativity in Mental Health*, 17:1, 123–138. <https://doi.org/10.1080/15401383.2020.1816865>

COCHRAN-SMITH, M. & LYTLE, S.L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249–305. <https://doi.org/10.2307/1167272>

DARLING-HAMMOND, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>

GILJE, Ø. (2010). Praksis og poeng. Pedagogers publiseringsskjema på 2000-tallet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(6), 506–514.

GOODYEAR, V., PARKER, M. & CASEY, A. (2019). Social media and teacher professional learning communities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 421–433.

GREENHOW, C., CAMPBELL, D., GALVIN, S. & ASKARI, E. (2018). Social Media in Teacher Professional Development: A Literature Review. I: E. Langran & J. Borup (red.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (s. 2256–2264). Washington, D.C., United

States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Besøkt 6. juli 2022. <https://www.learntechlib.org/primary/p/182975/>

GROSSMAN, P., HAMMERNESS, K. & MCDONALD, M.A. (2009). Redefining teaching, reimagining teacher education. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 15(2), 273–290. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>

JENSEN, K. (2008). Nye utfordringer i kunnskapssamfunnet. Kunnskapsutvikling og faglig oppdatering hos lærere, sykepleiere, dataingeniører og revisorer. *Bedre skole* (4).

JENSEN, K., LAHN, L.C. & NERLAND, M. (2012). *Professional learning in the knowledge society*. Sense Publisher. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-994-7>

JENSEN, K.I., NERLAND, M. B. & TRONSMO, E. (2022). Changing cultural conditions for knowledge sharing in the teaching profession: a theoretical reinterpretation of findings across three research projects. *Professions and Professionalism*, 12(1). <https://doi.org/10.7577/pp.4267>

KARSETH, B., KVAMME, O.A. & OTTESEN, E. (2022). *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk: Prosesser, rammer og sammenhenger*. Sluttrapport fra arbeidspakke 1, EVA2020. Universitetet i Oslo.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2016). Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025. Kunnskapsdepartementet.

LUO, T., FREEMAN, C. & STEFANIAK, J. (2020). «Like, comment, and share» – professional development through social media in higher education: A systematic review. *Education Tech Research Dev*, 68, 1659–1683. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09790-5>

NELIMARKKA, M., LEINONEN, T., DURALL, E. & DEANB, P. (2021) Facebook is not a silver bullet for teachers' professional

development: Anatomy of an eight-year-old social-media community. *Computers & Education*, 173. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104269>

RISAN, M. (2020). Creating theory-practice linkages in teacher education: Tracing the use of practice-based artefacts. *International Journal of Educational Research* (104). <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101670>

SEASHORE, K., ANDERSON, A. & RIEDEL, E. (2003). *Implementing arts for academic achievement: The impact of mental models, professional community and interdisciplinary teaming*. Center for Applied Research and Educational Improvement, The University of Minnesota Digital Conservancy.

STOLL, L. & LOUIS, K.S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. McGraw-Hill Education (UK).

STAUDT, B.W.K. (2019). Revisiting how and why educators use Twitter: Tweet types and purposes in #Edchat *Journal of Research on Technology in Education*, 51(3), 273–289. <https://doi.org/10.1080/15391523.2019.1611507>

TRONSMO, E. (2019). Investigating teachers' work with multiple knowledge resources in local curriculum development. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(4), 555–574.

TRONSMO, E. (2020a). Læreplanen og profesjonsfellesskapet. *Bedre Skole* (2).

TRONSMO, E. (2020b). Changing conditions for teachers' knowledge work: new actor constellations and responsibilities. *The Curriculum Journal*, 31(4), 775–791.

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2020). *Kompetanseportalen Fagfornyelsen Statistikk*. Avd. Digitale tjenester, Google Data Studio. Hentet fra <https://datastudio.google.com/u/o/reporting/1193ace9-b9a1-4ab2-b6e8-a5ca-3e343fda/page/CSL7?s=pt-DHW3MigQ>



»» Maiken Risan jobber som lærer ved Bekkestua ungdomsskole, og er tilknyttet enheten FIKS ved UiO. Hun har nylig skrevet en

doktorgrad om lærere i kombinasjonsstillinger ved Senter for profesjonsstudier, OsloMet.



»» Eli Tronsmo er postdoktor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo og tilknyttet enheten

FIKS. Hun har forsket på læreres kollektive arbeid med profesjonskunnskap, og ser i sitt nåværende prosjekt [MuLVu] på endringsdynamikker i læreres vurderingspraksiser.



»» Øystein Gilje er professor i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning og faglig leder i FIKS ved Universi-

tetet i Oslo. Han har tidligere jobbet som lærer og journalist.

Følgende personer har bidratt med å samle og organisere tallmaterialet: **Silje Alette Johansen Engdal** og **Maja Karin Gellein** som er vitenskapelige assistenter i FIKS, og seniorkonsulent **Vilde Bjørnødegård**.

Formidling av krigshistorien:

Start der du er

»»» Tekst og foto: Tore Brøyen

Når skoleelever skal presenteres for den norske okkupasjonshistorien, kan det være lurt å ta utgangspunkt i lokalmiljøet der krigen har satt sine spor.

Avdelingsleder Harald Egil Skottene har vært med på å etablere et nytt krigshistorisk museum som er lagt til en bunker under Oslo Handelsgymnasium. Han mener det kan være mange fordeler ved å begynne okkupasjonshistorien akkurat der man befinner seg.

– Ved å vise elevene hva som skjedde akkurat her hvor de bor og går på skole, så får de noe å feste kunnskapen til, og da blir det mye lettere å koble på alt det som skjer andre steder i landet. Man kan trekke linjene fra hovedkvarteret i Oslo til krigshandlingene i Narvik eller kongens flukt via Lillehammer, sier Skottene.

Skolen som ble operasjonssenter for okkupasjonen

Da det staselige funkisbygget til Oslo Handelsgymnasium stod klart i 1940, rakk aldri elevene å flytte inn, før sjefen for okkupasjonsstyrkene, Nikolaus von Falkenhorst la beslag på det. Han hadde allerede i dagene før 9. april bestilt rom

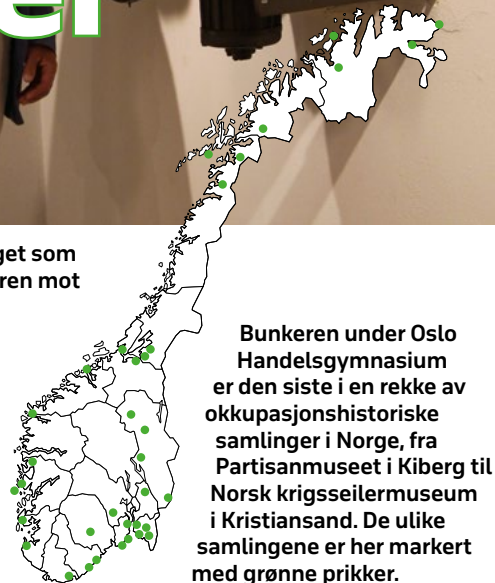


Harald Egil Skottene demonstrerer anlegget som skulle skape overtrykk og slik sikre bunkeren mot gassangrep.

på KNA-hotellet like ved og så at skolen ville egne som hovedkvarter for å lede Wehrmachts 400 000 soldater. Deretter rykket høyt graderte offiserer og deres sekretærer inn og gjorde klasserommene om til kontorer. Etter hvert flyttet også Rikskommissariatet med Josef Terboven inn (dolken hans kan du se i utstillingen), og det var herfra man, gjennom samarbeidet med SS og Gestapo, forsøkte å nazi-fisere befolkningen. Bunkersen som i dag utgjør selve museet, ble bygget da man etter hvert så behovet for et tilfluktsrom og en alternativ operasjonssentral ved allierte bombeangrep.

Livet under bakken

Museet består av ni rom, blant annet et underjordisk lasarett som er blitt til en utstilling med portretter av ulike aktører som spilte en rolle under krigen. Fargene på rammene angir hvilken side de stilte seg på: okkupasjonsstyrken (rødt) eller den norske motstanden (svart). De meste interessante er kanskje de som blir markert med grått. Her vil du finne den norske dobbeltagenten Sonja Wigert, som aldri helt klarte å renvaske seg for ryktene om at hun var tyskervennlig,



Bunkeren under Oslo Handelsgymnasium er den siste i en rekke av okkupasjonshistoriske samlinger i Norge, fra Partisanmuseet i Kiberg til Norsk krigsseilmuseum i Kristiansand. De ulike samlingene er her markert med grønne prikker.

og også den tyske offiseren Theodor Steltzer som var Hjemmefrontens viktigste informant.

– Vi prøver å gi en balansert beskrivelse ved at vi ikke bare skiller mellom venner og fiender, men også de som spilte mer uklare roller, og det var mange som gjorde det, sier Skottene.

Videre inn er rommene preget av utstilling med gjenstander, plakater, filmer og stemningslyder over høyttalere. Det blir også fortalt om enkeltpersoner med tilknytning til skolen, eleven som møtte opp i hirduniform og rektor Kåre Foss, som var under press for å levere ut elevlister som myndighetene ville bruke til å rekruttere til «ungdomstjenesten». Han fant en listig løsning, og listene kom aldri i tyskerne hender. Du finner denne historien og mye mer om utstillingen på <https://oghbunkeren.oslo>. Bunkeren vil etter planen ha sin offisielle åpning i november 2022.



Plakaten med Sonja Wigerts historie.

Hvordan fordele ordet i klasse- rommet

»» Av Beate Børresen **Meningen med å la elevene ta initiativ ved å rekke opp hånden var opprinnelig en metode for å aktivisere alle i arbeidet med lærestoffet gjennom samtale. Slik fungerer det ikke i dag. Vi må derfor finne andre måter å fordele ordet på.**



Måten ordet blir fordelt på i klasserommet, har betydning både for hva som blir sagt, hvordan det blir sagt, og hvem som sier det. Elevenes mulighet til å tenke, komme til orde, trene muntlighet og i det lange løp utvikle evne til å tenke kritisk er avhengig av måten muntligheten organiseres på. Å ha tid og anledning til å formulere ideer, erfaringer og kunnskaper og få respons på dem er viktig både for å forstå og lære. I tillegg får læreren viktig informasjon om hva elevene kan og er interessert i, når de får gode nok mulighetene til å tenke og ta ordet.

Et tryllemiddel

For noe over 100 år siden ivret pedagogen og politikeren Ernst Kaper¹ for å innføre «klasseundervisning» med håndsopprekning i den danske skolen. I klassen skulle det være elever fra samme årskull, og elevene skulle selv ta initiativ til å si noe gjennom å rekke opp hånden. Målet var at elevene skulle arbeide seg fram til svar med utgangspunkt i informasjon fra læreboka og læreren, i stedet for at læreren presenterte dem direkte.

Kaper omtalte arbeidsmåten som «et Tryllemiddel» (Kaper, 1903, s. 35) som skulle bidra til å engasjere elevene og få dem til å tenke og prøve seg fram i stedet for å lære svar utenat. Utgangspunktet for undervisningen skulle være kunnskapen om at elevenes innstilling og tenkning var viktig for hvor mye de lærte. Kaper gikk dermed imot den tradisjonelle overhøringen hvor én og én elev ble hørt av læreren i stoff som var pugget inn på forhånd. I stedet for å innprente kunnskap og høre hver enkelt elev skulle læreren gå i dialog med alle elevene. Læreren skulle gjennomgå lærestoffet på en måte som stimulerte elevene til å mobilisere egne kunnskaper, ideer og spørsmål – «at give sin Viden, Forståelse eller Iagttagelse Luft» (s. 35). Dette skulle læreren møte med kunnskap og ideer. På denne måten skulle læreren «fremkalde og varsomt regulere Barnets Tanker» (s. 12–13) og gjøre «en Omlægning af en Del af Tankearbejdet fra Læreren Hjerne til Elevernes Hjerner» mulig (s. 37–38).

Muntlighet og læring

Kaper «vant», i og med at håndsopprekning er blitt en selvfølge i dagens klasserom og noe barn øver på som ledd i forberedelse til skolestart. Men det tok tid. I min egen skoletid på 1960-tallet var det for eksempel fortsatt lærere som praktiserte overhøring. Nå er det fler og fler som er skeptiske til håndsopprekning – enten de vil bort fra det fullstendig eller vil supplere med andre måter å fordele

ordet på. Begrunnelsene for dette er ofte de samme som Kaper hadde for håndsopprekning, nemlig at elevene lærer best gjennom å være aktive. Som Kaper søker vi etter strukturer som oppmuntrer og «presser» elevene – gir dem «et lille Extraskub», som han uttrykker det (s. 40) – til å være aktive og kritiske i stedet for å tilfredsstille seg selv og læreren med raske og riktige svar slik håndsopprekning i dag i stor grad legger opp til.

Elevene blir mer kritiske og selvstendige samtidig som de lærer mer når de lytter, vurderer, prøver seg fram og tar ordet. Problemet er at håndsopprekning ikke lenger sikrer at dette skjer. I dag er det et mindretall av elevene som rekker opp hånden, og de gjør det som oftest for å avlevere svar uten å bli oppmuntret til å forklare eller begrunne. Det Kaper beskriver som det negative ved den gamle pedagogikken, er det vi i dag opplever som negativt med håndsopprekning, mens det positive, «tryllemiddelet», er det vi strekker oss etter, og som vi kan oppnå gjennom å utvide repertoaret for elevenes aktivitet.

Håndsopprekning begrenser elevenes deltakelse. Det er de sikre som rekker opp hånden – enten fordi de vet at de har rett svar, eller fordi de er sikre på seg selv. De usikre får sjelden prøvd seg. På den annen side vil de sikre elevene få liten erfaring med å være usikre og svare feil. Tradisjonell bruk av håndsopprekning fører ofte til at den som rekker opp hånden først, også får svare. Den som trenger lengre tid, «taper», og den usikre eller uinteresserte kan koble ut og gå inn i «Passivitetens Nirvana» (Kaper, 1903, s. 33).

Når vi i stedet varierer måten elevene får komme til orde på, får flere sagt noe. Den sjenerte og usikre får prøve seg, flere synspunkter kommer fram, og det blir større mulighet for å se en sak fra flere sider. Det er lettere å gå fra generell meningsutveksling til en kritisk og lærende samtale når fordelingen av ordet ikke er altfor spontan og styrt av elevene alene.

Ulike måter å fordele ordet på

Den britiske pedagogen Dylan Wiliam vil forby håndsopprekning (Wiliam, 2015). Hans begrunnelse er at praksisen hindrer læreren i å kunne vurdere elevene, fordi det bare er noen av dem som tar ordet. Wiliam vil at alle elevene skal svare, slik at læreren kan finne ut hva de kan. Læreren skal derfor bruke loddtrekning i stedet for at elevene selv velger når de vil si noe.

Det er viktig at elever får vist hva de kan, men det er like viktig at de får mulighet til å tenke (Cotton, 1988; Rowe, 1986). Man tenker bedre når man må formulere

seg og deretter forholde seg til andres reaksjoner på det man har sagt. Tilsvarende når man må forholde seg til det en medelev har sagt. Mange elever trenger å bli presset til å gjøre dette både gjennom å få en tenkepause, bli tildelt ordet og bli beroliget gjennom å vite at poenget ikke er å si noe ferdig eller riktig, men å presentere noe å starte med som kan utvikles videre. Da kan det vise seg at noe som i utgangspunktet var feil eller dårlig tenkt, i neste omgang kan føre til innsikt og forståelse.

Håndsopprekning behøver ikke bety at det bare er den som rekker opp hånden, som involveres. Når én har sagt noe etter å ha rukket opp hånden, kan man gi resten av klassen i oppgave å utvikle det som er blitt sagt. For eksempel: *Er dere enig med Anne? Har noen et eksempel på det Anne sier? Hvem er Anne enig med? Kan dere finne en begrunnelse for at Anne har rett?* og lignende.

Håndsopprekning bør altså ikke forbyes, men praksisen bør begrenses og suppleres med måter hvor elevene får tildelt ordet heller enn å be om det.

Elevene kan få ordet gjennom å bli valgt av en *terning*. Det finnes terninger som går til de fleste tall. Slike får man kjøpt i rollespillbutikker og på nettet. Det finnes også terningsapper, såkalte random generators eller tilfeldighetsgeneratorer.

For at terningen skal fungere, må elevene ha tall. La dem telle oppover i en runde og huske eller notere tallet sitt. Hvis det er flere elever enn det er tall på terningen, teller man to ganger. Det betyr at noen elever får samme tall. Da får eventuelt begge ordet eller den som har snakket minst, eller den som gjerne vil si noe. Har man ikke terning, kan man ha elevenes navn på lapper eller trepinner og trekke.

Ved å bruke en *runde* kan alle elevene få ordet etter tur. Runder passer bra når man skal samle inn eller oppsummere uten å arbeide videre med det som blir sagt der og da. Hvis man har en regel om at man ikke skal gjenta noe som allerede er sagt, trenger det ikke ta altfor lang tid.

Man kan også få ordet indirekte. Elever som er usikre på å snakke høyt i klassen, bør få mulighet til å komme til orde *anonymt*. Elevene kan skrive spørsmål, forslag eller svar på lapper. Disse kan samles inn og leses høyt av læreren og så arbeides videre med av alle. På denne måten blir man hørt selv om man ikke snakker. Når man oppdager at det man var usikker på, likevel er bra nok og fungerer bra i en samtale, får man forhåpentligvis mot til å snakke selv etter hvert.

Læreren bør også ta *det spontane* eller «ureglementerte» på alvor. Usikre elever eller elever som ikke følger strømmen gjennom utbredte eller vanlige standpunkter, kan skjule seg bak «bråk» eller «uoppdragenhet» for å få sine synspunkter fram. I stedet for å avvise kan man gjenta det som ble sagt, og la klassen arbeide videre med det.

Avslutning

Måten den muntlige aktiviteten i klasserommet organiseres på, kan fremme dialog og gi elevene bedre mulighet til å tenke. Elevene trenger at læreren formidler kunnskaper og gir gode oppgaver som må løses gjennom å prøve seg fram, ta feil, forklare, gå videre og fordype. Men de trenger også en form som støtter dem i arbeidet med å gjøre kunnskapen til sin gjennom å «tvinge Elevene til at reflektere over Stoffet» (Kaper, 1903, s. 46). Fordelingen av ordet i klasserommet er del av en slik form.

NOTE

- 1 Ernst Kaper (1874–1940) var en dansk pedagog og politiker. Han underviste i tysk, klassiske språk og kristendom i gymnaset, og var rektor og borgermester i København. Han var opptatt av å fornye undervisningen slik at elevene etter hvert kunne bli opplyste og engasjerte borgere.

LITTERATUR

COTTON, K. (1988). *Classroom Questioning* [online]. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory's School Improvement Research Series. <http://www.nwrel.orghttp://educationnorthwest.org>

KAPER, E. (1903). *Den daglige undervisningsform. Kritik og forslag*. Gyldendalske Boghandels Forlag.

ROWE, M.B. (1986). Wait time: Slowing Down May Be a Way of Speeding up! *Journal of Teacher Education*, 37 (1).

WILLIAM, D. (2015). Practical Ideas for Classroom Formative Assessment. Practical Ideas for Classroom Formative Assessment – LSI Dylan William Center.



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



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Norskopplæring med flerspråklig støtte

En bedre måte å lære norsk på

»» Av Susanne Søholt og Sigríður Vilhjalmsdóttir

Flyktninger med lite skolebakgrunn mener at de lærer bedre norsk når læreren samarbeider med en flerspråklig assistent om norskundervisningen. Deltakerne får et bedre grunnlag for å forstå og sammenligne språk og kultur, de opplever mindre stress, og det blir lettere å konsentrere seg. Dette er foreløpige funn i et større prosjekt om norskopplæring med flerspråklig støtte.

Hva gir flyktninger med lite skolebakgrunn best læringsutbytte? Det prøver vi å finne ut av gjennom det flerårige forskningsprosjektet *Norskopplæring med flerspråklig støtte*, som er finansiert av Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi). Prosjektet består av tre faser: valg av tiltak, pilotering og effektevaluering.

I første fase evaluerte vi åtte kommunale integreringstiltak som hadde fått støtte fra IMDi. Vi vurderte at prosjektet *Morsmålsstøtte i norskundervisningen for deltakere med lite skolebakgrunn* var det som var best egnet til å gå videre med. Tiltaket hadde positive foreløpige resultater, resultatene var målbare, prosjektet hadde nasjonal overføringsverdi,

og det var mulig å gjennomføre lignende tiltak ved andre voksenopplæringer (Tøge, Malmberg-Heimonen, Søholt & Vilhjalmsdottir, 2022). Nå er vi i fase 2, piloteringen, der vi bruker kvalitative metoder til å vurdere innhold og læringsutbytte og for å undersøke om det er mulig å gjøre en større effektstudie av tiltaket.

Brochmann-utvalget leverte i 2017 sin utredning om langsiktige konsekvenser av høy innvandring. Utvalget slo fast at politikktutviklingen på integreringsfeltet hadde et svakt empirisk grunnlag, og de mente det var behov for systematisk utprøving og evaluering av ulike innsatser gjennom eksperimentelle eller kvasiekperimentelle metoder (NOU 2017: 2, p. 216). Hensikten var å få mer kunnskap om hva som virker i integreringsarbeidet. Vårt prosjekt springer ut av dette behovet.

Språklæring

Det spesielle med vanlig norskundervisning for voksne flyktninger og andre innvandrere er at deltakerne skal lære det nye språket, norsk, ved hjelp av nettopp det språket de ennå ikke kan. For noen deltakergrupper kan dette fungere godt, særlig de som har en del skolegang fra hjemlandet. Men for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn kan en slik ramme for opplæringen oppleves som svært krevende (Alver & Dregelid, 2016).

Annen forskning har vist at systematisk bruk av morsmål kan være nyttig når man skal lære et nytt språk (Ganuza & Hedman, 2019). De som skal lære et nytt språk, får da hjelp på et språk de forstår, til å oppklare betydningen av ord, begreper og grammatiske strukturer. I en slik tilnærming er gjensidig forståelse, uten språkbarrierer mellom læreren og deltakeren, sentralt når kulturelle, sosiale og emosjonelle aspekter ved det nye språket skal forklares (Debreli & Oyman, 2016; Eek, 2021). Dette er spesielt viktig fordi det nye språket ikke kan sees som uavhengig av det samfunnet som flyktningene bor i og er del av. En flerspråklig tilnærming i klasserommet bidrar til at det kan skje en fleksibel veksling mellom språk ut fra situasjon og hvem som inngår i samtalen. Tradisjonelt har språkopplæring vært organisert rundt følgende dikotomi: deltakerens morsmål og det språket som skal læres. Begrepet *transspråking* åpner opp for å forstå og tolke flerspråklighet som en helhetlig kompetanse hos både deltakere og lærere (García & Wei, 2019). Det gir tilgang til et større språklig repertoar uten skarpe skiller mellom språkene. I et slikt perspektiv blir deltakernes og lærernes samlede språkkompetanse et potensial som kan tas aktivt i bruk ved læring av nye språk (García & Wei, 2019; Cummins, 2000). Dette gir alternative innfallsvinkler

til språklæring blant voksne – også for dem med lite eller ingen tidligere skolebakgrunn.

Om prosjektet

Prosjektet *Norskopplæring med flerspråklig støtte* er utviklet ved Voksenopplæringen i Ålesund i samarbeid med Høgskulen på Vestlandet (Fondevik, 2021). Med støtte fra IMDi videreutvikles metodikken i Ålesund og i to andre kommuner (Tkachenko, Fondevik & Yassin, 2021). For å få kunnskap om hvorvidt norskundervisning med flerspråklig støtte fungerer bedre enn vanlig norskundervisning for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn, er det etablert en tiltaksklasse og en sammenligningsklasse på de tre voksenopplæringene. Tiltaksklassene har én eller to flerspråklige assistenter i de aktuelle språkene, og man prioriterer de språkene som har flest brukere i klassen. Språkene som inngår i dette prosjektet, er arabisk, kinyawibisha og dari. Sammenligningsklassene har norskspråklig assistent. Begge klassene har 7 av 16 timer norskundervisning med assistent pr. uke.

Til sammen har 52 flyktninger på de tre voksenopplæringene samtykket til å delta i eksperimentet. Deltakerne er tilfeldig fordelt mellom tiltaksklassen og sammenligningsklassen. To tredeler er fordelt til tiltaksklassen og én tredel til sammenligningsklassen på hver skole. Hensikten med den tilfeldige fordelingen er å unngå systematiske forskjeller mellom deltakerne i de to klassene ved skoleårets oppstart.

Flyktningene tok nasjonal norskprøve ved skoleårets start og svarte på et spørreskjema hvor de vurderte egne ferdigheter i norsk. De skal gjenta disse to testene ved skoleårets slutt. Hensikten er å kartlegge om dette er egnete metoder for å måle effekter av flerspråklig støtte på læringsutbytte og norsknivå. For å få innsikt i hvordan studien og tiltaket fungerer ute i voksenopplæringene, intervjuet vi lærerne, assistentene (høsten 2021) og flyktningene (mars 2022) i de to klassene. Intervjuene med flyktningene ble organisert som fokusgruppeintervjuer med tolk. Flyktningene kunne snakke seg imellom på eget språk før tolken formidlet svarene og refleksjonene til forskerne. Denne artikkelen tar utgangspunkt i intervjuene med flyktningene.

Flyktningenes motivasjon for å lære norsk

Uavhengig av skolebakgrunn og ervervete norskkunnskaper var tilbagemeldingen fra flyktningene at det var svært viktig for dem å lære norsk. Dette gjaldt både tiltaks- og sammenligningsklassene. Hovedbegrunnelsen var behov for å kommunisere og bli en del av det landet de bor i,

og å fungere i hverdagen. Sitatet under er et eksempel på hvordan de uten norskkunnskaper frykter å forbli isolerte og på utsiden av samfunnet.

Vi kan ikke kommunisere uten språk, og vi kan ikke leve et sted uten å kommunisere.

Deltakerne hadde erfart at norsk var helt sentralt for å fungere i samfunnet, fordi språket har mange praktiske funksjoner i hverdagslivet. De trengte språket for å lese skilt, finne riktig buss og spørre om ting i butikken. De trengte språket for å kunne kommunisere med offentlige tjenester og følge opp barna i barnehagen og på skolen, og ikke minst for å snakke med egne barn, som ofte lærte norsk mye raskere enn de voksne. De ville avtale og snakke med legen uten tolk og uten hjelp av egne barn. De ønsket å lære språket slik at de kunne kommunisere uten at det oppsto misforståelser. I tillegg til denne type argumenter, kom det fram behov for å forstå og snakke med andre mennesker – fordi de var nysgjerrige på nordmenn og ville bli kjent med dem og samfunnet rundt dem. De yngre voksne var opptatt av språket for å kunne ta videre utdanning og få jobb. Et sentralt argument fra godt voksne, og spesielt fra kvinner, var at tilgang til språket var helt nødvendig for at de skulle kunne leve selvstendige liv. De ønsket ikke å være avhengige av egne barn eller andre for å forstå og delta i samfunnet, de ville bli i stand til å ta hånd om sitt eget liv.

Å lære språket i det samfunnet man har flyttet til som voksen, handler om å få et hjelpemiddel til å gjøre omgivelsene og det samfunnet man er del av, mer begripelig og håndterlig (Antonovsky, 1991). Behovet for å forstå og håndtere virkeligheten bidrar til å gjøre det meningsfylt for den enkelte å lære språket. At det er meningsfylt, gir motivasjon til å anstrenge seg, selv om det nye språket er vanskelig å trengte inn i og gjøre til sitt. Da blir det vesentlig at norskundervisningen er organisert slik at flyktningene får mest mulig utbytte av opplæringen.

Lærernes og assistentenes vurdering av assistent i norskundervisningen

Vi spurte lærerne og assistentene i både tiltaks- og sammenligningsklassene om deres vurdering av undervisningen med flerspråklig og norskspråklig assistent. I begge typer klasser kom det fram at lærere og assistenter mente at assistent i klassen bidro til mer kapasitet på lærersiden, mer aktiv undervisning og mer individuell tilpasning av undervisningen. I begge tilfelle opplevde også lærerne at deltakerne hadde større progresjon enn det de var vant til

fra lignende klasser. Det var imidlertid en vesentlig forskjell mellom klassene. I klassene med flerspråklig assistent kom det fram at lærerne fikk mer innsikt i hvor deltakerne var i sin læringsprosess, og hva de forsto av undervisningen. Dette var mulig fordi den flerspråklige assistenten fungerte som en språkbro mellom lærer og deltaker ved å kunne forklare begge veier, fra lærer til deltaker og tilbake fra deltaker til lærer. Det gjorde det lettere for læreren å tilpasse undervisningen til den enkelte. Klassene med norskspråklig assistent manglet denne muligheten, og slik kunne ikke lærerne og assistentene i disse klassene vite om deltakerne faktisk hadde forstått.

Flyktningenes vurdering av flerspråklig assistent

Læringsutbyttet for flyktningene er det sentrale i dette eksperimentet. Intervjuene med flyktninger i tiltaks- og sammenligningsklassene viser tydelige forskjeller i opplevd læringsutbytte mellom de som får flerspråklig og norskspråklig assistent. Flyktningene som har flerspråklig assistent i norskundervisningen, mente at dette bidro til at de fikk forklaringer av tema, ord, grammatikk og sammenhenger på måter de forsto. Det ga en dypere forståelse når assistenten kunne forklare og sammenligne mellom morsmålet og norsk. De fikk mulighet til å spørre på eget språk om det de ikke forsto, og de fikk svar, noe som bidro til at de kunne fortsette læringsprosessen.

Flyktningene hadde erfart at de flerspråklige assistentene ble brukt på forskjellige måter i klasserommet. De var opptatt av at lærer og assistent samarbeidet om undervisningen, og at den flerspråklige assistenten fikk delta aktivt og ha en egen rolle. Et eksempel på dette var at den flerspråklige assistenten kunne ta ut språkgruppen på eget grupperom for å utdype, forklare og legge til rette for muntlig dialog, både på morsmålet og på norsk. Flyktningene var tydelige på at de hadde mindre utbytte av de flerspråklige assistentene som kun ble brukt som tolk.

I klassene med norskspråklig assistent var det ingen av flyktningene som sa at assistent bidro til dypere forståelse, men de var enige med lærerne og assistentene i at tilbudet bidro til mer aktivitet i undervisningen og til flere måter å forklare på norsk på. De mente at den ekstra ressursen i undervisningen var nødvendig for at læreren skulle rekke å følge opp alle deltakerne. Men de opplevde likevel at de ikke alltid forsto alt som ble forklart.

I begge typer klasser ble det etterlyst mer tid til muntlige aktiviteter. Å snakke på morsmålet ble ikke trukket fram som et mål i seg selv, men som et hjelpemiddel til å tilegne seg norsk.



Flerspråklig assistent legger til rette for en god læresituasjon

Situasjonen rundt undervisningen kan påvirke mottakelighet for læring. Flyktninger befinner seg i en situasjon der de er blitt tvunget til å emigrere. Selv om de er motiverte for å lære et nytt språk, kan tidligere traumer og stress være en hindring for læring. Dette kom fram når deltakerne beskrev sin skolehverdag. Flyktningene som hadde flerspråklig assistent, fortalte at de opplevde mindre stress i opplæringssituasjonen når de fikk hjelp til å forstå. Den flerspråklige assistenten gjorde dem tryggere slik at det ble lettere å konsentrere seg. Selv om assistenten var til stede i knapt halvparten av norsktimene, gjorde tryggheten og forståelsen som dette la til rette for, det lettere å konsentrere seg enn når norskundervisningen var kun med læreren. Som en sa:

Hvis jeg ikke forstår et sentralt ord eller begrep slik at sammenhengen blir borte, blir jeg sittende og tenke på det for å prøve å forstå, og så faller jeg av den videre undervisningen.

Hensikten med flerspråklig assistent i klassen er å bidra til at flyktningene lærer mer når de får forklart på et språk de forstår. Det viste seg imidlertid at flerspråklig assistent også fylte et annet behov. Mange bekymret seg for egen livssituasjon. For noen fylte den flerspråklige assistenten i tillegg en rolle som en person de kunne henvende seg til med praktiske spørsmål, og for å få råd om å håndtere livet i Norge. Noen foreslo derfor at det burde være avsatt tid for å snakke med den flerspråklige assistenten utenom norskundervisningen. Dette gjaldt også deltakere i sammenligningsklassen. I en av tiltaksklassene var dette allerede innført.

Flerspråklig som systematisk læringsstrategi

Tiltaket *Norskopplæring med flerspråklig støtte* er i tråd med læreplanens syn på flerspråklig i opplæringen av voksne.¹ Prosjektet kan gi innsikt i måter å inkludere flerspråklig i opplæringen på. Når vi spurte flyktningene om hva som bidro til deres læringsutbytte, nevnte de flere metoder som hadde med flerspråklig å gjøre. I tillegg til flerspråklig assistent, trakk deltakere i både tiltaksklassen og sammenligningsklassen fram deltakerinitiert bruk av

flerspråklige læringsstrategier. Eksempler var bruk av digitale oversettelsesverktøy og det at deltakerne samarbeidet og brukte eget morsmål til å forklare og hjelpe hverandre i arbeid med oppgaver. Vårt inntrykk fra intervjuene med deltakerne er at norsklærerne i ulik grad støttet opp om slike deltakerinitierte språklæringsstrategier.

Tilbakemeldingene fra flyktningene illustrerer at bruk av flerspråklig assistent i norskundervisningen krever en bevisst og systematisk tilnærming og et godt samarbeid mellom norsklæreren og den flerspråklige assistenten for å fungere best mulig.

Anerkjennelse av deltakernes språklige kompetanse kan fremme motivasjon. Lærere kan gi en slik form for anerkjennelse ved å åpne for flerspråklighet i klasserommet, slik læreplanen legger opp til.²

Tilbakemeldinger fra flyktninger med lite skolebakgrunn

Selv om deltakerne vi intervjuet har lite skolebakgrunn fra hjemlandet, ga de gode beskrivelser av og refleksjoner rundt hvordan de opplevde egen opplærings situasjon og læringsutbytte. Flere av deltakerne sammenlignet opplærings situasjonen i piloteringen med tidligere norskopplæring. De opplevde at de fikk mer utbytte av opplæring med flerspråklig assistent. Deltakerne i begge typer klasser la vekt på at de ønsket at flere skulle få mulighet til å lære norsk med støtte i morsmålet, og ønsket derfor at prosjektet skulle fortsette.

NOTER

- ¹ <https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Lareplan/lareplan-i-norsk-for-voksne-innvandrere/> Se s. 3.
- ² <https://kompetanepakker.hkdir.no/norsk/den-nye-lareplanen/verdigrunnlag-og-kompetansebegrep-i-laereplanene/>

LITTERATUR

- NOU 2017: 2. (2017). *Integrasjon og tillit. Langsiktige konsekvenser av høy innvandring*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/co72f737da747539d2a0b0fef22957f/no/pdfs/no-u201720170002000oddpdfs.pdf>
- ALVER, V. & DREGELID, K.M. (2016). «Vi kan lære som vanlige folk». Morsmålsstøttet undervisning. *Bedre skole*, 1, 12–17.
- ANTONOVSKY, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Sverige, Köping: Natur och Kultur.
- CUMMINS, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire* (Vol. 23).
- DEBRELI, E. & OYMAN, N. (2016). Students' preferences on the use of mother tongue in English as a foreign language classroom: Is it time to reexamine English-only policies? *European Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 107–126.
- EEK, M. (2021). *Språkhjelpere, investering og sosial rettferdighet: En undersøkelse av bruk av språkhjelpere i norskopplæringen for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn*. Lillehammer: Høgskolen i Innlandet.
- FONDEVIK, B. (2021). Å forske med lærerne – et metablikk på et aksjonsforskningsprosjekt i norskopplæringen for voksne innvandrere. *NOA* (1–2).
- GANUZA, N. & HEDMAN, C. (2019). The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy: Evidence from Swedish – Somali bilinguals. *Applied Linguistics*, 40(1), 108–131.
- GARCÍA, O. & WEI, L. (2019). *Transspråking: språk, tospråklighet og opplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- TKACHENKO, E., FONDEVIK, B. & YASSIN, J. (2021). *Samarbeid med språkhjelpere om flerspråklig støtte i norskopplæringen av voksne innvandrere*. Hentet fra https://www.kompetansenorge.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/samarbeid_med_sprakhjelpere_om_flerspraklig_stotte_i_norskopplaringen_av_voksne_innvandrere.pdf
- TØGE, A.G., MALMBERG-HEIMONEN, I., SØHOLT, S. & VILHJALMSDOTTIR, S. (2022). Protocol: Feasibility study and pilot randomised trial of a multilingual support intervention to improve Norwegian language skills for adult refugees. *International Journal of Educational Research*, 112. doi:10.1016/j.ijer.2022.101925



»» Susanne Søholt er statsviter og forsker 1 på By- og regionforskningsinstituttet NIBR ved OsloMet. Forskningsområder er politikk og iverksettning av integrering av innvandrere og flyktninger og hvordan dette fungerer for målgruppen[e].



»» Sigridur Vilhjalmsdottir er seniorrådgiver på Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, NAFO, som er en del av Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier [LUI] ved OsloMet – storbyuniversitetet. Hun har erfaring som lærer og skoleleder og har mastergrad i norsk som andrespråk med fagdidaktikk i tospråklig opplæring i fagkretsen.

Utdanning for bærekraftig utvikling

»»» Av Hanne Nøvik,
Eirik Kaasa Eliassen
og Mikaela Vasstrøm

Utdanning for bærekraftig utvikling er en viktig del av løsningen for å skape en varig omstilling i samfunnet. Risør videregående skole har prøvd ut hvordan man kan planlegge og gjennomføre tverrfaglige og praktiske bærekraftsprosjekter i samarbeid med lokalsamfunnet.



Hele Skole-Norge jobber nå med å gjøre fagfornyelsen og de tverrfaglige temaene relevante og konkrete for sine elever. De store utfordringene er tverrfaglige av natur og krever nye måter å tenke og handle på. Den grønne omstillingen krever endringer i både praktiske handlinger, nye samfunnsstrukturer og kulturelle verdensforståelser (O'Brien, 2019). Hvordan kan skolen være en lærings- og endringsarena for å utforske fremtidens omstilling? Hvordan kan vi jobbe på tvers av fagene for å adressere de store samfunnsutfordringene og legge til rette for handlingskompetanse?

Risør videregående skole har gjennom et toårig forskningsprosjekt utviklet og testet en utforskende undervisningsmetode for bærekraftig utvikling gjennom tverrfaglig arbeid. Skolens mål med dette arbeidet har vært at elevene skal *forstå, forandre og forbedre* verden. I denne artikkelen deler vi erfaringer for å gi andre lærere og skoler råd og praktiske tips til hvordan man kan planlegge og gjennomføre tverrfaglige prosjekter. Det handler både om å forstå skolen som endringsarena, om å sikre lærerens deltakelse og eierskap og om selve organiseringen og metodisk utvikling av undervisningspraksis. Ikke minst er det avgjørende hvordan det legges til rette for elevmedvirkning og samskaping med lokalsamfunnet. Til slutt reflekterer vi over vurderingskriterier og diskuterer læring og fremtidige muligheter.

Skolen som endringsarena

For å lykkes med å utvikle elevenes tenkemåte må skolen være en arena for bærekraftig utvikling og endring på flere nivåer. Det kan handle om skolens bruk av ressurser, fysisk utforming og praktisk arbeid, men det viktigste er at skolens ledelse skaper en arena som gir tid og rom til å utvikle nye undervisningspraksiser. Det kan handle om å få faglig påfyll og om at profesjonsfellesskapet får tid til utviklingsarbeid, utprøving og erfaringsdeling.

Eierskap hos lærerne	• tematikk • metodikk
Organisering	• kompetanseheving • tid til tverrfaglig planlegging • årshjul og timeplan
Ny undervisningspraksis	• utforskende metode • praktisk aktivitet • ekstern aktør • elevmedvirkning og samarbeid • vurderingskriterier

Figur 1. Områder skolen bør jobbe med for å lykkes med tverrfaglig arbeid

Eierskap hos lærerne

Det aller viktigste for å lykkes med tverrfaglig arbeid er lærernes engasjement og motivasjon for å planlegge og gjennomføre ny undervisning med sine elever. Lærere er opptatt av elevenes læringsutbytte (og eksamensforberedelse), men også av elevenes trivsel og motivasjon. For mange lærere er det uvant å jobbe med tverrfaglig undervisning, og det kan føles uforutsigbart når elever skal jobbe med et komplekst tema og selv være med å utforme problemstillinger – der heller ikke læreren har et svar.

For andre oppleves det som spennende og motiverende å kaste seg ut i ukjente praksiser og teste ut ny metodikk. Vår erfaring viser at det derfor er viktig å engasjere lærerne tidlig og designe gode prosesser for involvering, diskusjon og innhenting av kunnskap. En fremgangsmåte kan være å la alle lærerne på både yrkesfag og studiespesialiserende presentere sine ideer til tverrfaglig tema for hverandre. Sammen velger de noen få prosjekter som kan utvikles.

På Risør vgs. har vi blant annet hatt en aksjon for rydding av havbunnen sammen med Risør Undervannsklubb og Skjærgårdstjenesten, og et 30-dagers endringseksperiment kalt *cChallenge* (O'Brian & Sygna, 2022) i samarbeid med Risør kommune og en lokal kunstner. Vår erfaring er at det er viktig å gi lærerne autonomi i planlegging og gjennomføring. Det kan også være smart å begynne med noen mindre prosjekter som kan vokse seg større over tid.

Organisering

Tverrfaglig arbeid må prioriteres om det skal bli en suksess, og det ansvaret ligger hos skoleledelsen. Skoleledelsen må legge til rette for et systematisk arbeid med kompetanseheving, både innen fagtematikk og metodikk. Vår erfaring er at det kan være lurt å la alle faggrupper ta sin del av ansvaret. Hver fagseksjon kan for eksempel ha ansvar for å planlegge ett faglig opplegg for et større tverrfaglig tema for profesjonsfellesskapet hvert skoleår, for eksempel utenfor skap, energi, skjermtid, klima, sirkulærøkonomi mm. Det kan være å invitere en ekstern foredragsholder og planlegge for tverrfaglige gruppediskusjoner. Dette vil også trene evnen til og motivasjonen for samarbeid.

Det kan også trenes på metodikk for å utvide den didaktiske verktøykassen og forståelsen av hva som bidrar til god undervisning. Man kan for eksempel gjøre mindre øvelser i hver fellestid for å trene på inkludering, medvirkning, samarbeid, å finne styrker, kreativitet, vurdering eller lignende. Da vil hele profesjonsfellesskapet få en verktøykasse med enkle øvelser til bruk i egen undervisningspraksis. Og så

skal du se at den sosiale tilhørigheten i kollegiet også øker i samme slengen.

Det kan være en god idé å planlegge neste skoleårs tverrfaglige arbeid tidlig på vårsemesteret. Det må settes av tid til at lærerne velger ut noen få ideer og finner sammen i tverrfaglige team. Hvert tverrfaglige team må utarbeide innspill til ønsket organisering.

Forslagene bør inneholde

- overordnet tema samt forslag til praktisk aktivitet og ekstern aktør
- involverte lærere, elevgrupper og fag
- omtrentlig varighet på arbeidet og når på året det tverrfaglige arbeidet skal foregå
- når, og hvor lang tid som bør settes av til tverrfaglig planlegging

Deretter bør skoleledelsen forsøke å tilpasse neste års timeplan også med hensyn til tverrfaglig aktivitet. Alle større tverrfaglige prosjekter bør legges inn i årshjulet slik at alle har mulighet til å planlegge sine fag ut fra dette.

Å skape ny undervisningspraksis

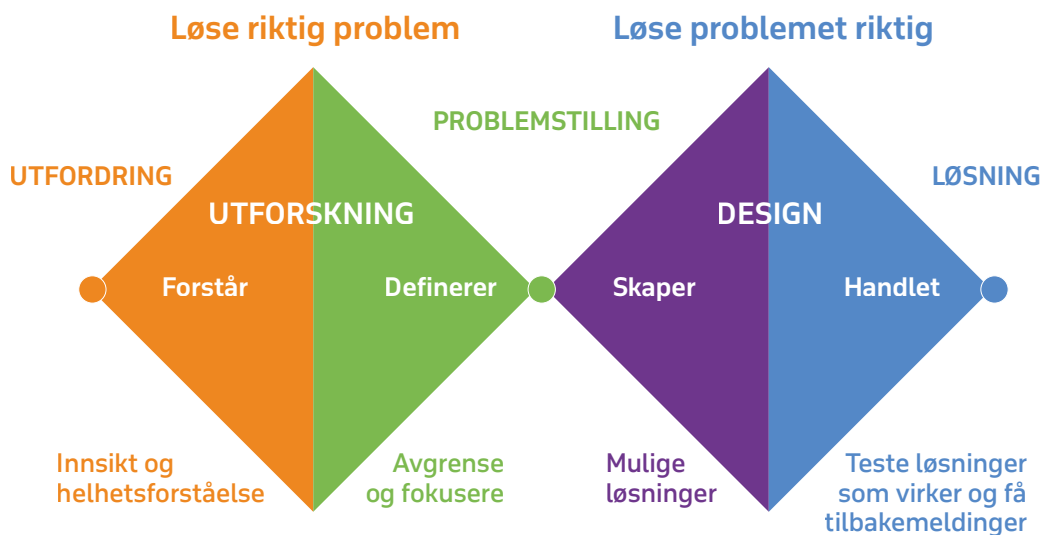
Hvis vi forventer at det skal skje en endring hos elevene, er vi også helt nødt til å endre måten læringsarbeidet drives på. Tverrfaglige prosjekter om bærekraftig utvikling skal oppleves helt annerledes enn tradisjonell

klasseromsundervisning. Vår erfaring viser at dette kan skje ved å kombinere følgende elementer: utforskende metode, aktiv elevmedvirkning og reelt samarbeid, praktisk aktivitet utenfor klasserommet og samskaping med lokalsamfunnet eller en ekstern aktør.

Utforskende metode

Vi ble inspirert til å prøve ut utforskende metodikk basert på *Design Thinking* (Stickdorn & Schneider, 2015). Her får elevene en større utfordring. Et eksempel var «Spøkelsesfiske – forlatt fiskeredskap i havet». Først starter elevene med å forstå de store sammenhengene og underliggende behov hos involverte personer. Elevene skal så avgrense utfordringen og utarbeide en egen problemstilling. Ved bruk av noen enkle, konkrete verktøy skal elevgruppene komme opp med mange kreative ideer og løsninger på utfordringen, før de velger en løsning de vil teste ut i liten skala i praksis.

Vår erfaring er at det er helt avgjørende at lærerne selv har erfart slike prosesser og føler seg trygge på å lede ved slike åpne (og tidvis frustrerende!) arbeidsmåter. For å bygge kompetanse på utforskende metodikk sendte vi både skoleledelsen og noen interesserte lærere på kurs i *praktisk prosessledelse i skolen* hos Lent (www.lent.no). Kurset var svært vellykket, og skolen er i dialog med Lent om videre arbeid med å bruke prosessledelse som et element i skolens praksis.



Figur 2. Vår variant av Double Diamond for bruk i tverrfaglig arbeid i videregående skole

Vi har sett at det er lurt å la de lærerne som er mest interessert, få prøve det ut først. Den beste forankringen og det beste utbyttet får man ved å bruke tid på å dele erfaringer i kollegiet og trene litt på hverandre før det gjøres med elever. Selv om vi har blitt entusiastiske når det gjelder vår tilnærming, er det viktig å huske at det ikke finnes bare én metode for alle typer arbeid. Utpøving og tilpasning til det enkelte profesjonsfellesskap er vesentlig.

Elevmedvirkning og reelt samarbeid

Elevundersøkelsen viser at elevene ønsker større mulighet for medvirkning. For å skape motivasjon og engasjement blant elevene er det viktig å lytte til deres forslag til tema og ideer til gjennomføring eller la dem lede deler av læringsprosessen selv. Gjennom å bruke tid til å snakke med elevene om hva de er opptatt av, og hva de vil lære mer om, får lærerne verdifull innsikt som kan brukes til å lage gode tverrfaglige prosjekter. Selv om det kan være uvant for læreren, bør elevene få drive prosessen så selvstendig som mulig med læreren mer som tilrettelegger. Dette kan gi elevene nyttige erfaringer de kan bruke på mange arenaer videre i livet. Det kan også være lurt å gi konkrete roller og ansvar innad i elevgrupper og la dem organisere eventuelle valg selv. Når elevene involveres i å lage vurderingskriterier og gjennomføre undervisningsvurdering og hverandrevurdering, øker eierskapet til egen læringsprosess.

Trykke elever og lærere er det viktigste for å få til reelt

samarbeid og gode prosesser der alle er aktivt deltakende. Noe av det som kan hjelpe gruppene, er å gjøre «anerkjennelsesrunder»: Stopp opp innimellom og be den enkelte i gruppa sette ord på hva de andre gruppemedlemmene har bidratt med som gjør at gruppa har kommet så langt som de har gjort. Be elevene sette ord på personlige styrker og ressurser som de ser hos hverandre. Dette skaper både samhold og mer produktive grupper. Elevene knyttes sammen relasjonelt samtidig som de ser hvilke ressurser hos hverandre som de kan bruke i det videre arbeidet. Det finnes beskrivelse av mange slike gode øvelser i boka *Praktisk prosessledelse i skolen* (Tanggaard & Brekke, 2021, s. 297). Profesjonsfellesskapet kan trene på slike øvelser med hverandre før de prøves på elevene. Selv om det som regel er flere lærere involvert i det tverrfaglige arbeidet, er det fordelaktig at hver gruppe har sin «prosjektlærer» som følger opp og gir tilbakemeldinger på prosess og samarbeid.

Praktisk aktivitet utenfor klasserommet

I litteratur om utdanning for bærekraftig utvikling hevdes det ofte at selve tematikken bør være verdiladet og kompleks. Vår erfaring er at det er vel så viktig at tematikken er nært knyttet til elevenes hverdag. Vi tror prosjektene gjerne bør være så konkrete og nære som mulig, og har erfart at elever som ikke opplever denne nærheten, blir mindre engasjert i tematikken. En av våre inspirasjonskilder er Astrid Sinnes (2020) sin bok *Action, takk!*, der hun trekker



Figur 3. Elevene er med på å lage et kreativt rom ved bruk av gjenbrukte materialer. Her lager de FNs bærekraftsmål og henger dem opp i taket. FOTO: LPO ARKITEKTER

fram hvor viktig det er å bygge handlingskompetanse. Det å gjøre små, konkrete handlinger som faktisk gir resultater, kan styrke denne kompetansen og samtidig være med og gi håp og fremtidsstro. Dessuten kan elever som vanligvis ikke er så synlige, få muligheten til å blomstre. Vi foreslår derfor at det i hvert tverrfaglige prosjekt alltid planlegges for noen praktiske aktiviteter utenfor klasserommet: Lag et arrangement, en endring i nærmiljøet, en befaringsavis, en film, noe som kan brukes, vises fram, spises, testes.

En annen viktig grunn til å sette søkelys på handlingskompetanse er ifølge Sinnes at tematikk som klimaendring, fattigdom og urettferdighet kan være både skambelagt og føles håpløst. Da vil det å mestre små, konkrete oppgaver gi bekreftelse på at man kan gjøre noe.

Planleggingen kan ta utgangspunkt i å tenke på hva elevene kan *gjøre* eller være med på utenfor klasserommet, gjerne i samskaping med eksterne aktører. Deretter kan denne praktiske aktiviteten utvikles og kobles til kompetanser, ferdigheter og faglige læringsmål. Det finnes utrolig mange spennende forslag rundt omkring. Bruk tid i profesjonsfellesskapet til å utarbeide deres skoles idébank. Her er noen ideer til steder å starte: *Action, takk!* (Sinnes, 2020), FN-sambandet (FN-sambandet, 2022), NDLA (NDLA, 2022), Den naturlige skolesekken (Naturfagssenteret, 2022) og CCL (Høgskolen i Innlandet, 2021). Og det finnes selvsagt mange flere!

Det er veldig nyttig å lage en oppsummering etter hvert prosjekt. Hva var det vi lyktes med? Hvorfor fikk vi til dette så bra? Hvordan samarbeidet vi? Hva gikk dårlig med dette prosjektet? Hvis vi skulle gjort det på nytt, hva ville vi gjort annerledes? Hvordan kan vi bruke denne kunnskapen til å lykkes enda bedre i neste prosjekt? Det er lurt å dele, da får dere mye tilbake! Vi råder dere også til å ta mange bilder underveis i arbeidet. Dette beriker dokumentasjonen og gjør det lettere å synliggjøre kunnskapen som utvikles.

Samskaping med lokalsamfunnet

Mye erfaring fra blant annet Ungt Entreprenørskap (Ungt Entreprenørskap, 2022) og Lektor2-programmet (Naturfagssenteret, 2022) tilsier at samarbeid med en ekstern partner, gjerne i form av en «oppdragsgiver», gjør en oppgave mye mer virkelighetsnær og motiverende for lærere og elever. Vår erfaring er at lokalsamfunnet, bedrifter, organisasjoner og politikere, er veldig positive til å samskape med videregående skole. De forventer ikke at elevene må komme opp med en innovativ idé eller en bærekraftig løsning på deres utfordring. Det viktige for bedriftene eller organisasjonene er å bli gjort kjent blant ungdommene

og i lokalmiljøet, bidra til positivt omdømme og bygge lokal tilhørighet eller kanskje litt rimelig markedsføring. Mange bedrifter tenker mer langsiktig; de håper at ungdommene kan bruke møtet til å oppdage nye muligheter i sitt lokalsamfunn, se mulighet for spennende jobber hos dem etter endt skolegang og kanskje inspirere til relevant, videre utdanning.

Ofte har yrkesfagene allerede et nettverk av lærebedrifter. Kommunens næringssjef, næringshager og næringslivsforeninger vil også ofte være interessert i samarbeid.

Ta dere bryet med å få lokalavisa på besøk, eller lag en sak i sosiale medier eller spør om å få skrive i lokalavisa selv. Det vil hjelpe både skolen og omverdenen til å se det positive som faktisk har skjedd, og skape stolthet og engasjement (en nyttig motvekt til den frustrasjonen vi kan love at dere også får på kjøpet). Det vil også gjøre at nye bedrifter og mulige samarbeidspartnere blir oppmerksomme på at dere jobber ut mot lokalsamfunnet, og de vil da være bedre forberedt når dere henvender dere om prosjektsamarbeid, bedriftsbesøk eller skolebesøk.

Vurderingskriterier

Vi kommer ikke utenom vurdering av læring, men det er mange måter å gjøre det på. Skal det tverrfaglige arbeidet kjennes viktig nok for både lærere og elever, bør det være noen direkte koblinger til læreplanene. Det er viktig at vurderingskriteriene ikke er så stramme at de ødelegger den gode mulighetene for kreativitet og utfoldelse, samtidig som opplegget må være konkret og håndgripelig nok for elevene.

Et tips kan være å la lærerne i de tverrfaglige teamene intervju hverandre. Når dere har bestemt dere for et tema eller en utfordring, kan dere spørre:

- Hvilke *kjerneelementer* i din læreplan er relatert til dette temaet?
- Hvilke *ferdigheter* jobber dere med i ditt fag? Hvorfor? Hvordan?
- Hvilke *tverrfaglige emner* i ditt fag er relatert til dette temaet?
- Hvilke *kompetansemål* i ditt fag er relatert til dette temaet?

Litteratur om utdanning for bærekraftig utvikling, blant annet oppsummert og beskrevet av Kvamme & Sæther (2019, s. 32), Sinnes (2019, ss. 39-47) og Klein (2020), oppfordrer til å trene på ferdigheter utenom det rent faglige. Arbeidet med tverrfaglige prosjekt kan være en god mulighet til å trene på å gi tilbakemelding på nettopp

slike ferdigheter. Vi anbefaler derfor å inkludere noen vurderingskriterier for prosessen (samarbeid, kreativitet, helhetsforståelse eller lignende). Det vil hjelpe både lærere og elever å huske på at det som virkelig er nyttig av det de lærer, er tenkemåten og hvordan de løser utfordringen sammen.

Det kan også være lurt å utvikle enkle maler for vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse som dere bruker på skolen. Unngå at vurderingskriteriene blir for omfattende! La gjerne elevene få trening i å være med på å utarbeide egne vurderingskriterier.

Sett av tid til metarefleksjon i gruppene underveis. La elevene aktivt bruke vurderingskriteriene i læringsarbeidet i gruppene, og lag gjerne enkle prosessnotat eller logger. Det er gjennom refleksjon vi oppnår at elevene etablerer nye tenkemåter.

Konklusjon

Utdanning for bærekraftig utvikling har ikke én riktig modell eller prosessmal. Det krever at skolens ledelse setter av tid i profesjonsfellesskapet for å diskutere hva disse tverrfaglige tema skal være på vår skole – og hvordan vi kan jobbe med dette både i fagene og på tvers av fagene. Men profesjonsfellesskapet har også et eget ansvar for å være nysgjerrige på pedagogisk og didaktisk utvikling og diskutere hvilke undervisningsmetoder de ønsker å teste ut, og hvordan de kan jobbe med elevenes engasjement og samskaping med lokalsamfunnet.

Vi vet at en slik arbeidsmåte vil kreve mye, men vi tror det er verdt innsatsen både innad på egen skole og i samskaping med lokalsamfunnet. Finn ut hvordan dere kan bruke deres styrker, og bruk det tverrfaglige arbeidet til å utvikle en praksis som bidrar til å skape engasjement, lærelyst og mestringstro.

Ting tar tid! Å utvikle ny undervisningskultur er langsiktig arbeid. La noen være pionerer og aksepter at andre er mer avventende. Start heller med mindre opplegg og eksempler på hvordan man kan lykkes – før det skaleres opp. Stol på at innsatsen dere gjør, hjelper elevene til å komme nærmere å forstå, forandre og forbedre verden – og knytter dem sterkere til sitt eget lokalsamfunn.

LITTERATUR

- FN-SAMBANDET.** (2022). *FN Sambandet – Undervisning*. Hentet 21.04.22 fra <https://www.fn.no/undervisning>
- HØGSKOLEN I INNLANDET.** (2021). *Senter for samarbeidslæring for bærekraftig utvikling (CCL)*. Hentet 21.04.22 fra Undervisningsressurser: <https://www.inn.no/ccl/publikasjoner/undervisningsressurser/>
- KLEIN, J.** (2020). *Bærekraftig utvikling i skolen*. Pedlex.
- KVAMME, O. & SÆTHER, E.** (2019). *Bærekraftsdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NATURFAGSENTERET.** (2022). *Lektor2*. Hentet 21.04.22 fra Lærerrressurser: <https://www.lektor2.no/c2181367/seksjon.html?tid=2181368>
- NATURFAGSENTERET.** (2022). *natursekken.no*. Hentet 21.04.22 fra Skoleprosjekter: <https://www.natursekken.no/c2000610/seksjon.html?tid=2108854>
- NDLA.** (2022). *NDLA – Tverrfaglige temaer*. Hentet 21.04.22 fra <https://ndla.no/nb/subject:difegdoa-a54d-49db-a4c2-fd5463a7c9e7>
- SINNES, A.** (2019). *Utdanning for bærekraftig utvikling: Hva, hvorfor og hvordan?* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- SINNES, A.** (2020). *Action, takk!* Oslo: Gyldendal forlag AS.
- STICKDORN, M. & SCHNEIDER, J.** (2015). *This is service design thinking: Basics, tools, cases*. Amsterdam: BIS Publishing.
- TANGGAARD, P. & BREKKE, B.** (2021). *Praktisk prosessledelse i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- UDIR.** (2020). *Kunnskapsløftet – LK20. Læreplan*.
- UNGT ENTREPRENØRSKAP.** (2022). *Ungt Entreprenørskap*. Hentet fra Læreportalen: <http://www.portal.ue.no>



»»» **Hanne Nøvik** er sivilingeniør og har en doktorgrad i vannkraft fra NTNU samt PPU fra Universitetet i Oslo. Da artikkelen ble skrevet arbeidet hun som realfagslærer og prosjektleder for BærekraftLab på Risør videregående skole. Hun er nå gått inn i ny stilling som prosjektleder hos Scatec.



»»» **Eirik Kaasa Eliassen** har utdanning innen filmteori, praktisk film- og TV-produksjon og yrkespedagogikk og er rektor ved Risør videregående skole. Han har tidligere mange års erfaring som produsent i film- og TV-bransjen og lærer i videregående skole. Han har også vært undervisningsleder på høyskole og pedagogisk konsulent i privat næringsliv.



»»» **Mikaela Vasstrøm** er Førsteamanuensis på Institutt for Global Utvikling og Samfunnsplanlegging ved Universitet i Agder. Hun hennes forskning handler om demokratiske kunnskaps- og læringsprosesser innenfor natur og samfunnsrelasjoner, bærekraftig utvikling og miljøplanlegging. Siden 2020 har hun bistått med Risør videregående skole med utviklingen rundt BærekraftsLAB.

Vurderings- kulturer

i norsk skole

>>> Av Lise Vikan Sandvik

Hvis skolen skal klare å endre sin vurderingskultur ved å legge mer vekt på underveisvurdering og mindre på karakterer, så vil det innebære at lærere må endre sin måte å undervise på.



Både nye læreplaner og covid-19 har de siste årene påvirket vurderingskulturene i skolen. Undervisvurdering har fått en sentral rolle i den nye overordnede delen til læreplanen, og har i tillegg også kommet inn som et delområde i beskrivelsen av læreplaner i fag. Det vil si at hvert fag har fått et eget punkt om undervisvurdering i faget. Skoler og lærere rundt om i landet har i flere år prøvd å imøtekomme nye krav og forventninger til undervisvurdering i fag gjennom ulike fagdidaktiske tilnærminger og ved redusert bruk av karakterer. I denne artikkelen diskuterer jeg hva som hemmer og fremmer utvikling av vurderingskulturer i skolen, og hva som kjennetegner undervisningspraksiser som kan bidra til å fremme en vellykket undervisvurdering i fag.

Hva er vurderingskultur?

En skoles vurderingskultur formes av forskning, utdanningspolitiske retningslinjer og praksis i skolen (Smith, 2011). Med Kunnskapsløftet i 2005 ble vurdering for læring gitt større oppmerksomhet i læreplaner, i forskrifter og i praksis. Dette var en tilnærming til vurdering som var sterkt påvirket av internasjonal forskning og utdanningspolitiske trender (Tveit, 2014). Forskere som studerer vurderingskulturer innenfor et utdanningssystem, snakker om at vurderingskulturer kan forstås på to nivåer (DeLuca mfl., 2021; Xu & Brown, 2016). *Vurderingens mikrokulturer* handler om praksis i skolen: hvordan lærere forstår og operasjonaliserer vurderingsforskrifter og læreplaner, hvordan de tolker hensikten med vurderingen, og hvordan disse tolkningene blir systemer og rutiner på en skole. Disse kulturene er igjen en del av et større system og en policy for vurdering og testing i en nasjonal ramme, som kan kalles *vurderingens makrokulturer* (Allal, 2020).

Vurdering for læring har etter hvert fått et solid fotfeste i skolen. Studier av vurderingspraksiser viser at mange skoler har klart å utvikle praksiser som involverer elevene i vurdering, som har klare mål for opplæringen, og som gir gode tilbakemeldinger som støtter læring (Sandvik,

2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* (LK20) gir en retning i arbeidet med undervisvurdering i fagene og kan stimulere til å styrke praksisene ytterligere.

Likevel viser studier fra vurderingspraksiser, både før og under pandemien, at det er noen klare utfordringer i skolen når det gjelder undervisvurderingen og standpunktvurderingen. Fra elevperspektivet er det særlig kommunikasjon om hva som er formålet med de ulike vurderingssituasjonene, og hva som blir vurdert, som oppleves uklart (Andrade & Brookhart, 2020). I tillegg er det mange elever som rapporterer at de i liten grad er blitt involvert i vurderingsarbeidet (Sandvik mfl., 2021, 2022). Utfordringer knyttet til elevinvolvering i vurdering er også noe vi har sett år etter år i svarene fra Elevundersøkelsen. Det er faktisk slik at mange elever ikke opplever at tilbakemeldingene de får, hjelper dem videre i arbeidet deres.

I tillegg viser internasjonale studier at testangst har en skadelig effekt på prestasjoner, og at verdifull tid brukes på unngåelsesstrategier eller emosjonelle mestringsstrategier i stedet for på læring. Studiene viser også at det å ha tid til læring og en klar forståelse av hva som skal ligge til grunn for sluttvurderingen, styrker elevenes mestringsstro (Thomas mfl., 2017).

For å oppsummere så viser det seg altså at det fins mange ulike erfaringer med og praksiser for vurdering i skolen. Studier har vist at det ikke bare er forskjeller mellom ulike skolars vurderingskulturer, men at det også innad i en skole kan være ulike tilnærminger til vurdering.

I de senere år har noen skoler har valgt å prøve ut redusert bruk av karakterer underveis i opplæringen for å styrke kvaliteten i undervisvurderingen. Argumenter for å redusere karakterbruken er blant annet at dette er i tråd med ny vurderingsforskrift, at karakterer kan føre til stress og usikkerhet, at tilbakemeldinger som er gitt sammen med karakterer ikke bidrar til læring, og at karakterer er upresise som informasjon om kompetanse (Eriksen & Elstad, 2019; Gillespie & Burner, 2019).

Hva som påvirker vurderingskulturen i en skole

Men hva kjennetegner undervisnings- og vurderingspraksisen når karakteren forsvinner og man prøver å endre vurderingskulturen i en skole? Det vet vi per nå ikke så mye om. Vi vet likevel en del om hva som påvirker vurderingskulturen i en skole.

Når man utvikler vurderingskulturer i skolen, finnes det ingen løsning som passer alle. Faglig utvikling av vurderingskulturer i skolen bør derfor rettes mot de faktiske

FAKTA:

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

utfordringene den enkelte skole, skoleleder og lærer står overfor (Birenbaum, 2016). Mens noen skoler vil ha behov for å etablere ulike former for samarbeid om vurdering, vil andre ha behov for å utvikle vurderingspraksiser i fag. Uansett er det å ha en utforskende tilnærming til egen praksis identifisert som en nøkkelfaktor i skoler som lykkes med å utvikle vurderingskulturen (Postholm, 2018).

Videre krever utvikling av vurderingskulturer at man arbeidet med relevant faglig innhold. Det finnes et mylder av programmer og tiltak i norsk skole der intensjonene er gode, men der koblingen til skolefagene og læreplanen ofte er svak (Sandvik, 2019). Mange studier har vist at utvikling av vurderingskulturer vil kunne styrkes dersom satsingene blir knyttet til lærernes faglige kompetanse og undervisningsfaget (Sandvik & Fjørtoft, 2022).

En siste viktig forutsetning for suksess er lærerens vurderingskompetanse, som igjen er nært knyttet til fagkompetanse, klasseromserfaring og fagdidaktisk forståelse (Fjørtoft & Sandvik, 2016).

Vurdering kan fungere som læringsledelse i fag

Når lærere tar i bruk karakterdempede praksiser i fagene, kan det altså hende at dette vil bidra til å styrke vurderingskulturen på skolen. Likevel vil dette avhenge av lærerens vurderingskompetanse og evne til å kunne bruke vurdering som verktøy for læringsledelse. Det kan sies å være tre nøkkelprosesser i all undervisning, som også er kjernen i undervisningsvurderingen i fagene: å vite hvor den lærende er i sin læring, å lage mål for læringen og å finne ut hva som skal til for å nå målene (Sadler, 1989; Wiliam & Thompson, 2007). Tradisjonelt sett har læreren hatt ansvaret for disse prosessene, men med den tilnærmingen til vurdering som preger norsk skole, er det viktig å tydeliggjøre hvilken rolle elevene selv har i sin egen læringsprosess, og hvilken betydning de har for hverandres læring i fellesskapet. Ved

å koble de tre prosessene sammen med de ulike aktørene i klasserommet kan undervisningsvurdering sees som et konsept bestående av fem strategier:

1. utarbeide tydelige mål og vurderingskriterier (målorientert undervisning)
2. utvikle effektive klasseromsdiskusjoner og gode vurderingsoppgaver for dokumentasjon av elevenes ferdigheter (meningsskapende undervisning)
3. gi tilbakemelding som fremmer læring (lærervurdering)
4. aktivere elevene som ressurser for hverandres læring (medelevvurdering)
5. aktivere elevenes evne til å lære å lære (egenvurdering)

Ulike klasseromsaktiviteter og undervisningsprinsipper kan tas i bruk for å iverksette disse fem strategiene. Disse aktivitetene og prinsippene vil være fagovergripende og handler om hvordan lærervurdering, medelevvurdering og egenvurdering kan brukes som verktøy for å gi tilbakemelding som fremmer læring, for å aktivisere elevene som ressurser for hverandres læring og for å aktivisere elevenes evne til å lære å lære. Når det kommer til den konkrete utformingen av aktivitetene, vil den være avhengig av målene for undervisningen og fagets egenart. En slik tilnærming og forståelse av undervisningsvurdering understreker at den er «langt mer enn bare summativ informasjon om elevenes prestasjoner: den er også en viktig del av læringsprosessen og påvirker elevenes læring og progresjon» (Harlen & Winter, 2004, s. 391, forfatterens egen oversettelse).

	Målsetting	Planlegging	Diagnostisering
Lærer	1. Målorientert undervisning Utarbeide tydelige mål og vurderingskriterier	2. Meningsskapende undervisning Utvikle effektive klasseromsdiskusjoner og gode vurderingsoppgaver for dokumentasjon av elevenes ferdigheter	3. Lærervurdering Gi tilbakemelding som fremmer læring
Medelever	Tolkningsfellesskap for læringsmål og vurderingskriterier	4. Medelevvurdering Aktivisere elevene som ressurser for hverandres læring	
Elev		5. Egenvurdering Aktivere elevenes evne til å lære å lære	

Figur 1. Aspekter ved formativ vurdering (modifisert etter Wiliam & Thomson, 2007)

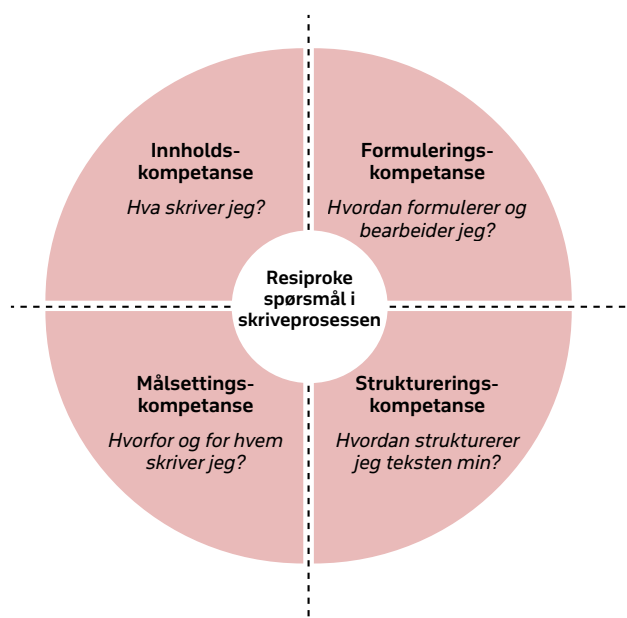
Lærervurdering har vært gjenstand for mange studier om vurdering, og innen for eksempel skriveforskningen har forskerne vært opptatt av hvor potensielt ødeleggende kritiske kommentarer fra læreren kan være for elevens utvikling av skriveferdigheter. Elevene ønsker og forventer tilbakemeldinger som er konkrete og konstruktive, ikke gitt som innholdsløs ros eller kritikk (Bitchener & Ferris, 2012). Det har vist seg at lærervurdering gitt i en prosessorientert skriveprosess har hatt stor effekt på elevenes skriveferdigheter, særlig i de tilfellene hvor lærerresponsen er spesifikk og tekstbasert og ikke bare rettet mot grammatiske feil. Mappевurdering og andre prosessverktøy er eksempler på verktøy som har blitt brukt i skriveopplæringen i ulike fag for å styrke undervisvurderingen (Lam, 2018).

Et annet viktig vurderingsverktøy er *medelevvurdering*. Hvis vi fremdeles ser til skriveopplæringen, viser mange studier at det er flere svært positive sider ved denne formen for vurderingsarbeid. Et viktig aspekt ved medelevvurdering er at den som gir respons, trenes til å utvikle kritisk lesing og analytiske ferdigheter, noe som i neste omgang kan ha positiv effekt på egen skrivekompetanse. Andre positive trekk ved medelevvurdering er at denne typen respons i større grad er en autentisk sosial kontekst for interaksjon og læring. Vurderingsformen oppleves dessuten som mer «ufarlig» enn når det er læreren som gir tilbakemeldinger. Det kan imidlertid også være noen utfordringer ved medelevvurdering. Medelever er som regel uerfarne lesere, noe som kan føre til at elevene i stor grad fokuserer på språklige feil, og i langt mindre utstrekning gir respons på innholdsmessige elementer ved teksten. Flere forskere har pekt på disse utfordringene og legger vekt på at elevene må trenes på å gi tydelig og konkret respons på hverandres tekster (Andrade & Brookhart, 2020; Topping, 2018).

Egenvurdering er den siste strategien jeg vil løfte fram. Å kunne sette seg mål for egen læring, å vurdere seg selv og å planlegge eget arbeid er kjerneelementer i KL20. Denne kompetansen kan bidra til selvregulering og livslang læring. Elevinvolvering er et av hovedelementene i undervisvurderingen. Derfor er det enda viktigere enn før å legge til rette for elevinvolvering i form av egenvurdering i undervisningen og vurderingsarbeidet. Studier som ble gjort i forbindelse med covid-19, viser at egenvurdering ikke er spesielt utviklet hos norske elever, og at mange i liten grad var i stand til å ta hånd om egen læring (Andrade, 2010).

Det finnes mange modeller for hvordan skrivekompetanse kan utvikles, og mange av dem vektlegger et funksjonelt syn på skriving (se bla. Berge et al., 2016; Fix, 2008). Det betyr at man er opptatt av hva som er tekstens hensikt,

og hvem som er mottakere av teksten. Det er disse skrivehandlingene som gir retning for de språklige, strukturelle og innholdsmessige aspektene som eleven bør trene på for å beherske den aktuelle skrivehandlingen. La oss si at man i et undervisningsforløp i naturfag skal lage en brosjyre som passer til kompetansemål som handler om å beskrive og fortelle om energisparetiltak for ungdom. Eleven skal trekke fram noen viktige kjennetegn ved energisparing, beskrive hovedtrekk, samle og systematisere informasjon og presentere denne i en brosjyre. Målgruppen for brosjyren skal være elever på et lavere trinn. På den måten tas skrivefunksjonen og mottakerbevisstheten inn som utgangspunkt for undervisningsaktivitetene og vurderingsoppgaven. Det å kunne formulere konkrete skrivemål ut fra skrivefunksjon og mottakerbevissthet er et sentralt aspekt ved selvregulering i skriving, og er selve målestokken for fornuftige formuleringsbeslutninger, sier den tyske skriveforskeren Martin Fix (2008).



Figur 2. Pragmatisk funksjonell skrivemodell (modifisert etter Fix 2008, s. 26)

På basis av dette skisserer han et tanke sett om utvikling av skrivekompetanse som består av fire deler: målsettingskompetanse, innholdskompetanse, struktureringskompetanse og formuleringskompetanse. Dette plasserer han i en modell, der problemløsende spørsmål fungerer som strukturerende prinsipper, se figur 2.

Modeller og tanke sett som jeg har vist gjennom dette eksemplet, kan fungere som rammer og verktøy for å utvikle



Illustrasjon: foto. © Adobe Stock

selvregulering og elevinvolvering. I tillegg kan de bidra til å støtte læreren til å utvikle tydelige mål og kriterier, til å skape mening i undervisningen, til å skape rammer for tilbakemeldinger og til å aktivisere elevene som ressurser for hverandres læring.

Endrede lærer- og elevroller

Hvis lærere og skoler skal kunne endre vurderingskulturen sin inn mot en forsterket undervisningsvurdering og redusert bruk av karakterer, vil det være avgjørende at undervisningsaktivitetene og vurderingsaktivitetene får en enda tydeligere innretning mot det å *lære å lære* i fagene og på tvers av fag. LK20 understreker betydningen av at eleven skal kunne lære fag og utvikle sin læringskompetanse i den samme prosessen. Slik kan målet sies å være en autonom elev som har lært å lære, som kan ta ansvar for aktiviteter som å definere mål, velge læremidler og oppgaver, og som kan velge hensiktsmessige arbeidsmåter. Får man til slike læringsprosesser, har man kommet langt på vei i utvikling av vurderingskulturer der elevinvolvering i vurdering og læring spiller hovedrollen.

En slik praksis kjennetegnes ved at læreren går fra å tenke aktivitet: *Hva skal elevene gjøre?* – til å tenke læring: *Hva skal elevene lære?* En slik endring i lærerens rolle vil vise seg i hvordan læreren planlegger og organiserer undervisningen sin. Læreren lager undervisningsopplegg der læringsutbyttet er tydelig artikulert, samtidig som interaksjonen mellom lærer og elever er forandret: Læreren bruker i langt større grad klasseromsdialogen til å skape en felles forståelse for læringsutbyttet, der målene tydeliggjøres, vurderingskriteriene diskuteres i fellesskap, og elevene trenes i å vurdere hverandres prestasjoner.

Denne artikkelen har presentert sentrale prinsipper ved undervisning og vurdering som bør være ivaretatt i vurderingskulturen om undervisningsvurdering skal bidra til elevenes læring. Velger man å imøtekomme læreplanens krav med redusert bruk av karakterer, er dette med andre ord et signal om endrede undervisningspraksiser. For å lykkes med en slik tilnærming, vil det være avgjørende at læreren forstår hvordan ulike vurderingsverktøy kan anvendes *for* og *som* læring. Først da kan vi snakke om utvikling av vurderingskulturer i skolen.

LITTERATUR

- ALLAL, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 332–349. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>
- ANDRADE, H.L. (2010). Students as the Definitive Source of Formative Assessment: Academic Self-Assessment and the Self-Regulation of Learning. I: H.L. Andrade & G.J. Cizek (red.), *Handbook of formative assessment* (s. 90–105). Routledge.
- ANDRADE, H.L. & BROOKHART, S.M. (2020). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 350–372. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1571992>
- BERGE, K.L., EVENSEN, L.S. & THYGESEN, R. (2016). The Wheel of Writing: A model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 27(2), 172–189. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980>
- BIRENBAUM, M. (2016). Assessment Culture Versus Testing Culture: The Impact on Assessment for Learning. I: D. Laveault & L. Allal (red.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (Vol. 4, s. 275–292). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_16
- BITCHENER, J. & FERRIS, D.R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. New York: Routledge. (New York). Routledge.
- DELUCA, C., RICKEY, N. & COOMBS, A. (2021). Exploring assessment across cultures: Teachers' approaches to assessment in the U.S., China, and Canada. *Cogent Education*, 8(1), 1921903. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1921903>
- ERIKSEN, H. & ELSTAD, E. (2019). Norsklæreres 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/10.23865/up.v13.1968>
- FIX, M. (2008). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. (2. utgave). Verlag Ferdinand Schöningh.
- FJØRTOFT, H. & SANDVIK, L.V. (2016). *Vurderingskompetanse i skolen. Praksis, læring og utvikling*. Universitetsforlaget.
- 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>
- HARLEN, W. & WINTER, J. (2004). The development of assessment for learning: Learning from the case of science and mathematics. *Language Testing*, 21(3), 390–408. <https://doi.org/10.1191/0265532204lt2890a>
- LAM, R. (2018). *Portfolio assessment for the teaching and learning of writing*. Springer.
- POSTHOLM, M.B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 5(1), 1522781. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1522781>
- SADLER, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- SANDVIK, L.V. (2019). Mapping Assessment for Learning (AFL) communities in schools. *Assessment Matters*, 13, 6–43. <https://doi.org/10.18296/am.0037>
- SANDVIK, L.V. & FJØRTOFT, H. (2022). *Skoleutvikling i videregående opplæring*. Fagbokforlaget.
- SANDVIK, L.V., SMITH, K., STRØMME, A., SVENDSEN, B., AASMUNDSTAD SOMMERVOLD, O. & AARØNES ANGVIK, S. (2021). Students' perceptions of assessment practices in upper secondary school during COVID-19. *Teachers and Teaching*, 0(0), 1–14. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1982692>
- SANDVIK, L.V., SVENDSEN, B., STRØMME, J.A., SMITH, K., SOMMERVOLD, O.A. & ANGVIK, S.A.A. (2022). Assessment during COVID-19: Students and teachers in limbo when the classroom disappeared. *Educational Assessment*.
- SMITH, K. (2011). Professional development of teachers – A prerequisite for AfL to be successfully implemented in the classroom. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 55–61. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.005>
- THOMAS, C.L., CASSADY, J.C. & HELLER, M.L. (2017). The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and coping strategies on undergraduate academic performance. *Learning and Individual Differences*, 55, 40–48. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.001>
- TOPPING, K.J. (2018). *Using Peer Assessment to Inspire Reflection and Learning*. Routledge.
- TVEIT, S. (2014). Educational assessment in Norway. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 221–237. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2013.830079>
- WILLIAM, D. & THOMPSON, M. (2007). Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? *In The future of assessment: Shaping teaching and learning* (C.A. Dwyer, s. 53–82). Erlbaum.
- XU, Y. & BROWN, G.T.L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2016.05.010>



»»» Lise Vikan Sandvik er professor ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Hennes interessefelt er hovedsakelig vurdering, skoleutvikling, lærerutdanning, fremmedspråkdidaktikk og partnerskap i lærerutdanningen. Sandvik har utgitt en rekke bøker og artikler

nasjonalt og internasjonalt, og leder en forskergruppe ved NTNU som har flere store forsknings- og utviklingsprosjekter knyttet til vurdering og skoleutvikling i sin portefølje. <https://www.ntnu.edu/ilu/plac>



Kritisk blikk

på vurdering for læring

Vurdering for læring skal gjere læringa meir effektiv, men kan i praksis øydeleggje for eit heilskapleg læringssyn som tek høgde for både etiske, estetiske og samfunnsmessige dimensjonar i den menneskelege læringsprosessen.

>>> Av Knut Ove Æsøy

I skulen har vurdering for læring ein vesentleg posisjon, og det er gjennomgåande oppfatta som noko positivt. Forsking på vurdering er gjerne opptatt av fallgruver som kan hemme vurderingsarbeidet, men det er lite undersøking av dei etiske implikasjonane av det å vurdere. I lærarprofesjonen si etiske plattform (2012) er det presisert at læraren skal vere fagleg fundert, men òg etisk reflektert i arbeidet med vurdering. Min tese er at vurdering for læring fører med seg etiske problem for individet, skulen og samfunnet. Vurdering for læring er nedfelt i forskrift til opplæringslova og er dermed sett på som ei moralsk plikt som skulens personell skal utføre overfor elevane (forskrift til opplæringslova § 3-2). Politisk har vurdering for læring vore eit satsingsområde i skulen (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Vurdering for læring er også kopla til positive omgrep som eigenvurdering og kvarandrevurdering, og allereie i ung alder skal elevane lære seg å vurdere korleis dei har det i skulen. Eit døme er smilefjesvurdering heilt ned i 1. klasse (Nordahl mfl., 2021).

Målet synest å vere å lære elevane at alt og alle skal vurderast til kvar tid. I lærebøker er årsaka til svakt læringstrykk i klasserommet forklart som at oppfølging, kontroll og vurdering av elevane sine aktivitetar og arbeid ikkje er omfattande nok (Æsøy, 2017, s. 46). Ved å gjere vurderinga meir omfattande og meir systematisk skal læringstrykket aukast. Konsekvensen er at lærarar stadig utvidar sine rutinar for vurdering for å fremme avgrensa læringsmål.

Vurdering er av enkelte sett på som den høgste forma

for menneskeleg læring. Eit døme er presentasjonen av Blooms taksonomi, som plasserer vurdering øvst (Lundberg, 2002). Lærarstudentar og lærarar blir òg opplærte i problemløysingsmetodar i form av forenkla utgåver av aksjonsforskning og *lesson study*. Målet for slike teknokratiske metodar har blitt å vurdere avgrensa utfordringar i klasserommet for å forbetre og optimalisere læringsprosessen. Ideen om vurdering er i dag tett knytt til forbetring av røyndomen. Vurdering for læring handlar om å alltid bli betre og går hand i hand med idealet om alt til slutt kan bli optimalt eller perfekt. Den monotone positive trua på og vektlegginga av vurdering fører til at vi endar opp med å leve i eit vurderingsregime (Æsøy, 2017).

Baksida av vurdering for læring

Vurdering for læring inneheld ei forenkla åtferdsteoretisk forståing av kva det vil seie å lære. Sjølv omgrepet *formativ læring* blir ei vidareutvikling av ideen om at kvar elev kan formast etter bestemte læringsmål. Vurdering for læring føreset ein jamn progressiv læringsprosess der arbeidet handlar om å tette kunnskaps- og dugleikshol ut frå førehandsutforma vurderingskriterium for bestemte, avgrensa læringsutbytte. Den uforma eleven skal bli forma av stadige og systematiske tilbakemeldingar eksternt, av seg sjølv eller av medelevar.

Det å stadig bli vurdert har både ein modellerande, emosjonell, haldningsskapande, sosial og opplærande effekt. Den opplærande funksjonen er den tilsikta intensjonen med vurdering for læring. Men det å vite at ein blir vurdert, betyr ikkje at eleven lærer det som er tilsikta, og som tilbakemeldinga skal hjelpe for. Den som blir vurdert, er like opptatt av å tilpasse seg det dei trur den andre ønskjer å høyre og sjå, som det å søkje innsikt og klokskap i eige liv. Barn veit at dei blir vurderte av læraren, og gjer mykje for å tilpasse seg det dei trur læraren vil vurdere dei etter (Sivenbring, 2016). Den same strategiske tilpassinga skjer når elevar skal vurdere seg sjølv eller andre. Konsekvensen er at barn blir strategar i læringsarbeidet og ikkje lenger opptatt av læring som ein autotelisk aktivitet. Ingenting skal overlatast til slump, leik eller læringsflyt. Dette vil eg komme tilbake til under. Sjølv dei som opplever matematikk som ein leik, må gjere greie for og vurdere korleis dei tenker. Gleda over å ha funne sanninga eller å kunne noko forvitrar i stadig meir fokus på prosessen der målet er å lære å lære.

Modellering vil seie at det barn lærer av å bli vurdert, er å vurdere seg sjølv og andre menneske. Dette kan vere med på å utvikle ei haldning om stadig å vurdere alt i seg sjølv og omgjevnadane. For ei tid sidan hadde eg besøk av ein barneskuleelev som nytta middagssamtalen til å gje stjerner

til og vurderingar av dei andre som sat rundt bordet. Barn kan oppleve vurdering som teknikkar som gjer modellen i stand til å bestemme over eller beint fram manipulere andre. Dette gjer det mogleg for barna å ta i bruk liknande teknikkar for å styre og setje seg til doms over andre.

Dette har samanheng med den estetiske og haldningsskapande effekten av vurdering for læring. Emosjonelt utviklar barn eit behov for å få ytre bekrefting av stadige vurderingar. Menneske synest å miste interessa for å lære uansett om dei får ei overvekt av positive eller negative vurderingar (Dweck, 1999). Tilværet sin sosiale funksjon blir å oppnå merksemd og tilbakemeldingar frå andre menneske. I så måte fungerer vurderingsarbeidet i symbiose med sosiale plattformer som Facebook, Instagram, Snapchat, TikTok og så bortetter. Handlingane dine blir gjorde for å oppnå bekrefting frå andre som avgjer om det du gjer, er bra eller ikkje. Vurdering for læring skapar ikkje berre meditasjonar over eiga utilstrekkelegheit, men like mykje meditasjonar over eiga fortreflelegheit. Dette kjenner vi allereie frå åtferds- og motivasjonsteori, der stadig forsterking fører til eit behov for ny forsterking for at åtferda skal oppretthaldast. Forsterkinga blir eit mål i seg sjølv. Forsking på motivasjon viser at ekstern vurdering og påkravd mål er negativt for indre motivasjon (Deci & Flaste, 1995, s. 31).

Du blir aldri god nok

For mange skapar vurdering for læring ei kjensle av å aldri vere god nok. Du vil alltid vite at du kan bli smartare, snillare, vakrare og flinkare. Vurdering for læring tar frå mennesket evna til å vere i verda. Vurdering gjer oss framande og ufrie til det som er, og vi utviklar haldningar til oss sjølv og andre om alltid å forbetre. Hartmut Rosa (2021) seier at vi har utvikla ein aggressiv relasjon til oss sjølv og omverda. Vi utviklar stadige nye måleapparat som aukar optimeringspresset, og ulike oppfordringar som fungerer som mål vi må ha klart for å ha levd eit bra nok liv.

For mange handlar denne prosessen om å stadig kjenne seg sjølv som ikkje god nok sett i lys av ideelle målestokkar eller vurderingskriterium. Vurdering for forbetring skapar dårleg samvit i menneske sitt indre og mangel på gode relasjonar til andre. Carl Rogers (1962) skreiv at ekstern evaluering ikkje er ein del av ein hjelpande relasjon. Problemet, meiner Rogers, er at vurderinga hindrar den som blir vurdert, i å tenkje fritt og sjølvstendig, og det vil oppstå mangel på sameksistens.

Kjensla av å bli vurdert kan vere årsaka til skulevegving. Dette er ikkje undersøkt, men Borchman og Madsen (2022) antydar dette i historier om elevar som fryktar

presentasjonar framfor medelevar meir enn testar. Her er det viktig å påpeike at ein medelevar ikkje lenger er klassekameratar, men «læringspartnar» og «vurderar».

Vurderinga splittar menneske opp i avgrensa kompetansar og reduserer den menneskelege eksistensen til det som kan målast. Om vurdering for læring verkar etter intensjonane, vil elevane tru at det er mogleg å vite alt som skal lærast på førehand, og at det er mogleg å måle alt som kan lærast. Dei sidene ved livet som ikkje kan vurderast, skal vi heller ikkje snakke om eller søkje mot. Dette gjev ei kjensle av at alt skal kunne beherskast eller kontrollerast. Ei slik hybris-innstilling til livet kan vere utmattande og reduserer evna til å akseptere livets slump. Dette er òg øydeleggjande for kreativitet. Vurderingskriterium og bestemte mål bryt ned kreativiteten. I verste fall er kreativitet sett opp som eit vurderingskriterium, og elevane må vere kreative på bestilling.

Eg vil òg påpeike at kravet til vurdering og kunnskapsholding er ein uhaldbar posisjon for læraren. Eit slikt vurderingsarbeid gjer læraren til dommar og tannlege snarare enn undervisar. Ideen om at vurdering for læring fremmar læring, betyr indirekte at læraren står ansvarleg for om elevane lærer noko eller ikkje. Kravet om å systematisk stille seg til doms over elevane vil kunne føre til mental overbelastning hos alle involverte. Alle endar som utbrende dommarar som aldri får fred frå det å vurdere og det å bli vurdert.

Eit alternativ til vurderingsregimet

Alternativet er eit klasserom med læringsflyt og sameksistens. Læringsflyt, eller læringsgløymse (Tanggaard, 2018), vil seie å lære i ein tilstand der den lærande ikkje tenkjer over korleis hen lærer eller på andre måtar vurderer eller vakar over eiga læring. Csikszentmihalyi (1975) sitt omgrep *flyt* handlar om å vere i ein tilstand der vi flyt med i aktiviteten og ingenting anna betyr noko. Læringa blir som ei autotelisk vurderingsfri oppleving. Læring som vurderingsfri aktivitet eksisterer livet ut. Vaksne kan kjenne denne gleden av å vere i situasjonar og aktivitetar der dei kjenner seg frie frå vurdering. Læring som er fri frå vurdering, vil måtte vere leikande i si kjerne. I leik er vi oss sjølv, og vi blir vurdert eller vurderer andre i liten grad. Om det oppstår vurderingar av menneska i leiken, vil gleden med å leike forvitte.

Ein slik vurderingsfri læringsflyt kan gje kjensle av fri-dom og aksept. Det å tenke fri-dom som det å vere umedviten og sjølvgløymande, finn vi allereie i Nietzsche (2001) si tenking. Det handlar om å vere fri frå sitt eige medvit, og for Nietzsche er leik noko vi må søkje mot heile livet, og eit

prinsipp han forsøkte å arbeide etter. I austleg filosofi er det oppfatta at store gjerningar nettopp er gjorde i tilstandar der vi ikkje tenkjer etter og vurderer det som blir gjort (Suzuki, 1984, s. 9). Når vi er dyktige til noko, når målet ikkje er å endre seg, men å gjere det ein kan, så vil dyktige menneske vere i ein tilstand av fri-dom. Dette er noko vi kan sjå i kunstuttrykk og idretten, men dette er òg synleg hos barn som kjenner glede ved det dei held på med når dei grev grofter i friminuttet, spelar *Hay Day*, grublar på matematiske problem eller skriv forteljingar. Læringsflyten handlar om å vere i opplevinga og kjenne seg fri frå eigne eller andre sine vurderingar.

Når barn seier at dei leiker, er dette knytt til tilstandar der ingen bestemmer (Løndal, 2021). Barn meiner òg at det berre er i slike stunder at dei har det gøy. Dette er kanskje det nærmaste barn klarer å uttrykke ubehaget sitt når det kjem til vurdering og det at læraren skal bestemme kva som er hensikta med læringssituasjonen. For læring kan vere gøy og kjennast som ein leik. Samstundes viser forskning at barn les betre for ein hund enn for eit menneske. Ei hypotese er at eleven føler seg vurdert av mennesket, men ikkje av hunden (Friesen, 2010). Når barn blir eldre, vert dei òg flinkare til å uttrykke sin kritikk av vurdering for læring. Det er vanleg at unge vaksne seier at dei ønskjer å få vere seg sjølv, og dei er kritiske til at andre skal dømme dei. Mange seier at dei ikkje lenger bryr seg om korleis andre ser på dei, eller at dei alltid uttrykkjer det dei meiner, uansett. Slike utsegn uttrykkjer eit ønske om å ikkje bli vurdert eller dømt. Mykje tyder på at mennesket er meir glad i å vurdere andre enn å sjølv bli vurdert av andre. Maksimen blir i så fall at du vil gjere mot andre det du *ikkje* vil at andre skal gjere mot deg sjølv.

Læringsflyt kan forsvarast ut frå kognitiv forskning som legg vekt på den naturlege modninga og vekstprosessen til elevane. Læraren treng ikkje framskynde eller effektivisere barnet sin modningsprosess, han kjem av seg sjølv om barn får aktivert heile seg og er mottakelege for aktivitetane. Menneske er ei syntese av tenking, etikk, emosjonar og motorikk, og aktivitetane må stimulere heile denne kognitive kapasiteten. For å eksemplifisere dette: Det å trene mykje på å skrive er ikkje fullstendig for å skrive på ein god måte. Derimot er ulike aktivitetar som stimulerer heile elevens kognitive kapasitet, med på å gjere det lettare å skrive. Skrivning må sjåast som ein liten del av den kognitive heilskapen.

Fagleg lærdom treng ikkje utviklast gjennom strukturert progresjon. Vi må tenkje meir heilskapleg på menneske og læring som vekstprosess. Mennesket vil bli betre til å

lese ved å syngje, flinkare i geometri ved å vaske hus og utvikle moralen sin ved å rekne brøk. Det handlar om å tenne gnistar i heile barnets kognitive kapasitet. Tidleg innsats er ikkje å øve meir på det du ikkje får til. Tidleg innsats er å stimulere heile mennesket på det kognitive nivået. Læraren må tore å opne verda for elevane slik at dei kjenner læringsflyt. Det vil føre læringa nærare leikande aktivitet og leikande aktivitet tettare på læringa. Læring treng ikkje vere tvangsarbeid, slik mange barn kjenner i dag. Slump kan igjen få ein positiv posisjon i klasserommet. Men dette vil krevje at læraren slepp litt av kontrollen og ansvaret for elevane si utvikling. Det krev òg at læraren går tilbake til det å vere ein undervisar som er engasjert i faginnhaldet og kjenner til barns utvikling både omkring tenking, etikk, emosjonar og motorikk.

Avsluttande kommentarar

Vi lever i dag i eit vurderingssamfunn der alt skal forbeistrast. Omgrep som omdøme, medvit, metakognisjon, læringsstrategi, kunnskapshol, analyse, revisjon og endringsvilje er positive termar som er med på å forsterke vår vektning av vurdering, dømning og evaluering i samfunnet. Skulen er medansvarleg for dette vurderingsregimet. Skal vi klare å redusere bruken av vurdering i samfunnet, er det avgjerande at skulen sluttar med vurdering for læring som ein systematisk metode som skal gjennomsyre all undervisning og alle fag. Elevar treng å føle seg sett og tatt på alvor, ikkje som leirklumpar, men som menneske. Det er forskjell på å tenkje læraren som gartner og som dommar eller tannlege.

Læringsopplevingar bør innehalde eit frirom der vurderingsregimet ikkje trengjer inn, og der menneske kan senke skuldrene og berre vere i læring. Det bør vere rom utan ekstern evaluering og der sjølv den interne vurderinga kan reduserast. Den vurderingsfrie læringa er noko mennesket treng heile livet. Det betyr ikkje at vaksne skal slutte å bryte inn og styre når det trengst, eller berre rettlege når det trengst, men det skal berre vere når det kjennest naudsynt, og ikkje som ein systematisk og gjennomsyrande metode for å forme elevane. Dei vaksne skal vere både fråverande, organiserande, overvakande, inspirerande og samhandlande. Men alt til si tid, og når det trengst, er berre mogleg å forstå når ein står i situasjonen og har eit reelt handlingsrom, for sjølv ørsmå tilbakemeldingar kan forandre eit menneske sitt liv.

Målet er å løfte blikket og sjå meir heilskapleg på mennesket og læring. Vi bør derfor avslutte systematisk bruk av vurdering for læring i skulen så lenge vi ikkje veit kva etiske og samfunnsmessige konsekvensar denne praksisen har.

LITTERATUR

- BROCHMAN, G. & MADSEN, O.J.** (2022). *Skolevegringsmysteriet: historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen*. Cappelen Damm.
- DECI, E.L. & FLASTE, R.** (1995). *Why do we do what we do – understanding self-motivation*. Penguin Group.
- DWECK, C.** (1999) Caution: Praise can be dangerous. *American Educator*, 23 (1), 1–5.
- FORSKRIFT TIL OPPLÆRINGSLOVA** (29. juni 2020). Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5
- FRIESEN, L.** (2010). Exploring Animal-Assisted Programs with Children in School and Therapeutic Contexts. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 261–267.
- HATTIE, J. & ZIERER, K.** (2018). *Visible Learning Insights*. Routledge <https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.4324/9781351002226>
- CSIKSZENTMIHALYI, M.** (1975). *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*. San Francisco: Jossey-Bass.
- LUNDBERG, S.** (2002). *Undervisning: undervisningsprinsipper, undervisningsmetoder*. Hønefoss: Høgskolen i Buskerud.
- LERKKANEN, M.K., KIURU, N., PAKARINEN, E., POIKKEUS, A.M., RASKU-PUTTONEN, H., SIEKKINEN, M. & NURMI, J.E.** (2016). Child-centered versus teacher-directed teaching practices: Associations with the development of academic skills in the first grade at school. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 145–156.
- NIETZSCHE, F.** (2001). *The gay science*. Cambridge University Press.
- NORDAHL, T., GUSTAVSEN, A.M., MYHR, L.A., NORDAHL, S. Ø., STRANGER-JOHANNESSEN, E. & LØKEN, G.H.** (2021). *Skoleutvikling i 22 kommuner Evalueringsrapport for «Kultur for læring» Resultater fra T1, T2 og T3, 2016–2020*. Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning. <https://e.sepu.no/assets/images/Evalueringsrapport-Kultur-for-laering-28.11.21.pdf>
- ROSA, H.** (2021) *Det ukontrollerbare*. Eksistensen. København.
- SIVENBRING, J.** (2016). *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan*. Doktoravhandling. Goteborgs universitet. Utbildningsvetenskapliga fakulteten.
- SUZUKI, D.T.** (1984). Forord, I: E. Herrigel, *ZEN i bueskytingens kunst*. Hilt & Hansteen.
- TANGGAARD, L.** (2018). *Læringsglemsel*. Klim.
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2021). Vurdering for læring. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/>
- UTDANNINGSFORBUNDET.** (2012). Lærarprofesjonen si etiske plattform. <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- ÆSØY, K.O.** (2017). *Profesjon og vitenskap: Ein samanliknande studie av tankemønster i nyare grunnleggjande litteratur for grunnskulelærer- og sjukepleiarutdanninga*, avhandling. NTNU, Institutt for filosofi og religionsvitenskap.



»»» Knut Ove Æsøy er førsteamanuensis i filosofi ved grunnskulelærarutdanninga ved OsloMet – storbyuniversitetet. Hovudvekta av arbeidet hans er kopla til vitkapsfilosofi og profesjonskunnskap. Æsøy er medforfattar av boka *Lærarpraksis og pedagogisk teori* [2020]. Andre akademiske interesser er eigenomsorg, kjærleik og levande, etisk og estetisk kunnskap. Æsøy er emneansvarleg for ph.d.-kurset «Hermeneutikk og humanistisk forskning» ved OsloMet.

Egenvurdering som metode i norskfaget

En praksisfortelling fra en videregående skole

>>> Av Julie Øvrelid,
Kjersti Aune Hoel,
Linn Maria Magerøy-Grande
og Ketil Fiskvik

En gruppe norsklærere innførte egenvurdering i et karakterdempet norskfag. Målet var å gi elevene en bedre forståelse av egen læringsprosess og egne prestasjoner.

Norsklærerne ved Charlottenlund videregående skole startet våren 2018 en drøfting av følgende spørsmål: Hvordan kan vi legge til rette for økt læringsutbytte og motivasjon i norskfaget? Kan et karakterdempet norskfag være løsningen? Hvordan skal vi være i dialog med elevene om deres faglige utvikling gjennom skoleåret?

På samme tid skulle fagseksjonen forberede seg på LK20 og sette seg inn i overordnet del av læreplanen, og lærerne skulle delta i videreutdanningsprosjektet *SKUV* (Skolebasert kompetanseutvikling om vurdering) sammen med forskere fra NTNU. Med dette som utgangspunkt valgte fire av norsklærerne å starte et forskningsprosjekt der vi ønsket å undersøke hvordan systematisk bruk av egenvurdering kan fungere som metode i et karakterdempet norskfag.

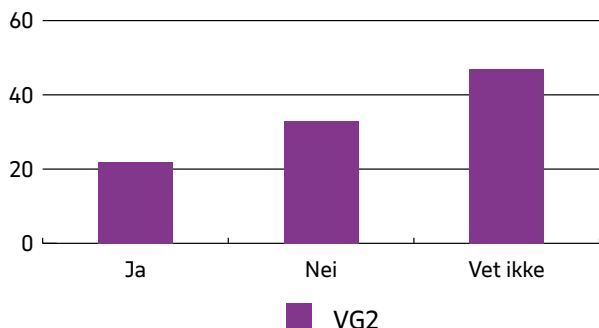
I *Bedre Skole 1/2022* har Kjell Evensen en artikkel med tittelen «Egenvurdering – en viktig brikke i fagfornyelsen», og i den samme utgaven er det et intervju med Siv Gamlem med tittelen «Egenvurdering på godt og vondt» (Brøyn, 2022). Begge disse artiklene tydeliggjør at egenvurdering skal integreres i fagene i skolen, men de sier lite om hvordan dette kan eller bør gjøres. Med denne artikkelen ønsker vi å dele våre erfaringer med egenvurdering i norskfaget.

Bakgrunn og metode

Norskseksjonen bestemte at de ni norsklærerne som skulle starte med nye vg1-klasser på studieforbereende kurs, skulle gjennomføre et karakterdempet norskfag fra høsten 2018. Vi skulle legge vekt på læringsprosesser og formativ vurdering, uten tallkarakterer, men med tydelige, konstruktive framovermeldinger underveis i prosessen. For å undersøke hvordan elevene opplevde karakterdempingen, ble det utformet en digital semistrukturert spørreundersøkelse som elevene svarte på rett etter at 1. termin var ferdig.

Basert på både elevene og lærerne sine vurderinger og erfaringer etter vg1 bestemte lærerne i norskseksjonen å fortsette med karakterdempet norskfag også på vg2, men med gradvis innføring av summativ vurdering i form av tallkarakter. I løpet av vg1 ytret elevene ønske om tettere oppfølging fra norsklæreren og flere tilbakemeldinger gjennom skoleåret. Ettersom det er tidkrevende å ha en jevnlig muntlig dialog med 30 elever, samt at en muntlig samtale er mer flyktig og vanskelig å huske, valgte vi dialog i skriftlig form. Løsningen vi valgte, innebar at systematisk bruk av egenvurdering ble lagt inn i prosjektet. Norsklærerne som skulle følge elevene på vg2, diskuterte seg frem til ideen om

Tabell 1. Hjelper egenvurdering deg å prestere bedre i norskfaget?



et samskrivingsdokument hvor både lærer og elev kunne skrive inn sine vurderinger. Tanken var at dette kunne gi en slags dialog mellom læreren og eleven, som elevene hadde etterspurt, samtidig som det ville imøtekomme LK20 sin beskrivelse av elever som er «aktive deltagere i sin egen læringsprosess» (Utdanningsdirektoratet, 2017), og får «mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og reflektere over egen faglig utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Et viktig prinsipp i planleggingen av skoleåret var at elevene skulle få øve seg på én gitt vurderingssituasjon, som for eksempel å delta i en litterær samtale eller å skrive en fagartikkel, for deretter å skrive egenvurdering og få tilbakemelding fra lærer før tilsvarende vurderingssituasjon ble gitt på nytt kort tid etter. Ved å gjenta denne metoden flere ganger i løpet av skoleåret sikret man aktiv og systematisk bruk av egenvurdering og forhåpentligvis et større læringsutbytte for elevene.

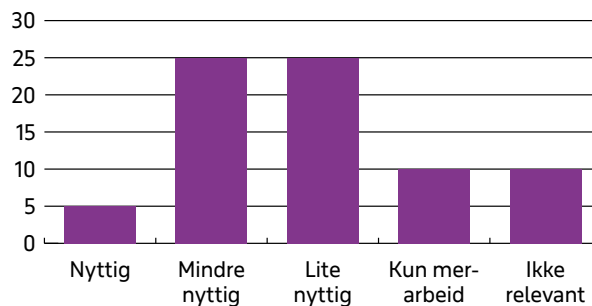
Våren 2019 svarte nesten 200 elever på det samme spørreskjemaet som de svarte på året før, men denne gangen var det i tillegg lagt til noen spørsmål knyttet til egenvurdering. Et gruppeintervju med tre norsklærere som deltok i gjennomføringen, var også en del av datagrunnlaget vårt.

I vårt forskningsprosjekt har vi brukt aksjonslæring som metode. Vi deltok selv i prosjektet som lærere sammen med fire av våre kollegaer. Vår aksjonslæring strakte seg over to skoleår, og vi gjennomførte to aksjonssykluser. Den første syklusen ble gjennomført da elevene gikk i vg1, der vi la vekt på karakterdemping. Den andre syklusen var på vg2, og her var egenvurdering i fokus. I denne artikkelen legger vi mest vekt på gjennomføringen og resultatene fra den andre syklusen.

Resultater og erfaringer

I det følgende skal vi presentere svarene fra elevene og lærerne, sammen med våre egne erfaringer og refleksjoner.

Tabell 2. Hvordan har du opplevd bruken av egenvurderingsdokumentet?



Hensikten med å innføre systematisk egenvurdering i forlengelsen av et karakterdempet norskfag var å se om det ga elevene en bedre forståelse av egen læringsprosess og egne prestasjoner, og om deres evne til selvregulering økte som følge av dette.

Noe av hensikten med prosjektet var at elevene skulle få bedre oversikt over sin faglige utvikling og forstå hvorfor de fikk de terminkarakterene de fikk i norskfaget, samt gi dem mer forutsigbarhet gjennom dialogen som foregikk i egenvurderingsdokumentet. Dette ser ikke ut til å ha blitt nådd i særlig grad. Svarene fra spørreundersøkelsen viste oss at elevenes opplevde forståelse for sluttvurderinga de mottok i form av terminkarakterer, ikke hadde økt noe særlig fra vg1 til vg2. At de hadde hatt et år på seg til å bli vant til karakterdemping og tilbakemeldinger uten karakter, kan være en årsak til den lille økningen vi kunne se i tallmaterialet. Et viktig spørsmål vi satt igjen med, var hvorfor egenvurdering ikke så ut til å øke elevenes forståelse for lærerens sluttvurdering.

Videre rapporterte flere av elevene at de opplevde egenvurderinga som mindre nyttig, og en del var usikre på om egenvurderinga bidro til å øke prestasjonene i faget (se tabell 1 og 2).

Svarene på de to spørsmålene i tabell 1 og 2 kan sies å være litt motstridende. De kan kanskje tyde på at elevene prøver å signalisere at de ønsker minst mulig arbeid, selv om de kan se at de har utbytte av den ekstra innsatsen de la i å gjennomføre egenvurderinga. I intervjuet med lærerne finner vi også noen tanker om nytten av egenvurderinga:

- De flinkeste elevene ble mer bevisst på egne, som vi snakket om da, egne utfordringer, og kunne nyttiggjøre seg et sånt dokument til å stille spørsmål som var gode om egen tekst [...]

– [...] de svakeste elevene hadde ikke så mye utbytte, for de forsto ikke «hva er greia», særlig minoritetsspråklige.

Flere av lærerne kommenterte forskjellene i nytteverdi av egenvurdering for «sterke» og «svake» elever. Dette kan vise at lærerne ser verdien av å drive med egenvurdering, men at vi i vår gjennomføring ikke lyktes med å finne en form som gjorde at *alle* elevene kunne ha et utbytte. Lærerne fikk også direkte spørsmål om hvorvidt arbeidet med egenvurdering hadde vært merarbeid for dem, og på dette var svaret nokså entydig «ja». En hensikt med egenvurderinga var å holde en løpende dialog med elevene uten å måtte sette av mer tid til samtaler. Intensjonen var at arbeidsbelastningen ikke skulle bli større, men at lærerne skulle oppleve at det ble mindre merarbeid etter hvert som egenvurderinga blir en integrert del av arbeidet med faget og man fant en form som var mer hensiktsmessig.

Majoriteten av elevene rapporterte at bruken av egenvurdering ga en bedre forståelse for hva læreren la vekt på i sin vurdering, og hva de selv måtte arbeide mer med i faget. Elevene vurderte ved flere tilfeller arbeidet sitt etter samme kriterier som læreren brukte, også *før* tilbakemelding ble gitt av lærer. De fikk dermed mulighet til å sammenlikne sin egen vurdering med lærerens. Svarene på disse spørsmålene er også interessante å se opp mot svarene på spørsmålet om nytten av egenvurdering. Her svarte flertallet at de opplevde liten nytte. Betyr dette at de ikke ser nytten av å forstå hva de skal jobbe videre med, og få bedre innsikt i lærerens vurdering? Eller er det slik at de ønsker å få denne innsikten uten å legge mye innsats i den selv (for eksempel gjennom muntlig tilbakemelding fra lærer), og at de dermed ønsker å signalisere at egenvurderinga krever for mye av dem? Dette kan i så fall også peke mot at vi trenger å videreutvikle metoden, selv om tallene tyder på at den *har* vært nyttig for elevenes innsikt i egen læringsprosess.

Det som pekte seg tydeligst ut fra intervjuet med lærerne, var deres enighet om at måten egenvurderinga ble gjennomført på, ikke var optimal. Dette dreide seg om flere ting. For det første hadde flere lærere trøbbel med den digitale plattformen der elevene skrev egenvurderinga, og opplevde den praktiske løsninga som utfordrende og tidkrevende. Det andre lærerne pekte på var tidspunktet for gjennomføringa av egenvurdering, og hvorvidt den skulle være summativ eller formativ. Teori om egenvurdering (se for eksempel Ross, 2006; Wiliam & Thompson, 2007), og våre egne erfaringer, tilsier at både denne og andre typer vurdering i størst mulig grad bør gjennomføres mens elevene fortsatt er i en læringsprosess. I vår gjennomføring ble

egenvurderinga i all hovedsak gjennomført når elevene var ferdige med et arbeid. Dette kommenterte lærerne i etterkant som uheldig:

– Det har vært en ting som vi har sjekket av når vi er ferdige. Neste time så vurderer vi oss selv, og det burde kanskje vært en del av prosessen på samme måte som at jeg stort sett gir tilbakemeldinger eller framovermeldinger til elevene når de skriver, men at jeg har vært for dårlig til å la dem få ta et steg ut av teksten.

– Kanskje det er mer hensiktsmessig at de ser seg selv utenfra når de holder på med teksten, for vi vet jo det at når de er ferdige, så er de ferdige og har ikke like stor interesse av å vurdere seg selv. Det kommer noe nytt ganske snart.

Det siste lærerne formidlet i intervjuet, var behovet for en felles satsing fra kollegiet, slik at man ikke ble alene om å planlegge og gjennomføre egenvurderinga. Dette så de som en viktig faktor hvis egenvurdering skulle bli en integrert del av deres undervisningspraksis:

– Hvis du skal holde på det alene, så blir det en ensom affære. Så jeg er avhengig av at vi er flere som drar lasset den samme veien og det er noe som er uttalt og felles, og dette gjør vi. Og vi må ta det jevnlig opp til diskusjon og ikke minst reviderer underveis i et skoleår eller i et treårig løp [...]

Hva skal vi gjøre annerledes?

Erfaringene fra vårt prosjekt er at det å bruke egenvurdering som metode må ses i et langsiktig perspektiv. Elevene trenger tid til å bygge opp kompetansen, slik også Evensen skriver i *Bedre Skole 01/2022*. Tidligere forskning viser også at egenvurdering ikke er en naturlig atferd for mange elever og må læres. Elever er ikke alltid positive til egenvurdering. De ser ikke alltid verdien, og de ønsker ofte uansett feedback fra læreren (Brown og Harris, 2013; Moss og Brookhart, 2009). Videre er det mange måter å bruke egenvurdering på, som vist artikkelen til Evensen og intervjuet med Gamlem. (Evensen, 2022; Brøyn, 2022). Det er derfor viktig å planlegge godt innad i kollegiet hva man ønsker å gjøre, og hvordan. Vår erfaring er at det må være en balanse mellom mengden egenvurdering og variasjoner i bruken, og det å faktisk ha tid til å følge det opp i faget. Videre erfarer også vi, slik Evensen skriver, at det er hensiktsmessig med ulik egenvurdering til ulik tid. Vi har nok brukt egenvurdering mer summativt enn underveis i prosessen. Det vil vi prøve å endre på. Vår erfaring støtter også ideen om at man kanskje bør unngå å legge for

stor vekt på måloppnåelse og tradisjonelle vurderingsskjema, men heller bruke mer åpne spørsmål. Vi opplevde også, slik Gamlem hevder, at elevene med lav mestring opplever å ha lavere kompetanse i bruk av egenvurdering (Brøyn, 2022). Det må tas med i et videre arbeid, slik at dette ikke blir enda en oppgave i skolen som enkeltelever ikke mestrer.

Hva skal vi fortsette med?

Det vi har opplevd som svært nyttig, er å ha en systematisk plan der elevene møter de samme vurderingssituasjonene flere ganger i løpet av skoleåret. Slik kan de bruke egenvurderinga, med egne refleksjoner og lærerens tilbakemeldinger, ved neste tilsvarende vurderingssituasjon. Dette opplevde mange av elevene, og samtlige lærere, som en positiv mulighet. Videre opplevde vi at det er viktig å ha et godt system for hvordan man skal gi egenvurdering. Vi har brukt ett samskrivingsdokument, hvor eleven skriver sine egenvurderinger og lærer skriver sine tilbakemeldinger i det samme dokumentet. Det fører til en kontinuitet, en slags dialog mellom lærer og elev, og kanskje ser elevene i større grad at egenvurderinga har en overføringsverdi til andre deler av faget.

I videre forskning på egenvurdering

I det videre arbeidet vil det være fornuftig å legge mer vekt på flere elementer fra selvreguleringsteorier (se for eksempel Zimmermans, 2000; Wiliam, 2011), for å undersøke om det kan gi elevene en større motivasjon og forståelse for egenvurdering. Metoder og eventuelle tekniske løsninger som velges når elevene skal gjennomføre egenvurdering, bør også undersøkes nærmere. Litteraturen om egenvurdering har mange eksempler på *hva* og *hvorfor*, i fortsettelsen bør det legges mer vekt på *hvordan* egenvurdering kan brukes for å fremme elevenes læringsprosesser.

Både vurderingsforskriften og den nye læreplanen legger føringer for vurderingsarbeidet i skolen, og her er blant annet egenvurdering trukket fram. Vi anbefaler derfor at Utdanningsdirektoratet presenterer eksempler på hvordan egenvurdering kan brukes i ulike fag.

LITTERATUR

- BROWN, G.T.L. & HARRIS, L.R.** (2013). Student self-assessment. I: J.H. McMillan (Red.), SAGE handbook of classroom assessment (s. 367–397). Los Angeles: SAGE.
- BRØYN, T.** (2022). Egenvurdering – på godt og vondt, Bedre Skole, 34(1), s. 28–30.
- EVENSEN, K.** (2022). Egenvurdering – en viktig brikke i fagfornyelsen, Bedre Skole, 34(1), s. 24–27.
- MOSS, C.M. & BROOKHART, S.M.** (2009). Advancing formative-assessment in everyclassroom: a guide for instructional leaders. ASCD. Alexandria.
- ROSS, J.A.** (2006). The Reliability, Validity, and Utility of Self-Assessment. Practical Assessment, Research & Evaluation, 11(10). <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/30005/1/The%20Reliability%2c%20Validity%2c%20and%20Utility%20of%20Self-Assessment.pdf>
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for opplæringen. Oslo: Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2015). Egenvurdering, elevinvolvering og involvering av læringer. Oslo: Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/involvering/>
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2020). Læreplan i norsk, NOR01-06. Oslo: Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemal-og-vurdering/kv114>
- WILIAM, D. & THOMPSON, M.** (2007). Integrating Assessment with Learning: What Will It Take to Make It Work? I: C.A. Dwyer, The Future of Assessment Shaping Teaching and Learning (Chapter 3). New York.
- WILIAM, D.** (2011). What is assessment for learning? Studies in Educational Evaluation, 37(1), 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- ZIMMERMAN, B.J.** (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. I: M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (red.), Handbook of self-regulation (s. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>



»»» **Julie Øvrelid** er lektor med tilleggsutdanning og arbeider som norsklærer ved Charlottenlund videregående skole i Trondheim.



»»» **Kjersti Aune Hoel** er lektor og arbeider ved Charlottenlund videregående skole i Trondheim.



»»» **Linn Maria Magerøy-Grande** er lektor 1 med tilleggsutdanning og arbeider som norsklærer ved Charlottenlund videregående skole i Trondheim.



»»» **Ketil Fiskvik** er lektor med tilleggsutdanning og arbeider som norsklærer ved Charlottenlund videregående skole i Trondheim.

Konfliktfylte tema i undervisningen

»»» Beate Goldschmidt-Gjerløw, Kristin Gregers Eriksen og Mari Kristine Jore [red.]
Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen

Universitetsforlaget
213 sider

AV JAN OSCAR BODØGAARD
HISTORIKER

Krig, pandemi, rasisme, terror, seksuelle overgrep ... Lista over tema som kan være utfordrende å undervise i, kunne vært lengre, og det er vel ikke den lærer som ikke har kommet ut av klasserommet med bekymret mine etter en heftig elevdiskusjon rundt et slikt konfliktfylt tema. Med Beate Goldschmidt-Gjerløw, Kristin Eriksen og Mari Kristine Jore som redaktører foreligger nå boka *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Bokas redaktører har for øvrig selv med et bidrag, som foruten å presentere bokas innhold, er både avklarende og tankevekkende. Videre har de, enten alene eller i samarbeid med andre, skrevet flere av bokas kapitler.

I stedet for å unngå tema som kan være utfordrende å ta opp i undervisninga, noe undersøkelser viser ikke er uvanlig i den norske skolen, burde kanskje læreren ha ei oppskrift på hvordan tema som kan skape konfliktfylte diskusjoner i klasserommet, skal håndteres? Her svarer Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen og Jore at slike situasjoner best kan håndteres om læreren har «pedagogisk klokskap», som ikke betyr at læreren har ferdiglagete undervisningsoppskrifter,



men evner å velge strategi ut fra den enkelte situasjon og elevgruppas sammensetning. Ut fra dette har de opp boka tematisk, med det formål å skape refleksjon og diskusjon om hvordan læreren kan møte kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i klasserommet.

Foruten Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen og Jores innledning, *Undervisning som balansekunst*, inneholder boka ni kapitler. Her drøftes tema «av høy emosjonell og politisk intensitet, som kan skape debatt og uenighet og berøre lærernes og elevenes liv og identitet på ulike måter»:

- Innganger til en antirasistisk undervisning
- Ekstreme ytringer i klasserommet
- Terrorfrykt og elevers politiske følelser
- #MeToo rammer også barn og ungdommer
- Pornografi og kritisk tenkning.
- Klimakrisa i klasserommet
- Ungdom og kroppspress i sosiale medier
- Når kjønn og seksualitet utfordres i undervisning
- Hva vil foreldre si? Kjærlighetens pedagogikk som alternativ til bekymring i undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold

Utenom redaktørene er bidragsyterne Guro Jabulisile Sibeko, Irene Trysnes, Katja H.-W. Skjølberg, Jeanette Kalmar Frøvik, Ragnhild Lindahl Torstensen, Ylva Frøjd, Helene Maria Fiane Teige, Kamilla Knutsen Steinnes og Stina Helena Bang Svendsen. Med bakgrunn fra pedagogikk, samfunnsstudier og forskning er deres bidrag grundige, gjerne tuftet på empiri fra skolen, i form av observasjon, intervju, spørreundersøkelser og analyser.

Ulike pedagogiske metoder og opplegg presenteres, og dette er heldigvis ikke forsøkt presentert som uttrykk for ei felles tilnærming, men viser at det er både likheter og kontraster bidragene imellom. Nettopp denne variasjonen gjør at bidragene

gjenspeiler at ulike tilnærminger kan gi ulike resultat, samtidig som de er basert på en felles vitenskapelig og demokratisk holdning, eller som det uttrykkes i boka: «Slik bygger boken på vårt flerstemte og akademiske uenighetsfellesskap».

Om skolen skal løfte fram humanistiske og demokratiske verdier og virkelig bevisstgjøre elevene rundt tema som er utfordrende, må undervisninga i seg selv gjenspeile disse verdiene. Da vil, ifølge bokas redaktører, «en forståelse av pedagogikk som kjærlighet og relasjonskompetanse» være lærerens viktigste verktøy. Begrepet *kjærlighet* er her knyttet opp til gjensidig respekt og menneskeverd, og at læreren nærmest blottstiller seg i bestrebelsene på å være elevenes pedagogiske «jordmor». Dette vil nok være utfordrende, og forutsetter at læreren har evne til selvrefleksjon rundt egen atferd og hvordan den formes og påvirker andre.

Bokas mange tema blir ikke bare belyst for å avklare mulige pedagogiske fallgruver, vel så viktig er de mer teoretiske drøftingene rundt sentrale spørsmål læreren må være bevisst på. Som når Guro Sibeko og Kristin Gregers Eriksen tar opp begrepet rasisme. De viser hvordan uklar begrepsforståelse skaper forvirring og diskusjon i klasserommet, og at en tydelig begrepsavklaring er grunnlaget for meningsfull og god samtale. Her er lærers rolle sentral:

Lærere må være bevisst sine egne perspektiv og maktposisjon i undervisningssituasjonen og navigere diskusjoner og situasjoner i klasserommet på en måte som ivaretar både læreplanens føringer om klasserommet som et demokratisk fellesskap og hensynet til den enkelte elevs erfaringer og bakgrunn.

Den samme varierte vekslingen mellom teoretisk drøfting av tema og diskusjonen rundt de pedagogiske utfordringene i klasserommet er tydelig til stede gjennom alle bokas kapitler. Stilt overfor en

stadig mer utfordrende skolehverdag vil *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* kunne inspirere lærere til å ta opp nettopp slike tema i undervisninga i håp om at kunnskap, forståelse og innsikt vil skape fellesskap, empati og framtidshåp.

Å utforske mellomrommene i det muntlige uttrykket

»» Kristin Solli Schøien og Anna-Lena Østern

Profesjonell muntlighet.

Tydelig, troverdig og ansvarlig

Fagbokforlaget

292 sider

AV ANNE RITA FEET

LEKTOR

Lærere og andre profesjonsutøvere bruker muntlig kommunikasjon som et viktig verktøy i arbeidet. Muntlig kommunikasjon i profesjonell praksis stiller andre krav enn hverdagsmuntlighet, understreker Kristin Solli Schøien og Anna-Lena Østern, og dette er utgangspunktet for boka *Profesjonell muntlighet. Tydelig, troverdig og ansvarlig*. Solli Schøien er førsteamanuensis ved Universitetet i Sørøst-Norge, og Østern er professor emeritus ved NTNU. Forfatterne henvender seg til studenter og profesjonsutøvere, og skriver at boka hensikt er «å formidle kunnskap om muntlighet og kunnskap for muntlighet».

Muntlig kommunikasjon må læres

Profesjonell muntlighet dreier seg om å uttrykke seg tydelig, troverdig og

respektfullt i møte med elever, foresatte og alle de andre vi lærere møter i skolehverdagen. Dette er en etisk forpliktelse, slår forfatterne fast, og peker på at profesjonell muntlig kommunikasjon blant annet kan bidra til å unngå misforståelser og skape gode relasjoner. Dette feltet får generelt lite oppmerksomhet, til tross for at muntlig kompetanse er en viktig del av profesjonsutøvelsen. Det kan skyldes flere ting, og forfatterne peker på at kunnskap om muntlighet ofte er implisitt og uartikulert. Muntlighet blir dessuten sett på som et redskapsfag, ikke en ferdighet og uttrykksform. Dessuten hevder de to at «lærere mangler en felles faglig kunnskapsreferanse knyttet til muntlige uttrykksferdigheter». Blant skolefolk er det nok ganske mange som har kjent på stemmeplager og nervøsitet i jobbsammenheng og dessuten slitt med elever og andre som «ikke forstår hva vi sier». I *Profesjonell muntlighet* blir vi tilbudt verktøy for å lære muntlig kommunikasjon, slik at vi lettere kan hankses med slike vansker.

Praktisk læring

Forfatterne av *Profesjonell muntlighet* har tatt utgangspunkt i de to instrumentene vi har for å uttrykke oss muntlig, stemme og kropp, og henter kunnskap fra ulike fagfelt for å vise hvordan disse kan brukes effektivt og godt. Muntlig kommunikasjon er et håndverk og en ferdighet, og praktisk ferdighetslæring krever at vi lærer på nye måter. Å opparbeide slitesterk muntlig kompetanse tar tid, går gjennom mange faser og krever mye trening. Forfatterne beskriver grundig og konkret hvordan ferdighetslæring kan foregå, og gjennomgår de muntlige uttrykksmidlene: stemme, ansiktets mimikk og blick, kroppens gester og øvrig kroppsspråk. Nervøsitet blir tatt opp i et eget kapittel med tittelen «Fra vett-skremt til fattet». Der blir det forklart hva nervøsitet er, og leserne får i tillegg en

«oppskrift» for mestring av nervøsitet. Dette kapitlet er et stort pluss for alle som kjenner ubehag og stress i muntlige sammenhenger, og kan dessuten være nyttig for å hjelpe elever som gruer seg til presentasjoner, fagsamtaler og muntlig eksamen.

Øvelse gjør mester

Det kan virke som et lite paradoks å presentere «en skriftlig bok om et praktisk, muntlig emne», påpeker forfatterne i innledningen, men dette blir godt håndtert. Boka har en didaktisk ramme; den veksler mellom teori og praksis. Innledningsvis blir det presentert flere modeller for muntlig kommunikasjon, og modellene gir struktur til boka. Dette er en nyttig hjelp i lesingen når man skal finne vei og mening i de store mengdene med fagstoff. «Tenk etter»-oppgaver, eksempelfortellinger, skjemaer og figurer bidrar til å konkretisere innholdet. Et lite dikt og Knut Magne Nesses bilde «To mellomrom» bidrar også til ettertanke og forståelse. *Profesjonell muntlighet* er dessuten spekket med forslag til øvelser, helt i tråd med forfatternes overbevisning om at profesjonell muntlig kompetanse er et håndverk som krever praktisk ferdighetstrening. Blant de mange øvelsene finner leseren blant annet denne:

Bevisstgjøre støtte-muskulatur for stemmen. Sett hendene i siden. Tøm lungene helt og slipp lufta til. [...] Si ha-ha-ha-. Kjenn etter hvordan flanke-muskulaturen slår ut.

Bak i boka er det en oversikt over alle øvelsene, som gjør det enkelt å finne frem.

I sum er dette en grundig og detaljert bok med mye informasjon som kan være nyttig i arbeidet med å utvikle sin egen profesjonelle muntlige kompetanse. For en lærer vil den også være en god hjelp til å finne treningsopplegg når man skal hjelpe elevene til å bygge opp sin muntlige kompetanse.

Dette er ikke en bok det holder å lese



én gang; fullt utbytte kan man først få ved å ta boka i bruk: tenke etter, fylle ut skjemaer, studere figurer og ikke minst gjøre mange, mange øvelser for å trene muntlig ferdighet. Bruker vi boka slik, så kan den bidra til undring og nytenking, og dessuten være et godt redskap i arbeidet med å utvikle profesjonell muntlig kompetanse.

Hensiktsmessig oppmerksomhet

>>> Frode Moen og Tore C. Stiles
Hjernekraft
Mentale prosesser og mental trening

Universitetsforlaget
192 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN

RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Fremragende fotballspillere og skiløpere bruker både hodet og beina. Hvordan toppidrettsutøvere bør bruke hodet, er temaet i Frode Moen og Tore C. Stiles sin bok: *Hjernekraft. Mentale prosesser og mental trening*. Boka omtales her fordi deler av boka trolig kan være nyttig også for lærere. For klasserom har det til felles med en fotballbane at også det er en arena der mye uforutsett kan skje. En av forskjellene er imidlertid at lærere har mer enn én ball å følge med på! Det gjør ikke denne boka mindre aktuell.

Hjernen, utøveren og treneren

Meget forenklet fordeler innholdet i boka seg på tre hovedtema: For det første gir boka en bred omtale av hjernen og dens funksjon. Det hele kobles opp mot den

betydningen hjernen har under trening og utøvelse av toppidrett [kap. 1,2 og 6].

Her er noen eksempler på overskrifter hentet fra denne delen: «Eksekutiv intelligens», «En av hjernens oppgaver er å skape balanse» og «Hjernen lagrer utallige programmer». En utøvers eksekutive (fra latin: *utøve, utføre*) intelligens er et hovedbegrep i boka. Dette fordi denne intelligensen er mer påvirkelig for mental trening enn den type intelligens som måles i IQ.

Den andre delen tematiserer mentale prosesser hos utøveren [kap. 3–5]. Det gjelder både hva som skjer under trening og når idrettsutøveren skal delta i et mesterskap. Klargjøring, vurdering og utvikling av utøvers eksekutive intelligens utgjør den sentrale oppgaven for en mental trener.

Forfatterne deler den eksekutiv intelligens opp i tre: oppmerksomhet, hukommelse og emosjonsregulering. Hver av disse tre deles igjen opp i flere underkategorier. Forskjellige idretter utfordrer ulike deler av utøvers eksekutive intelligens.

Bokas siste kapittel dreier seg om samtalemetodikk for mentale trenere. Denne delen er gitt navnet: «Samtalen avdekker utøvers indre samtale.»

Det understrekes at nysgjerrighet og lytteferdigheter er nødvendig for å forstå hvordan utøveren tenker. Resonnementet er slik: Utøveren setter selv målet. Treneren jobber så med å avdekke de mentale strategiene utøveren benytter. Når målet og strategiene er kjent, da kan treneren gå videre for å videreutvikle utøvers strategier. Hvordan en samtaler med seg selv, er en sentral del av strategiarbeidet.

Hvor er fellesskapet?

Boka *Hjernekraft* er en bok om trening av individuelle utøvere som sikter mot å oppnå ekstraordinære resultater. Men ikke sjelden kan vi i mediene høre at toppidrettsutøvere understreker verdien

av å tilhøre et godt team av utøvere.

Denne dimensjonen berøres ikke i boka. Boka har en omfattende stikkordsliste bak, men verken ord som fellesskap, team, miljø, samarbeid, kultur, vi-følelse eller lignende er nevnt.

Derimot legges det vekt på måten utøvere snakker med seg selv på. En alminnelig erfaring er likevel at deler av det en sier til seg selv, er hentet fra kommunikasjonen til dem en har rundt seg.

Et kompetanseområde for lærere

For «klasseromsarbeidere» antar jeg at det er kapitlet om oppmerksomhet som er mest interessant. Læreres og idrettsutøvers oppmerksomhetsressurser er nemlig begrenset. Dermed er det avgjørende hvilken informasjon de faktisk kan ha tilgang til og derfor kan benytte. Den mentale trenerens spørsmål kan være: Hvilke kilder har du for informasjon, og hvilken informasjon vil du ha størst nytte av å kunne motta? Poenget er å utvikle evnen til å gjenkjenne den informasjon som er mest relevant for situasjonen.

Dette er ikke uten videre enkelt: Den menneskelige hjerne er nemlig spesialist i å gjenkjenne mønstre. Dermed blir spørsmålet: Gjenkjenner lærere de mønstrene som det er viktigst å holde seg orientert om, mens timen er i gang? Eller er det her lærere trenger mentale trenere? Det kan i så fall være for å bli klar over sin egen oppmerksomhetsprofil og få hjelp til å gjøre den mer hensiktsmessig.

Lærere som mentale trenere

Til nå er det trolig bare få lærere som får hjelp av mentale trenere. Likevel fungerer de selv allerede som mentale trenere for sine elever. Dette er tydelig blant annet når lærere underviser om og gir veiledning i bruk av blant annet læringsstrategier, metakognitiv tenkning og selvverurdering. For denne delen av lærerarbeidet antar jeg at lærere kan ha nytte av å se hvordan denne boka



beskriver mental trening i toppidretten. Jeg tenker da særlig på to emner, nemlig det å styre egen oppmerksomhet og det å samtale med seg selv.

Dette er en spesialisert bok primært rettet mot studenter som vil utdannes til mentale trenere. Boka er grundig, og henvisningene til forskning og teorier er mange. Men jeg mener at tankemåten og kunnskapene i boka kan benyttes også for å utvikle ledere og lærere – der det finnes ressurser til å gi individuell veiledning. For øvrig tror jeg det siste kapitlet om å utforske hvordan utøvere tenker, kan gi ideer særlig til lærere som ønsker videreutvikling for elever som klart yter under det de antas å ha muligheter for.

Fra det norske barnevernets hverdag

»» Solfrid Alstad

På innsiden av barnevernet

Aschehoug

244 sider

AV JAN OSCAR BODØGAARD

HISTORIKER

Det norske barnevernet er ute i hardt vær. I Den europeiske menneskerettsdomstol har Norge, som følge av det kommunale barnevernets aktivitet, flere ganger blitt dømt for å ha krenket retten til familieliv, og i den siste landsomfattende tilsynsrapporten fra Helsetilsynet ble det konstatert lovbrudd i 80 av 90 gjennomgåtte barnevernstjenester. Så hva er det egentlig som skjer i den oftestlige barnevernstjenesten? Hvordan blir barnevernsloven, som skal sikre at barn og unge har best mulig levekår,



håndhevd av kommunene?

I *På innsiden av barnevernet* gir Solfrid Alstad en personlig framstilling av barnevernet i Norge, basert på rundt 40 års yrkeserfaring, derav 20 år i barnevernets førstelinjetjeneste. Og la det være sagt med en gang: Alstad forsøker ikke bortforklare og glatte over tingenes tilstand, heller ikke det motsatte, å svartmale forholdene i barnevernet. Innledningsvis forklarer hun at det hun ønsker, er «å starte en samtale om hvordan samfunnet forvalter den makten som ligger i å fatte beslutninger med avgjørende betydning for de menneskene vi skal hjelpe – men noen ganger ender opp med å knuse».

En barnevernlov med svakheter

I 1992 ble barnevernloven av 1953 erstattet av lov om barnevernstjenester. I denne ble de kommunale nemndene, som skulle avgjøre barns skjebne etter at varslings hadde funnet sted, erstattet av 12 domstolslignende fylkesnemnder. Slik skulle det unngås at det kanskje var slektninger og naboer som avgjorde foreldres omsorgsevne og om barn skulle tas ut av hjemmet. Den nye loven hadde som hovedregel at barn skulle vokse opp hos sine biologiske foreldre. Det het også at barn måtte få nødvendig hjelp til rett tid, hvilket betød at hjelp skulle settes inn tidligere enn hva 1953-loven ga mulighet til. Samtidig ble foreldrenes medvirkning styrket. Bare unntaksvis kan hjelpetiltak iverksettes mot foreldrenes vilje, og det ble satt frister for hva som skulle iverksettes etter ei bekymringsmelding om mulig omsorgssvikt.

Mot slutten av hennes yrkesaktive liv var Alstads erfaringer med loven langt fra positive:

[...] den gjeldende loven, som hadde fungert godt så lenge den ble brukt slik vi tidligere hadde tolket og praktisert den, viste seg [plutselig] å åpne for en uhyggelig maktbruk overfor altfor mange familier.

Loven måtte ha svakheter, mente Alstad, men hva besto de i? For å formidle innsikt i de utfordringer håndteringen av loven skaper, tar Alstad leseren med på en vandring gjennom barnevernets hverdag. Vi møter familier som sliter sosialt og økonomisk, enslige og rusavhengige foreldre, barn som opplever vold og neglisjering, og naboer, barnehageansatte og lærere som i større eller mindre grad aner at hjemmeforholdene ikke alltid er de beste.

Møter med barnevernet

Møtet med barnevernet er slett ikke alltid til det beste verken for foreldre eller barn. Alstad forteller om familier som har blitt hjelpeløse ofre for «maktmennesker ikledd barnevernets gevanter». Hun løfter fram barn som hjelpeapparatet ikke nådde før skade var skjedd, og hun forteller om sine erfaringer med fosterforeldre som mer var motivert av økonomisk gevinst enn av å hjelpe barna. Og hun løfter pekefingeren også mot barnevernet selv, når hun påpeker at mange ansatte ikke har tilstrekkelig respekt for forskjeller i kultur, væremåte og levevis.

Møtene med barnevernets ofre som Alstad formidler, er både tankevekkende og opprørende. Og hun skriver sterkt og levende om utviklinga i barnevernet, hvordan det ved starten av hennes yrkeskarriere nesten var umulig å få godkjent et vedtak om akutt plassering, men at det i tiårene som fulgte, fant sted «en dramatisk økning i akuttvedtak, som nærmest automatisk ble fulgt opp med forslag om omsorgsovertakelse». Dette var noe Alstad reagerte sterkt på, og det endte med at hun sa opp sin stilling. Her savnes imidlertid ei drøfting om en mulig sammenheng mellom den store økning av bekymringsmeldinger til barnevernet og det forhold at antallet akuttvedtak har vokst. Likeså ville det vært interessant om Alstad hadde gått inn på den nye barnevernloven som skal tre i kraft i 2023:

I hvilken grad tilfredsstiller den hennes kritikk av den rådende?

Når Alstad ikke går i dybden på disse spørsmålene, kan det være fordi hun, som hun sier, ikke ønsket å skrive en lærebok. Hennes siktemål var å fortelle historier fra virkeligheten for gjennom dem å «gi innsikt i de forholdene mange barn lever under, fortelle om store forskjeller i synet på hva som er god nok omsorg, vise hvordan du er prisgitt den barnevernstjenesten du sokner til og hvilke menneske- og verdisyn som råder der». Sett i lys av dette formidler Alstad et mangefasettert og troverdig bilde av det norske barnevernet, et bilde som slett ikke inngir tillit og trygghet, og som så langt undertegnede kan bedømme, viser hva Alstad ønsker å vise: innsiden av barnevernet.

Verden er ikke delt i fag

>>> Dag Johannes Sunde og
Hans-Marius Fløtre Christensen
Kunsten å bryte grenser
Tverrfaglig læring i skolen
Universitetsforlaget
198 sider

AV ANNE RITA FEET
LEKTOR

Fagfornyelsen har satt søkelys på «helhetlig forståelse og sammenhenger på tvers av fag», og med det har tverrfaglig arbeid i skolen fått sin renessanse. Dag Johannes Sunde og Hans-Marius Fløtre Christensen har begge fartstid fra Ringstabekk skole, en skole som har drevet tverrfaglig undervisning i en årrekke, og det er én av drivkreftene bak boka deres *Kunsten å bryte grenser. Tverrfaglig læring i skolen*. De to



forfatterne beskriver tverrfaglighet som en «grunnleggende holdning til læring – en måte å tenke å jobbe på», ikke noe man gjør en gang iblant. Hensikten med boka er å stimulere alle skoler og lærere til å jobbe tverrfaglig, og leserne får del i både «hva, hvorfor og hvordan», støttet av teori, læreplanverk, konkrete eksempler og Lisbeth Helgesens tiltalende illustrasjoner.

«Fagene står så sterkt»

Innledningsvis i boka skriver forfatterne at den største hindringen for tverrfaglig arbeid i norsk skole, er at fagene står så sterkt. Dette problemet vender de tilbake til flere ganger, og tar blant annet opp det de kaller «tunnelsyn», ensidig fokus på egne fagplaner og kampen for «mine fag». Vanskelig vurderingsarbeid blir også trukket frem som en vanlig innvendig mot tverrfaglig arbeid i skolen. Denne problematikken har ifølge Sunde og Christensen blant annet sammenheng med en lang fagtradisjon i academia, og at lærerutdanningen nå sender ut «fageksperter» i stedet for allmennlærere. I boka peker de på hvordan dette kan håndteres. De drøfter for eksempel relasjonen mellom enkeltfag og fagoverskridende temaer, argumenterer for hva elevene vinner ved tverrfaglig læring og viser fram hvordan tverrfaglig undervisning kan organiseres med «styrings- og støttefag». Lesere som er bekymret for vurdering i et tverrfaglig løp, blir også beroliget i kapitlet «Vurdering av tverrfaglig arbeid», der vurderingsprinsipper og praksiseksempler blir presentert. Selv om tverrfaglig undervisning er problematisert i boka, blir innvendinger mot slik organisering av læringsarbeid i stor grad imøtegått. Hovedfokus er muligheter og gevinster ved tverrfaglig læring. «Å jobbe tverrfaglig handler på mange måter om å tørre. Å tørre å styre og tørre å slippe taket», skriver Sunde og Christensen.

Aktive og medvirkende elever

Kunsten å bryte grenser bygger på en grundig gjennomgang av nytt læreplanverk og arbeidet som gikk forut for ferdig plan. Blant temaene som har fått plass i boka, er LK20s læreplandesign. Vår nye læreplan har et handlingsrom i valg av innhold og metode, dessuten er det «elevsentrerte læreplaner», skriver forfatterne. Dette åpner for å involvere elevene i alle faser av læringsarbeidet. Sunde og Christensen bruker ord som *medvirkning*, *påvirkning* og *medbestemmelse*, og peker på at tverrfaglig arbeid gir svært gode muligheter for nettopp det. Noen vil kanskje spørre seg om ikke dette innebærer at lærerne gir fra seg kontrollen. «Nei», svarer de to forfatterne, både lærerne og elevene skal være aktive og ha kontroll. Et aksesystem og en marionett i gråtoner illustrerer godt hva de mener, og understreker at i fremtidens skole er det høy grad av elevaktivitet og høy grad av lærerkontroll. Planlegging, gjennomføring og evaluering av tverrfaglig læring er et arbeid som hører inn under profesjonsfellesskapet på skolen, og elevene er også en del av dette fellesskapet, slår Sunde og Christensen fast.

Planverk og praktiske eksempler side om side

Sunde og Christensen bruker mange og ulike innfallsvinkler for å stimulere leseren til å jobbe tverrfaglig. Systematisk gjennomgang av LK20, både planens struktur, overordnet del, «om faget», kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter, har fått god plass i boka. I tillegg gir forfatterne mange tips og praktiske forslag: Gode, gamle tverrfaglige arbeidsmetoder blir presentert, og vi som har jobbet en stund, kan nikke gjenkjennende til både prosjektarbeid, problembasert læring og storyline. Nyere tverrfaglige tilnærminger finnes også, blant annet scrum, entreprenørskap og simuleringer. Og nei, teknologien er ikke glemt – den

har fått plass under overskriften «Kreativ problemløsning» og blir omtalt i sammenheng med multimodale elevarbeider og TPAC-modellen. I tillegg til alt dette møter leserne dultefilm, diskusjonskartlegging, de fire C-er, *write-the-world*, stressreduserende læring og veldig mye mer.

I *Kunsten å bryte grenser. Tverrfaglig læring i skolen* formidler forfatterne, på en overbevisende måte, sin klokketro på at tverrfaglig læring kan bidra til at elevene oppnår helhetlig forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag. Boka er beskjeden i størrelse, men rommer mye. Noe er gjenbruk av kjent kunnskap, noe er nytt. I sum fremstår dette som versjon 2.0 om tverrfaglig undervisning og læring i skolen.

Evaluerings- og overflatiskhet

» Steen Nepper Larsen
Evalueringsfeber og evidensjagt
– kritiske essays til forsvar for
fagligheten

Samfundslitteratur
102 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN
RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Denne boka er ment som et for-svar for faglighet, tenkning, dannelse og kjærlighet, skriver Steen Nepper Larsen om sin siste utgivelse. Boka består av tre artikler samlet under tittelen *Evalueringsfeber og evidensjagt – kritiske essays til forsvar for fagligheten*.

Tidens tiltagende krav om at mye i skolen og i samfunnet skal gjøres til gjenstand for evaluering, danner



utgangspunktet for Larsens tekster. Videre er han opptatt av at profesjonelle utøvere i stadig større grad ledes til å tro på at det er nødvendig å benytte såkalt evidensbasert kunnskap, det vil si framgangsmåter som det er dokumentert at virker.

Som det står i undertittelen, er dette en essaysamling og dermed uten vanlige krav til vitenskapelige referanser. Teksten er mer preget av det han betegner som *kaskader av syrligheter*. Her er mange spenstige påstander, mange uten utførlige begrunnelser.

Titlene på de tre essayene er henholdsvis: «Evalueringsfeberen», «Evidensjagten» og «Et forsvar for fagligheten».

Kulturen der en snakker om seg selv

De første linjene i boka består av en uvanlig lang oppramsing av alt det vi evaluerer: skjønnhet, musikk, kommune, øl, ektefeller, hjemmesider osv. Forfatteren reagerer på at det nå brukes så mye tid og energi på å snakke om livet. Men det er ikke tidsbruken som bekymrer mest, men at vi ikke er fornøyd med å bare leve livet, men virvles inn i en evinnelig selvkommenterende kultur som det er umulig å slippe unna. Det er dette han kaller *evalueringsfeber*.

Selvkorreksjon

Larsen understreker at evaluering ikke er en nøytral måte å beskrive noe på. Det har sammenheng med at evaluering har en tendens til å konstruere et *dobbeltblikk*. Det gjelder blant annet for elever, foreldre og lærere. Mens de gjør det de gjør, så tenker de intenst på hvordan det de gjør, blir oppfattet, skriver han. Dette får den følge at skoleeleven tvinges til å gjøre seg selv til tankeleser og profilerer seg etter lærerens premisser for hva som er den rette *handle- og selvbeskrivelseskompetanse*.

Og han fortsetter med å påpeke at allerede i småskolen skal borgerne lære å evaluere seg selv, og at det å iakttas seg selv er blitt nåtidens nærmest naturlige form for bekjennelse og kontroll.

Hans poeng ligger i at vissheten om å bli evaluert skaper følelser som slår over i selvkontroll, nyttetenkning og uvisshet. Evaluering får den som blir evaluert, til å tenke i umiddelbar suksess og målbarhet i stedet for å tenke nytt og tenke rundt det som kanskje ikke kan måles.

Evidensjakten

At det foreligger evidens, betyr at det man påstår, lar seg dokumentere på en måte som er innlysende klar. Dette er blitt et ideal for mye samfunnsforskning. Pedagogikken er intet unntak. Praksis skal bygge på vitenskapelige undersøkelser.

Forfatteren viser til John Hatties bok *Synlig læring*, som trolig er den best kjente innenfor denne tankegangen. Ifølge denne forskeren er godt forberedte lærere noe av det som sterkest innvirker på elevenes læring. Larsen er ikke særlig imponert over denne oppdagelsen!

Han kommer også med den følgende interessante observasjonen: En forutsetning for å se noe klart og entydig er at man ser bort fra noe. Når man ser noe som evident, så er det noe annet man ikke ser – og man er til og med notorisk uinteressert når det gjelder å prøve å tenke over det man ikke ser.

I tråd med dette påpeker Larsen at erfaringer og normer har en tendens til å bli mindre sentrale i en verden der idealet er å handle på bakgrunn av vitenskapelig evidens.

Kvasse uttalelser

Nyanseringer og forbehold er ikke Larsens stil i dette skriftet. Han er uforsiktig, kvass, og det hender han overdriver. Men treffer, det gjør han.

Boka om evaluering og evidens er forfriskende lesning. Og her er rikelig med formuleringer som kan få en til å våkne opp, for eksempel at man bør tenke seg grundig om før man «gifter» seg med ord som *reform*, *inkludering*, *kompetanse*, *kvalitet* (*sstyring*), *brukerdreven*,

innovasjon, lykke- og trivselsmålinger m.m. Er du lei av helgarderende byråkrat-språk og pedagogiske honnørord fordi du mener at skole og dannelse faktisk er en viktig sak, da er dette en bok for deg.

Andrespråksopplæring for nykomne ungdommar

>>> Irmelin Kjelaas og Rikke van Ommeren [red.] **Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer.** *Tilnærminger for mestring og myndiggjøring*

Fagbokforlaget
230 sider

AV KIRSTEN FLATEN

Denne boka trekker fram ei gruppe ungdom som treng opplæring i norsk språk i tillegg til hjelp til å velje ei framtid i eit nytt land.



Nykomne ungdommar vert i denne boka valt som omgrep for den aldersgruppa elevar som er på ungdomstrinnet eller i vidaregåande skule. Omgrepet er nytt i utdannings-systemet, og legg juridiske føringar om særskilde rettigheter i utdanning.

Men det er ikkje spesifisert kva *nykomne* inneber, det er ei vurdering som vert lagt til den enkelte kommune og fylkeskommune. Omgrepet *kort butid*, derimot, viser til ei butid på 6 år eller mindre.

Gruppa nykomne ungdommar er ei samansett gruppe, både med tanke på årsaka til at dei er komne til Noreg, kva erfaring dei har med utdanningssystemet, og dessutan eigen motivasjon og eiga meistring. Det vert vist til samansette

utfordringar for denne gruppa, og at opplæringa som vert tilbydd, i liten grad tek i vare elevgruppa sine særskilde behov. Mellom anna vert det vist til at når vedtak om særskilt språkopplæring stansar, har ikkje eleven lenger fritak frå sidemålsopplæring.

Det vert åtværa mot å anta at det berre er opplæring i språk og kunnskap denne gruppa har behov for. Kjenner ungdommen det samfunnet dei skal inn i, godt nok til at ord og omgrep har meaning? Det går kanskje bra når ein kan vise konkret eller gjennom bilete kva tyding eit ord har, men å skape forståing for meir overordna omgrep som *samfunnsansvar* og *berekraft*, treng ei anna tilnærming. Også når det gjeld namn, kan det oppstå forvirring. Er *Johanne* ei jente eller ein gut, eller er det namnet på ein stad? Å gje meaning til ord og omgrep er eit moment som må takast med inn i planlegging av språkopplæring.

Eit aukande behov

Dette er ein krevjande tidsepoke for ungdommar, og særskilt for dei som treng å lære eit nytt språk, i tillegg til fagleg læring. Det er òg i den alderen eleven skal ta val om vidare utdanning med tanke på å komme inn i arbeidslivet.

Talet på elevar som kjem i gruppa nyankomne ungdommar, har auka dei siste 20 åra. Her blir det vist til ulike tal, men grovt rekna kan det seiast at 10 prosent av ungdommen i vidaregåande skule er fødte utanfor Noreg sine grenser. Det vil truleg vere fordomsfullt å gå ut frå at alle treng norskopplæring, men det kan vere ein peikepinn på at gruppa som treng ekstra støtte for å nyttiggjer seg undervisning i norsk skule, er stor nok til at det krevst lærarar med særskilt kompetanse på framandspråkopplæring.

Transspråking

Å opne for transspråking inneber at ein bruker dei orda og uttrykka eleven har tilgjengeleg, sjølv om det vil seie ein

kommunikasjon der ord og omgrep frå ulike språk vert blanda. Hovudmålet vert å skape og få fram meaning i kommunikasjonen.

Trekker vi inn norsk ungdom, ser vi at mange der nyttar transspråking ved å blande norsk og engelsk når dei pratar, så heilt ukjent er nok ikkje dette for norske pedagogar. Dersom skulen har tilgang til pedagogar, eller anna personale med kunnskap innafor dei nyankomne elevane sitt språk, kan dei bidra til å bygge opp språket til eleven. Har ein ikkje det, kan pedagogen vere ein fasilitator ved å skaffe ordbøker og gjerne anna litteratur på morsmålet.

Fleire kapittel er konkrete på kva oppgaver som kan nyttast, og er soleis ei bok som kan gje gode idear til kva og korleis ein kan undervise. Det vert føreslått å legge vekt på ei undervisning som trekker fram eleven sine egne erfaringar, og nytte desse i tekstsaking. Å få formidle egne opplevingar og erfaringar er òg ein måte å verte kjend med eleven på, og å vise respekt for den læringa og erfaringa som denne allereie har tileigna seg.

Om ein i tillegg nyttar tekstar som er retta mot eit større publikum enn det som passar innafor skulen sine rammer, kan det auke motivasjonen hos eleven. Det kommunikative aspektet ved talespråket inneber *funksjonell uttale*, det vil seie at ein vert forstått i det språksamfunnet ein er del av.

Sjølvsagt er det andre utfordringar, til dømes vokabular, men å tileigne seg forståeleg uttale er gjerne det fyrste hinderet nykomne ungdommar møter på. Her vert trekt fram ulike bokstavlydar som har ulike trykk i ulike språk, og avvik i prosodi, som fører til at tilhøyrar ikkje forstår kva som vert sagt. Her vert det råda til å arbeide med det som er vesentleg i det å gje ungdommen eit forståeleg talespråk.

Boka dekkjer godt dei språklege utfordringane som dei flest nykomne

ungdomar opplever. Små historier gjev innblikk i dei ulike utfordringane elevane sjølv opplever. Teksten har breidde ved å gje innføring frå ulike vinklingar som juss, ideologi og pedagogikk. Innholdsmessig høver boka best for studentar som skal arbeide i ungdomsskule eller vidaregåande skule, og for pedagogar som allereie har sitt virke der. Det er òg ei bok som vil ha nytte for pedagogar som arbeider med framandspråkoplæring for vaksne.

Den store oppfinnelsen

»»» Dag O. Hessen

Liv

– *Historien om universets mest spektakulære oppfinnelse*

Cappelen Damm
192 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN

RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Alt som lever, har mye til felles. Dette fremkommer av Dag O. Hessen sin bok: *Liv – Historien om universets mest spektakulære oppfinnelse*.

Boka er bygget opp omkring tre problemstillinger:

1. Hva er liv?
2. Hvordan er liv blitt til?
3. Hvorfor liv?

Ingen av spørsmålene får korte eller enkle svar, men de svarene som gis, er meningsfulle og opplysende. De er dessuten formulert i et språk som er tilgjengelig for enhver. Teksten er gjennomført faglig og samtidig engasjerende.

De store spørsmålene

Hva-spørsmålet. Hessen fremhever seks

karaktertrekk ved livet. Det er 1) preget av orden og struktur, 2) responderer på omgivelsene og 3) har metabolisme, det vil si at det utnytter en energiform til å lage en annen. Videre inneholder livet 4) informasjon til bruk til kopiering av nye celler og nye individer, 5) det reproduserer seg selv og 6) utvikler seg over tid.

Hvert av disse karaktertrekkene gis en grundig behandling. Hessen veksler hele veien mellom å omtale mennesket og andre livsformer. Hessen skriver:

[...] det fascinerende ved mennesket egentlig er at livet utfolder seg på så mange andre områder enn de som direkte eller indirekte har med reproduksjon å gjøre.

Samtidig er han klar på at det selvsagt er noen forskjeller mellom amøbe og menneske som ikke er trivielle, men når det kommer til de basale oppbyggingstrekkene, er en amøbe temmelig lik en menneskecelle.

Hvordan-spørsmålet. Denne delen utgjør bokas største del. Her behandler han kjernebegrepene i moderne biologi. Det gjelder blant annet evolusjon, genetikk, DNA og RNA og fotosyntesen. Og han går ikke utenom spørsmålet om livets opprinnelse.

Her er noen nøkkelutsagn:

[...] sammen med noe sånt som fem til ti millioner andre arter, og ingen av oss ble skapt slik vi er i dag. Det er overveiende sannsynlig at vi alle har samme opprinnelse. [s. 83]

Overgangen fra kjemi til arvelighet er det første trinn på den om ikke umulige, så i alle fall usannsynlige veien fra ikke-liv til liv. [s. 99]

Det finnes alltid et spenningsforhold mellom egeninteressen og kollektivets interesser – det koster noe å være i et fellesskap, men gevinstene er større, ellers ville ikke sosialitet eksistere. [s. 131]

Hvorfor-spørsmålet. På bokas siste sider reflekterer han over spørsmålet om hvorfor det finnes liv. Dette er langt fra

en selvfølge at en professor inkluderer denne problematikken i en naturvitenskapelig bok.

«Alle dyrene fram til oss selv har bare tre tanker i hodet: Spis, overlev, reproduser!» sier Hessen, og han fortsetter: «Sist i rekken står mennesket som kikker seg tankefullt omkring og spør: Hva er meningen med del hele?»

Underveis i sine refleksjoner stiller han også det uvanlige spørsmålet om hvorfor død finnes.

Skrivekunst

Hessen er kunnskapsrik og håndterer sin viten med ledighet. Et trekk ved hans skrivekunst er at han ofte samler mye innsikt i noen korte setninger. Dette gjør han på en måte som både informerer og samtidig leder leserens fantasi til selv å tenke videre.

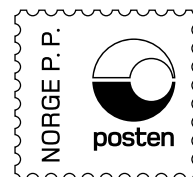
Her er noen eksempler:

- Selv om liv ikke er vilje, så er liv villet. Livet har født seg selv. [s. 24]
- Vi har vanskelig for å forstå at det usannsynlige kan skje, men det skjer hele tiden. [s. 88]
- Veien fra manet til menneske er lang og svingete, men den er fullstendig forståelig og logisk. [s. 142]
- Vi mennesker bruker uforholdsmessig stor del av livet på å gruble over døden – som vi likevel ikke kan gjøre noe med. [s. 161]

Hessen fletter løpende sammen vitenskapelige resultater med en fremstilling av den vitenskapshistorien som har ledet fram til den kunnskap vi nå besitter. Samtidig gir han oss ikke inntrykk av at vi nå befinner ved enden av våre muligheter for ny biologisk kunnskap.

Deler av teksten gir noen utfordringer for den som ikke har utpreget sans for eksempel kjemi, men uansett bakgrunn tror jeg ikke boka kan leses uten å oppleve både kunnskapsmessig utbytte og glede underveis i lesingen.





Returadresse:
BEDRE SKOLE
Postboks 9191 Grønland
N-0134 OSLO

Skolekjøkkenet

Bulle, Mauer'n og jeg trasket opp de svarte trappene til 5. etasje i det digre folkeskolebygget. Her oppunder loftet holdt frøken Pharo til. Vi skulle ha skolekjøkken – og det med den samme lærerinnen som min egen mor grannnavigelig hadde hatt før krigen! Vi gutter i 7a ble raskt oppdelt i 4-grupper og fikk tittel fra *Ener* til *Firer*. For hvert besøk rullerte vi på aktivitetene og fikk nye oppgaver. «Fara» var en streng dame. En dag hun hogg til, ble

Bulle så forfjamset at han tredde foten ned i vaskebøtta. Straffen var å entre bakrommet for å fylle Zalo fra en stor blikktank over på småflasker. Jeg var også innom der. Selve svennestykket var gjærbaksten, *bladkrans*. Dens popularitet har holdt seg til denne dag. Dorothea Christensen var en norsk husstallærer og kokebokforfatter. Hun åpnet i 1890 landets første skolekjøkken i Sandefjord. Hennes *Kokebog for Folkeskole og Hjemmet* ble

utgitt i Kristiania i 1891. Den fikk stor betydning. Mange steder fikk elevene bøkene til odel og eie. Mitt eksemplar i Haugesamlingen har nok blitt brukt i hjemmet av flere generasjoner. Den er full av noterte lapper: Saftig fruktkake, Julekake, Napoleonskake, Eggkrem, Gryterett osv.

Nam, nam ...



Fra skolekjøkkenet på Gjøvik folkeskole før krigen. Den første oppgaven elevene fikk, var gjerne å få mødrene til å sy kokkeluer til barna sine.



Bedre Skole har i denne serien gitt lederen for Haugesamlingen ved Høgskolen i Innlandet, Knut Ståle Hauge, i oppdrag å trekke fram interessante læremidler og konkretiseringsobjekter fra norsk skolehistorie [nyehaugeforlag.no].