Bedre Skole
Nr. 4
2022
Tidsskrift for lærere og skoleledere

Elevenes digitale samhandling / s. 42

TEMA: Språk-undervisning / s. 12

Å lære gjennom sansene / s. 34

Skolens verdier på glid / s. 56

Hvorfor språk

Når man leser eldre romaner eller andre historiske skildringer, så kan man bli slått av hvor naturlig det var for mennesker i tidligere tider å beherske flere språk. Dette var mennesker som sannsynligvis hadde kortere skolegang enn dagens unge, men som brukte språkene aktivt, enten det var i handel eller i sosiale sammenhenger. Og for å komme deg virkelig fram i livet, så skulle du gjerne også i tillegg beherske utdødde språk som latin og gresk.

Slik var det bare, og man kan spørre seg hvorfor. Eller man kan spørre seg hvorfor språk ikke har den samme statusen i dag. Kanskje det er slik at engelsk har blitt så dominerende at man ikke syns man trenger andre språk, ja kanskje man ikke engang trenger å beherske engelsk særlig godt for å kunne klare seg. Google translate gjør jobben for deg.

Men hva mister vi egentlig når vi ikke kan språkene godt nok? Vi mister evnen til å forstå hvordan andre mennesker ser verden. Men kanskje enda viktigere er det at vi mister evnen til å se oss selv; for det kan vi først gjøre når vi sammenligner oss med andre. Og de andre blir vi kjent med gjennom språket.

Men så er det selvfølgelig en forutsetning at man har fått anledning til å lære så mye at man faktisk klarer å bruke språket. Barn og unge begynner sent med fremmedspråk i skolen, og de har få timer. De kan velge å bytte språk når de går fra ungdomsskole til videregående, med det resultat at de ikke lærer noen av språkene særlig godt. Da kan det bli frustrasjon og ikke glede man forbinder med språk, og en hel verden lukker seg.

Tore Brøyn

Bedre Skole

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

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

Abonnement:
abonnement@utdanningsnytt.no

Annonsekontakt
Mona Jørgensrud, salgssjef, HS Media AS
E-post: mj@hsmedia.no
Tlf.: 62 94 10 32 / 91 17 34 73

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

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

Bedre Skole kommer ut fire ganger i året. Godkjent opplagstall pr. 2. halvår 2020 og 1. halvår 2021: 125 184. Årsabonnement 2022: kr 400 for vanlig abonnement. Gratis for medlemmer av Utdanningsforbundet. Løssalg kr 98.

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

Layout: Melkeveien Designkontor
Trykk: Ålgård Offset AS
ISSN 0802-183X (trykt utgave)
ISSN 2703-9498 (online)

Forsideillustrasjon/fotomontasje:
Melkeveien Designkontor / Adobe Stock

Fagpressen
UTDANNINGS FORBUNDET
TRYKT I NORGE NO - 4660

INNHOLD

4 **Forgrunn**

9 **Lærerorganisasjoner – en bremsekloss for utvikling**
Tore Brøyn

TEMA: Språkundervisning

12 **Lav språkinteresse i høyere utdanning – nøkkelen ligger i barneskolen**
Tore Brøyn

14 **Å forske på språkundervisning**
Lisbeth M. Brevik, Eva Thue Vold og Debra Myhill

18 **Elever med senere start i engelsk: Lokalt handlingsrom og språkpolitisk gap**
Ingrid Rodrick Beiler

23 **Språkvanar og syn på fleirspråklegheit**
Åsta Haukås

28 **Flere vil bli språklektor**
Jonas Bakken, Eva Thue Vold og Lisbeth M. Brevik

34 **Fra praktisk til estetisk – om å ta sansene i bruk i undervisningen**
Marit Krogtoft

38 **Søstrene på enga – artslære og naturvern i lyrikkundervisningen**
Audhild Norendal

42 **Digital samhandling og kommunikasjon på ungdomstrinnet**
Arne Midtlund, Elen Johanna Instefjord og Alexandra Lazareva

46 **Inkludering gjennom digital didaktikk**
Fredrik Lillestølen Ekren og Marianne Engen Matre

52 **Læring og vurdering gjennom dialog**
Stine Aarønes Angvik

56 **Verdier på glid**
Ole Andreas Kvamme, Berit Karseth og Eli Ottesen

62 **Samskapt utviklingsarbeid i skolen – om relevans i grunnskolelærermasteren**
Torunn Klemp og May Britt Postholm

68 **Betydningen av å forske sammen**
Jorunn H. Midtsundstad

73 **Bokessay: Skole, utdanning og det felles beste**
Kim Gunnar Helsvig

77 **Bokomtaler**

12 Språkundervising er tema i denne utgaven av Bedre Skole.

34 Elever lærer best gjennom å bruke hele sanseapparatet

38 Å kjenne navn på det du ser i naturen, skaper engasjement.

56 Har skolens verdier endret seg fra formålsparagraf til læreplan?

Studenter sliter med psykiske plager

Hele 35 prosent av norske studenter sliter med alvorlige psykiske plager, noe som gjør Ingvild Marheim Larsen bekymret. Hun er viserektor for utdanning ved USN.

Det er den nasjonale undersøkelsen av studentenes helse- og trivsel, SHoT, som avdekker dette samt at kvinnelige studenter plages mest. Omfanget av psykiske plager har gått litt ned siden pandemien i 2021, men den langsiktige trenden er at omfanget øker. SHoT er blitt gjennomført i 12 år.

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

I en artikkel publisert av Universitetet i Sørøst-Norge (USN) opplyses det at nær 60 000 studenter har deltatt i årets undersøkelse, hvorav mer enn 2800 som studerer ved de åtte lærestedene tilsluttet USN.

– Undersøkelsen avdekker økende forskjeller mellom studentene. De fleste har det fortsatt bra, men vi ser et større skille mellom disse og de som ikke har det bra. Det er viktig å fange opp disse studentene, sier viserektor Ingvild Marheim Larsen.

ERFARNE STUDENTER HJELPER DE NYE

USN har etablert kollokvie-grupper der erfarne studenter hjelper nykomlingene med å mestre krevende emner. Flere studieprogram ved USN har også god erfaring med at studentene etablerer såkalte linjeforeninger, som blant annet skal bidra til sosial og faglig integrering av både nye og etablerte studenter. Ifølge Marheim Larsen vurderer nå USN å gi linjeforeningene økonomisk støtte.

FYSISK TRENING HJELPER

Og så et positivt resultat: Fysisk trening ser ut til å hjelpe. Ifølge årets SHoT oppgir 75 prosent av studentene at de trener minst to ganger per uke. Bare 4 prosent mosjonerer aldri. ☐

Selvskading og andre lidelser

20 prosent av studentene har skadet seg selv med vilje, og 5 prosent har forsøkt å ta sitt eget liv, ifølge SHoT-undersøkelsen 2022.

Den nasjonale 2022-undersøkelsen av studentenes helse og trivsel, SHoT, byr på en del alarmerende konklusjoner:

- 21 prosent har brukt narkotika det siste året, mest cannabis.
- 39 prosent av kvinnene og 9 prosent av mennene oppgir å ha blitt utsatt for seksuell trakassering.
- 34 prosent oppfyller de formelle kriteriene for en insomni-diagnose (søvnløshet).
- 37 prosent lider av overvekt/fedme.
- 41 prosent har et risikofylt eller skadelig alkoholforbruk.
- 29 prosent føler seg ofte alene eller utenfor sosiale fellesskap.
- 20 prosent har skadet seg selv med vilje, og 5 prosent har forsøkt selvmord.

Flere negative forhold kan nevnes, men likevel kan man registrere at 75 prosent av studentene sier de er fornøyde med både studiestedet og byen det ligger i, og 86 prosent føler de er blitt godt mottatt på sitt nåværende studieprogram.

Undersøkelsen er utført i regi av Universitetet i Sørøst-Norge og publisert på forskning.no. ☐

Illustrasjon: © Adobe Stock

Elevene lærer dårligere når de fryser

Når dette leses, er innetemperaturen i danske skoler nedjustert til 19 grader grunnet de høye energiprisene. Faren er stor for at elevenes læreevne reduseres, ifølge videnskab.dk.

Illustrasjon/fotomontasje: Melkeveien Designkontor / Adobe Stock

Kan ikke elevene bare kle på seg, da? Det er da også forskernes råd: god utluftning og varme klær. Ifølge Peder Wolkoff, tilknyttet Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø, er 22–24 grader den optimale innetemperaturen på en arbeidsplass som en skole – den optimale når elever skal lære.

Wolkoff påpeker også at en innetemperatur på 19 grader gir bedre levekår for influensa- og koronavirus. For å forebygge er det viktig å lufte godt og grundig for å redusere luftfuktigheten. Bjarne W. Olesen, leder av DTUs Internationale Center for indeklima og Energi, understreker at kjølig inneluft indirekte fremmer virussmitte fordi den oppleves friskere, og så glemmer man å lufte. □

Illustrasjon: © Adobe Stock

En av fire kan ikke forklare **holocaust**

25 prosent av svenske niendeklassinger kan ikke redegjøre for begrunnelsen for holocaust, ifølge forskning.se.

Elevene kan ofte fortelle forholdsvis detaljert om når det og det skjedde, men de kan ikke gjøre rede for den historiske konteksten bak nazistenes forsøk på å utrydde jødene, ifølge en analyse av svarene til den nasjonale prøven for niende klassetrinn. Analysen er utført ved Malmö universitet. Men 75 prosent kunne, tross alt! □

ANNONSE

Åpne løsninger kan være krevende

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Store, åpne undervisningsarealer kan være krevende, spesielt for elever med særskilte behov, ifølge en Sintef-rapport som gir råd til skoleplanleggere og arkitekter.

I en rapport presenterer forskere ved Sintef en kartlegging av forskningslitteratur om akustiske forhold i undervisningsrom. Fra et akustisk synspunkt kjennetegnes et godt læringsmiljø ved at alle oppfatter tale tydelig i klasserommet. Derfor er kravet til såkalt etterklangstid strengt i norske undervisningsrom, og enda strengere i arealer med åpne planløsninger.

Forskningen er entydig for elever med økte læringsbehov, idet disse er spesielt følsomme for effektene av dårlig akustikk og støy.

Forskerne anbefaler blant annet at undervisningsarealer skjermes fra gangarealer. De sier videre at store, åpne undervisningsarealer kun bør velges når man har muligheten til i høy grad å koordinere aktivitetene i de forskjellige sonene og gruppene.

Sintef-forsker Anders Homb sier til forskning.no at hovedformålet med rapporten er å gi arkitekter, kommuner og akustiske rådgivere nødvendig kunnskap når de skal planlegge skolebygg. ☐

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Danske videregående-elever deltar gjerne i juks

Hele 77 prosent av danske videregåendeelever har latt en venn stå som medarbeider på en oppgave selv om denne ikke har bidratt i det hele tatt, ifølge videnskab.dk.

Dette framgår av en stor studie som omfatter videregående-elever i seks land. Det å ta med «gratispassasjerer» blir ellers sett på som et brudd på akademisk integritet, understreker forskerne bak studien.

De seks landene er Danmark, Irland, Litauen, Portugal, Sveits og Slovenia. Når det gjaldt problemstillingen «har du latt en venn/studiekamerat stå som bidragsyter selv om vedkommende ikke har bidratt», er danske videregåendeelever verstingene, selv om de litauiske med 70 prosent følger hakk i hæl.

På spørsmål om de har benyttet kortere sitater uten å oppgi kilde eller uten å oppføre dem som sitater, er danske elever ille (50 prosent), men de slås ned i støvlene av de irske (76 prosent) og de litauiske og portugisiske (72 prosent). Når det gjelder å ta imot hjelp til oppgaver de burde klart på egen hånd, stiller elevene i de seks landene temmelig likt. Egentlig viser studien at videregåendeelevene i de seks landene alle gjerne deltar i juks. ☐

Advarer mot karakterer fra fjerde klasse

Fra og med inneværende høst kan de svenske skolene som vil det, innføre karakterer fra fjerde klassetrinn. Fra forskerhold frarådes dette, melder forskning.se.

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Forskerne mener dårlige karakterer kan få svake elever til å gi opp, og kan føre til økt skolesegregasjon, og at det ikke finnes belegg for at karakterer stimulerer tiåringer til å prestere bedre i skolen.

Muligheten for å sette karakterer fra fjerde klasse har eksistert som en forsøksordning siden 2017.

DE SVAKE ELEVENE FÅR DET VERRE

Assisterende pedagogikk-professor Håkan Löfgren ved Linköpings universitet er imot karaktersetting. Han sier til forskning.se at de sterke elevene klarer seg bra uansett, mens de svake ofte får det verre. De havner i den situasjon at de bare får bekreftet at de er mislykkede, noe som ikke stimulerer læreviljen.

Anna Sjögren, dosent i nasjonaløkonomi ved Institutt for arbeidsmarkeds- og utdanningspolitiske vurderinger, IFAU, sier at i teorien kan karakterer motivere visse barn til å anstrenge seg mer, men samtidig er det vanskelig for tiåringer å forstå hva karakterer er. ☐

ANNONSE

BANE NOR

Banorama.no

BANORAMA

Scroll deg gjennom den viktigste kunnskapen du trenger for å ferdes i nærheten av jernbanen.

HVA?
Banorama.no er et digitalt læringsverktøy som gir deg en enkel innføring i kryssing av jernbanen, strøm i nærheten av skinnene og andre smarte tips til hvordan du kan være på den sikre siden.

HVEM?
Vi håper siden kan gi nyttig kunnskap til elever i grunnskole og videregående skole, og samtidig være fin og morsom nok til at både folkehøgskoleelever og rakettforskere har lyst til å scrolle seg gjennom de interaktive plansjene.

Muntlig framstilling

Lærere som kan fortelle gode historier og anekdoter, gjerne spontant, klarer lettere å vekke elevenes interesse og styrker relasjonen mellom lærere og elever.

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

En lærer slet med elever som ikke ville delta i svømmeundervisningen, men da han fortalte om den gangen broren hans holdt på å drukne, klarte han å få dem med. En ungdomsskolelærer visste at elevene hans overhodet ikke var opptatt av gammel gresk historie, men han klarte ofte å vekke interessen deres ved å fortelle gamle myter med mer eventyrlig innhold.

Det er pedagogikkforsker Ola Henricsson ved Göteborgs universitet som forteller dette, ifølge forskning.se.

SPONTANE HISTORIER

Henricsson har undersøkt den muntlige, av og til «litt på siden» framstillingens betydning i undervisningen, der læreren tyr til anekdoter og historier for å eksemplifisere. Han fant at lærerne ofte gjorde slikt spontant, selv om det også ofte forekom at det skjedde planlagt. Denne typen muntlighet evnet ofte å fange elevenes interesse og oppmerksomhet samt skape relasjoner elevene imellom. Undervisningen ble mer levende, men også mer uforutsigbar – det kan jo hende at elevenes reaksjoner blir noe annet enn tilsiktet.

Lærerne ser positivt på denne typen muntlig framstilling, men noen sier de ikke gjør det så ofte på grunn av for trange tidsrammer – de frykter det kan gå ut over kunnskapsmålene. Henricsson ser det rådende instrumentelle synet på undervisningen som et hinder for at lærerne skal levendegjøre den. ☐

Rettelse

I artikkelen «Formidling av krigshistorien: Start der du er» i Bedre Skole nr. 3-2022, som handlet om utstillingen i bunkeren under Oslo Handelsgymnasium, så hadde deler av nettadressen falt ut. Dette er den fullstendige lenken til utstillingen: https://ohgbunkeren.osloskolen.no

Bocuse d'Or-kokk skaper en moderne

Oslo-frokost

Oslo-frokosten ble servert elevene fram til 1963. Nå vil SIFO ved hjelp av en stjernekokk skape den moderne Oslo-frokosten gjennom prosjektet FoodLessons.

Stjernekokken er Tom Victor Gausdal ved kafeen i Botanisk hage i Oslo. Sammen med sitt team skal han komponere et skolemåltid som må inneholde grove kornprodukter, melkeprodukter, fisk og grønnsaker. Resultatet skal bli lunsjretter inspirert av den sagnomsuste Oslo-frokosten, men tilpasset vår tids elever.

– Vi vet at unge mennesker i dag har et lavere forbruk av grove brød- og kornprodukter, frukt og grønnsaker, og fisk og sjømat enn det kostrådene anbefaler. Disse ingrediensene var også svært sentrale i Oslo-frokosten, sier Annechen Bahr Bugge, forsker ved Forbruksforskningsinstituttet SIFO og prosjektleder for FoodLessons, i en artikkel produsert av OsloMet – storbyuniversitetet.

FoodLessons handler om å revitalisere gamle teknikker, råvarer og retter som kan brukes i produkt- og næringsutvikling og verdiskaping i dag. ☐

Oslofrokost på Bekkelaget skole i 1952.
FOTO: RAGNAR JOHNSEN, BYHISTORISK SAMLING, OSLO MUSEUM

Lærerorganisasjoner

– en bremsekloss for utvikling

Av Tore Brøyn

I et forskningsprosjekt har man registrert hvor stor makt lærerorganisasjonene har i en rekke europeiske land. Deretter har man sett dette i forhold til landenes muligheter til å gjennomføre reformer i skolen.

Susanne Wiborg ved University College London mener å kunne vise at jo mer makt lærernes fagforeninger har i et land, jo vanskeligere er det å få gjennomført reformer til beste for elevene. FOTO: TORE BRØYN

Utdanningsforbundet og Kunnskapsdepartementet arrangerte 7. og 8. september konferansen *Framtidens lærerrolle og Norden* på Clarion hotel the Hub i Oslo. Her var det spesielt ett foredrag som nok fikk mange til å hoppe i stolen: Susanne Wiborgs innlegg «Lærerorganisasjoner i europeiske utdanningssystemer: hvor mye innflytelse har de?» Wiborg, som er ansatt ved University College London, fortalte at hun har undret seg over at det fins så lite forskning på fagforeningspolitikk innenfor utdanningsområdet, og har derfor vært med på å starte et prosjekt der en gruppe forskere studerer lærerforeninger fra et komparativt politisk perspektiv.

Lønn og arbeidsvilkår kommer alltid først

Resultater fra forskningen hennes viser at lærorganisasjonene i alle land har de samme interessene, nemlig å sørge for at lærere får arbeid, inntekt og ytelser. Derfor har lærere et insitament til å organisere seg og få makt innenfor politikken. To ting står da, ifølge Wiborg, på dagsordenen: 1) å presse på for å få til ordninger som øker inntekten og letter arbeidsbyrden. 2) å motsette seg reformer i skolesystemets organisasjon og struktur som er designet for å forbedre elevenes læringsmuligheter, dersom endringene truer lærernes materielle interesser.

Mens lærere stort sett har de samme interesser i alle land, så vil de måtte arbeide innenfor ulike systemer, og det er dette som, ifølge Wiborg, gjør at i noen land, der lærerorganisasjonene har liten makt, vil politikerne ha store muligheter til å utvikle og skape endring i skolen, mens i andre land, der lærerorganisasjonene har stor makt, vil det være svært vanskelig å gjennomføre reformer. Hun nevnte England som et eksempel på land der lærerorganisasjonene har mistet mye makt, og hvor man kan se at politikerne har vært i stand til å

gjennomføre omfattende endringer i skolen. På den motsatte siden nevnte hun Finland og Frankrike, der hun mener politiske endringer som har truet lærerorganisasjonenes interesser, har vært vanskelige, noen ganger umulige, å gjennomføre på grunn av lærerorganisasjonenes innvirkning på skolepolitikken. De øvrige nordiske landene og Tyskland ligger, ifølge Wiborg, et sted midt mellom disse posisjonene, men også her har lærerorganisasjonene oppnådd større makt, særlig under sosialdemokratiske regjeringer.

– Lærerorganisasjonene i Norden utøver typisk sin innflytelse gjennom å sitte i offentlige utvalg og arbeidsgrupper, og dette styrker lærernes fagforeningsinteresser på bekostning av elevene. Vi ser derfor sjelden radikale endringer og fantastiske resultater for barna i land der lærerorganisasjonene her stor innflytelse, sier Wiborg.

– Men er det ikke vanlig i et demokratisk system at ulike interesser skal spille sammen?

– I et velfungerende demokrati styrer man etter det velgerne og sivilsamfunnet vil ha, og ikke etter snevre særinteresser og lobbyistene. Vi sier ikke noe i vår forskning om endringene er gode eller dårlige, vi har bare dokumentert at reformer lettere lar seg gjennomføre når de ikke møter slike hindringer, sier Wiborg.

Og akkurat dette, om det er gode eller dårlige reformer som i praksis blir forhindret, ville vært interessant å vite, men her forteller hun at dette blir den neste fasen i arbeidet, nemlig å dokumentere hvorvidt land som har kunnet gjennomføre endringer effektivt på grunn av svake lærerorganisasjoner, har bedre skolesystemer enn land der lærerorganisasjonene står sterkt. Men hun legger likevel ikke skjul på at hun mener at politisk gjennomføringskraft har vært til gode for mange elever i England, ikke minst muligheten til å legge ned skoler som blir dårlig drevet. Hun nevner også land som Singapore og Kina som eksempler på steder som viser at det er mulig å utvikle skolen i positiv retning i form av høye PISA prestasjoner uten bidrag fra lærerorganisasjonene.

– Men hva med Finland, er ikke dette et land som viser at et sterkt lærerforbund lar seg kombinere med en god skole?

– Finland er interessant, men selv om de har gjort det bra på PISA, så er resultatene fallende. Det kan vise seg at i et land som Finland, med sin sterke lærerforening og politikere som har stadig mindre makt, vil det være vanskelig å få gjennomført tiltak hvis resultatene fortsatt skulle vise seg å falle og problemer i skolen øker, sier Wiborg.

– Når du i foredraget ditt snakket om reformer som ble forhindret, så nevnte du spesielt ekstern lærerevaluering, skoletilsyn og standardiserte tester. Hvorfor mener du at akkurat dette bidrar til å skape bedre skoler?

– Jeg tok med disse eksemplene fordi det er nettopp disse lærerforeningene er mest imot, selv om de bidrar til skolekvalitet. Forskning viser at disse tiltakene bidrar til bedre læring hos elevene og fremmer deres fremtidsmuligheter.

– Lærere er jo de som kjenner skolen best, mange vil nok mene at dette et godt argument for at de må være en nødvendig del av arbeidet med å utvikle skolen.

– Lærere vet mye, men de vet ikke nødvendigvis best. Derfor skal lærerorganisasjonene høres, men på like fot med andre interessegrupper, især foreldreorganisasjoner. Disse har også verdifull viten som regjeringen bør lytte til. Problemet er at foreldreorganisasjoner, men også privatskoleforeninger, har færre ressurser og færre kontaktpunkter med regjeringen og blir underdogs i denne prosessen. Utdanningsforbundet i Norge er for eksempel kjempestore sammenlignet med andre interessegrupper. At de skal ha så mye innflytelse på bekostning av små grupper, er et demokratisk problem. Man må ta hensyn til alle interessegrupper, også de som er svake.

– I foredraget ditt nevnte du ulike løsninger på problemet, der den mest ekstreme er å forby lærerorganisasjoner.

– Jeg går selvfølgelig ikke inn for dette, det ville ikke være demokratisk. Men jeg nevner også muligheten til å tillate lærerorganisasjonene å forhandle om lønninger og arbeidsvilkår, men utelukke dem fra reformarbeidet. Denne tankegangen så man praktisert i Norge med Gudmund Hernes og Kristin Clemet, og disse klarte da også å skape flere forandringer. Men ellers vil det være slik at ulike reformer vil kreve ulike prosesser og samarbeidsformer. For hver reform må man derfor finne ut hvilken måte å arbeide på som best vil kunne gi de resultatene vi ønske å oppnå, med andre ord ikke «gjøre som vi pleier» eller «basere oss på den nordiske modellen», hvis dette betyr status quo.

– For meg er det et viktig poeng at vi må ha en debatt rundt lærernes innflytelse. Dette blir nesten ikke diskutert, bortsett fra i USA er dette er viktig tema i mange stater, sier Susanne Wiborg.

Utdanningsforbundet
– mer enn lønns- og arbeidsvilkår

Det er interessant å få utfordret sine synspunkter, men tvilsom om denne forskningen treffer når det gjelder norske forhold, mener Turid Buan Øfsti i Utdanningsforbundets sentralstyre.

Turid Buan Øfsti i Utdanningsforbundets sentralstyre.
FOTO: UTDANNINGSFORBUNDET

Turid Buan Øfsti hørte foredraget til Susanne Wiborg. Hun syns i utgangspunktet det er spennende med personer som kan utfordre etablerte synspunkter, og ser gjerne at man inviterer slike også i fremtiden. Men hun mener at så lenge Wiborgs forskning ikke forholder seg til *resultatene* av reformene, om de er gode eller dårlige, så blir det også vanskelig å vurdere selve forskningen. Hun er dessuten uenig i utsagnet om at lærerorganisasjonene kun er opptatt av lønn og arbeidsvilkår. Hun mener erfaringen viser at Utdanningsforbundet også deltar aktivt når det gjelder å bidra til gode reformer for elevene.

– Det ville være helt feil om vi som profesjonsorganisasjon bare skulle være opptatt av lønns- og arbeidsvilkår. For oss er det også viktig at vi har en god barnehage og skole. Jeg syns noe av det beste med Utdanningsforbundet er at vi er opptatt av hele løpet til barna, fra de begynner i barnehagen til de er ferdig med sine studier, sier Øfsti.

Hun mener det vil være enklere å gjennomføre reformer på en vellykket måte når lærerorganisasjonene er med på arbeidet i forkant.

– Partene i arbeidslivet er heldigvis enige om at organisasjonene skal involveres så tidlig som mulig når reformer skal gjennomføres. Hvis man får pådyttet seg ting som andre har bestemt, uten involvering av profesjonen, så kan det bli ganske vanskelig å gjennomføre gode reformer. Da kan man jo møte mer motstand fordi lærerne ikke har vært med på prosessen, sier Øfsti.

– *Men må man ikke bøye seg for forskningen, hvis den sier at der organisasjonene har mye makt, så går det ut over muligheten til å gjennomføre reformer i skolene*

– Det er ikke gitt at resultatene som kommer fram her, er overførbare til Norge og Skandinavia. Da måtte man ha sett spesielt på norske lærerorganisasjoners påvirkning og hvordan de enkelte reformene har virket inn på den norske skolen. Konteksten har alt å si her, sier hun.

Øfsti mener dessuten at vi ikke nødvendigvis er enige om hvor sterke eller svake lærerorganisasjonene i de ulike landene faktisk er. Hun stiller for eksempel spørsmål ved Wiborgs utsagn om Frankrike som et land der lærerorganisasjonene har stor innflytelse, så lenge man også vet at det er relativt får av de franske arbeidstakere som er organisert. Og hun er også kritisk til England som eksempel på at svake lærerorganisasjoner har bidratt til at man har kunne gjennomføre en rekke vellykkede reformer.

– Vi må jo spørre oss om vi virkelig vil ha en skole som den de har i England, sier Øfsti.

Lav språkinteresse i høyere utdanning

– nøkkelen ligger i barneskolen

Av Tore Brøyn

Å starte med å lære et nytt fremmedspråk midt i puberteten er neppe en god strategi dersom man ønsker å utvikle entusiasme for språk. Lær heller de små tysk, fransk og spansk, så vil interessen bli større for å studere språkfag i voksen alder.

I høst har man sett flere oppslag om at stadig færre studenter ønsker å studere språkfag, og dette bekymrer både språklærere og utdanningsinstitusjoner. Steinar Nybøle er leder for Fremmedspråksenteret, og for ham er det ikke overraskende at interessen for språkfagene faller. Men han mener dette er noe vi kan gjøre noe med, og at vi må starte med hvordan vi innretter fremmedspråkopplæringen i skolen.

– Barna lærer nå engelsk helt fra førsteklasse. Det syns de er artig, og her lykkes vi. Men fremmedspråkene starter vi altfor sent med, og vi har for få timer i fagene, sier han.

Små barn lærer språk på en annen måte

Ifølge Nybøle lærer små barn språk på en annet måte enn de gjør når de når ungdomsalderen. Små barn kan enklere tilegne seg språk bare gjennom å høre det i sine omgivelser. Men når barna blir ungdommer, så blir det tyngre å lære. Ungdommene blir frustrerte, det blir ikke som da de lærte engelsk i barneskolen. Noe har skjedd i hjernen.

Steinar Nybøle, leder for Fremmedspråksenteret mener det er synd at vi ikke tar konsekvensene av vår egen forskning som viser at det å innføre tidlig undervisning i fremmedspråk gir positive resultater.
FOTO: FREMMEDSPRÅKSENTERET.

– Ungdommer som skal lære et nytt språk, må i større grad basere seg på teori, det vil si grammatikk. Hvis vi hadde startet tidligere, så kunne vi lekt språket inn. Ja, vi kan gjerne begynne allerede i barnehagen, hvis vi har den riktige pedagogikken for den aldersgruppen, sier Nybøle.

Resultatet, er ifølge Nybøle, at noen ungdommer får et negativt forhold til fremmedspråk, og de fleste når aldri opp til et funksjonelt språklig nivå, for eksempel nivå B, som er det som kreves for å kunne studere i utlandet som ERASMUS-student.

Et risikoprosjekt å bli språklærer

Når fremmedspråkene i skolen ikke er obligatoriske, så mener Nybøle det kan det bli et risikoprosjekt for en framtidig lærer å utdanne seg i fremmedspråk. En fransklærer på en mindre ungdomsskole kan eksempelvis risikere at rektor sier at i år er det er så få elever, at det ikke er forsvarlig å starte en franskklasse. Det er opplagt at for en som ønsker å bli lærer, blir det da mer attraktivt å ha engelsk, norsk eller matematikk i fagkretsen. Nybøle tror at hvis man hadde hatt større forutsigbarhet, så ville flere ha ønsket å studere fransk, spansk og tysk.

– Vi forsøker å overbevise myndighetene om at vi må utvide timetallet i

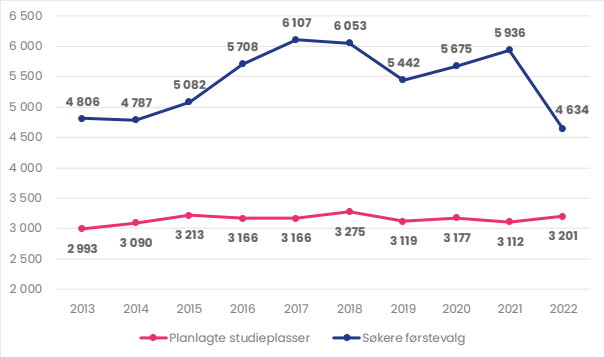
fremmedspråk og begynne tidligere, dersom elevene skal kunne nå et tilfredsstillende mestringsnivå. Men da svarer myndigheten at vi ikke har lærere nok til dette. Jeg mener dette er en ond sirkel. Hvis vi kunne gjøre situasjonen mer forutsigbar for språklærerne, så ville flere studere språk, og vi ville hatt flere kvalifiserte lærere, sier Nybøle.

Andre land starter tidligere

Han refererer til at man i mange andre land starter tidligere med fremmedspråkene, og dette gir bedre resultater. I Danmark begynner man for eksempel med fremmedspråk allerede fra 5. klasse.

– Det er ganske paradoksalt at det som inspirerte danskene til å innføre tidlig undervisning i fremmedspråk, var et stort norsk prosjekt som viste gode resultater. Danskene lærte av våre positive resultater, men selv har vi ikke tatt konsekvensen av det vi så, sier Nybøle.

Diagram 33: Søking til språkfag 2013-2022



Diagrammet viser at vi må tilbake til 2010 for å finne et tilsvarende lavt antall søkere til språkfag som vi har i år. Språkfag omfatter studier innen ulike fremmedspråk, men også norsk, lingvistikk, litteratur, områdestudier m.m. Antall studieplasser har holdt seg ganske jevnt, og per i dag er det ca. 1,5 studenter til hver studieplass. (Hentet fra Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. *Faktanotat. Søking om opptakt til høyere utdanning ved universiteter og høgskoler*, s. 42)

... men fortsatt ønsker mange å bli språklektor

Selv om interessen for språkfag er synkende, så ser man ikke den samme tendensen innenfor lektorutdanningene.

– Vi kjenner oss ikke igjen i det som blir sagt om at språkfagene er på vei ned, sier Lisbeth M. Brevik som har ansvar for engelsk i lektorutdanningen ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo.

Hun mener det har vært viktig for interessen at det å utdanne seg til lektor i språkfagene, nå er blitt en profesjonsutdanning, og kan sammenlignes med det å utdanne seg til lege eller advokat, og at dette har bidratt til statusen til studiet.

Hennes kollega, Eva Thue Vold har ansvar for fremmedspråksundervisningen ved lektorstudiet, og har registrert det samme.

– Studentene våre vet at det er gode jobbutsikter, og det gjør studiet attraktivt. For en ti års tid siden, var det gjerne 5–6 studenter på kullet med fremmedspråk i lektorprogrammet. Nå er det 25–30 hvert år. Disse tallene viser en positiv trend, sier hun.

Ved Universitetet i Bergen bekrefter utdanningsdekan ved Det humanistiske fakultetet Svein Angell at interessen for lektorutdanning i engelsk holder seg bra. Her har man til og med en viss oppgang sammenlignet med studenttallet før pandemien.

Ved NTNU bekrefter også Lise Vikan Sandvik, professor ved Institutt for lærerutdanning, at trenden har vært stabil de siste fem årene når det gjelder antallet som vil utdanne seg til språklektor, både for fremmedspråk, engelsk og norsk.

Videreutdanning i språk er fortsatt populært

Også tallene for lærer som tar videreutdanning i språk, er stabile, ifølge de nasjonale tallene. Ved Høgskolen i Østfold har man et nettstudium for lærere som ønsker å videreutdanne seg til mastergrad i språkfag. Utdanningen er rettet både mot ungdomsskole og videregående skole.

– Søknaden til å videreutdanne seg til master i språkfag er kjempegod, vi har ikke merket noen nedgang, sier instituttleder Martin Hollmann. Han forteller at man på engelsk til og med har merket en økning, mens interessen har vært mer stabil i fremmedspråkene. Studiet er et samarbeid med universitetene i Göteborg og i Växjö, og dette er således et felles tilbud til norske og svenske studenter. Og bare for å ha det sagt, også tallet på svenske studenter som ønsker å videreutdanne seg innenfor språk, er stabilt.

Å forske på språk-undervisning

– verdien av å sammenligne undervisning i ulike språkfag på tvers av land

››› Av Lisbeth M. Brevik, Eva Thue Vold og Debra Myhill

Ved å se på språkbruk, språkidentitet og språkundervisning i engelsk- og fransk-klasserom i Norge, England og Frankrike ønsker LANGUAGES-prosjektet å finne svar på hva som kjennetegner god språk-undervisning på tvers av fag og kontekster.

I 2021 fikk LANGUAGES-prosjektet finansiering fra Norges forskningsråd for å se nærmere på hva som kjennetegner god språkundervisning i engelsk og fransk på ungdomstrinnet i tre europeiske land. Hovedmålet med prosjektet er å forstå hvordan lærere støtter språkutviklingen til elever med ulike språkferdigheter og ulike språkbakgrunner i land der engelsk og fransk har ulik status. For å studere dette, samler vi data ved skoler med ulik grad av språklig variasjon blant elevene. På den måten kan vi identifisere gode eksempler på hvordan engelsk- og fransklærere tilpasser språkundervisningen til elevenes språklige ressurser og ferdigheter.

Hvor gode er norske elever egentlig?

Vi hører stadig at norske elever er gode i engelsk. Dette er hovedsakelig basert på internasjonal statistikk der ungdommer og voksne i Norge sammenlignes med tilsvarende grupper i andre europeiske land der engelsk ikke er førstespråk (Education First, 2021). De siste årene har Norge vært på topp 5 på denne statistikken, med betegnelsen *very high proficiency*. Til sammenligning er Frankrike rangert på 31. plass blant 112 land, og havner i neste kategori, med betegnelsen *high proficiency* i engelsk.

Vi vet også at i Norge er noen elevgrupper overraskende gode i engelsk sammenlignet med norsk, for eksempel når det gjelder leseferdigheter på nasjonale prøver. Dette ser vi spesielt blant gutter på mellomtrinnet og ungdomstrinnet (Sandsør & Brevik, til vurdering; Utdanningsdirektoratet, 2022a, 2022b) og blant gutter på yrkesfag (Brevik, 2016, 2019; Brevik m.fl., 2016; Brevik & Hellekjær, 2018). For andre språk enn engelsk (f.eks. fransk, spansk, tysk) har vi ingen internasjonale sammenligninger som inkluderer norske elever, men en studie utgitt av Europakommisjonen i 2012 viste at svenske elever hadde lave ferdigheter i sitt andre fremmedspråk (spansk) sammenliknet med elever i andre europeiske land (European Commission, 2012). Så selv om nordmenn gjør det bra i internasjonale sammenligninger når det gjelder engelskferdigheter, er det ingen grunn til å tro at vi skårer bedre enn andre europeiske land når det gjelder andre språkfag.

Språkbruk og språkidentitet

En viktig årsak til norske elevers relativt gode engelskferdigheter, er de unges språkidentitet og tilgangen til engelsk, blant annet fordi engelsk er det vanligste språket for barn og unge på TV, YouTube og i spill (Brevik, 2016, 2019; Brevik & Holm, 2022; Medietilsynet, 2022). De unge har ikke like god tilgang til fremmedspråk som fransk, spansk og tysk utenfor skolen. Spørsmålet er hvordan dette gjenspeiles i måten vi underviser engelsk og fremmedspråk på – og hvordan språkundervisningen er i Norge sammenlignet med England og Frankrike, der engelsk og fransk har annen status.

I Frankrike er antagelig elevenes språkidentitet ikke like sterkt knyttet til engelsk, og tilgangen til engelsk ikke like stor, siden franske medier i stor grad dubber filmer og

serier, og elevene starter senere med engelskopplæring enn norske elever gjør. Vi er nysgjerrige på om slike forhold har betydning for selve undervisningen, og hvilke trekk ved undervisningen i engelsk og fransk i England og Frankrike vi kan bygge på og lære av, og vice versa. Ved å få mer kunnskap om dette kan lærere lettere tilpasse språkundervisningen til elever med ulike ferdigheter og språkbakgrunner, og elever som bruker språk på stadig nye måter.

Skal følge 48 språkklasser i tre land

I LANGUAGES skal vi følge elever og lærere i åtte engelskklasser og åtte franskklasser i hvert av de tre landene over to skoleår. I år samler vi data på 9. trinn i Norge og på tilsvarende trinn i England og Frankrike. Neste år kommer vi tilbake for å samle data når elevene går på 10. trinn og tilsvarende. Da vil vi kunne se hva som kjennetegner engelsk- og franskundervisningen de to siste årene før elevene begynner på videregående skole i de tre landene.

Siden vi har valgt ut skoler med ulik grad av språklig variasjon, vil vi kunne sammenligne språkundervisningen på skoler der de fleste elevene kan flere språk eller ulike språk, og på skoler der elevene har relativt lik språklig bakgrunn og kanskje bare kan ett eller to språk. Dette gir mulighet for å sammenligne språkundervisning ikke bare mellom tre europeiske land, men også i forskjellige språklige kontekster i hvert av landene og i klasser med stor eller liten språklig variasjon.

Vi lever i et stadig mer flerspråklig samfunn, der elever er flerspråklige på mange forskjellige måter. Det handler ikke bare om hvilke språk de snakker hjemme eller hvor mange språk de kan, men også hvilke språk de identifiserer seg med og i hvilke situasjoner de bruker de forskjellige språkene. Likevel vet vi at temaer som elevenes språkbruk og språkidentitet utenfor skolen i liten grad trekkes inn i språkundervisningen. Vi er derfor spente på å se om språkundervisningen er avhengig av elevenes språklige ressurser og ferdigheter. Vi vet lite om dette, fordi det ikke er vanlig å sammenligne undervisning på tvers av språkfag, og heller ikke på tvers av land, selv om det altså er svært vanlig med internasjonale sammenligninger av språkferdigheter i engelsk som andrespråk eller som fremmedspråk[1] (Education First, 2021) og leseferdigheter i ulike lands førstespråk, som i PISA-undersøkelsen[2] (Frønes & Jensen, 2020; OECD, 2019).

Videoobservasjoner, spørreskjema, intervjuer og språktester

Vi samler mange typer data for å fange ulike perspektiver på språkbruk og språkundervisning. Først videofilmer vi i klasserommet. Vi er «flue på veggen» og filmer helt vanlig undervisning. Da vil vi for eksempel kunne se hvordan det undervises i språk og grammatikk, skjønnlitteratur, samfunn, kultur og historie, og hvordan det jobbes med lesing, skriving, muntlige og digitale ferdigheter i norske klasserom sammenlignet med engelske og franske klasserom.

Vi ønsker også å spørre elever og lærere hva de mener er god språkundervisning. Dette gjør vi ved å intervjue både elever og lærere om den undervisningen vi filmer og ved å gi elever spørreskjemaer om undervisningen. I tillegg samler vi inn data fra korte språktester i engelsk og fransk for å kunne sammenligne elevenes språkferdigheter i de tre landene.

Til slutt får alle elever og lærere et spørreskjema om hvilke språk de kan og om deres syn på språkbruk og språkidentitet.[3] På den måten kan vi se nærmere på sammenhengen mellom de språkene elevene kan, deres språklige identitet, når de bruker de ulike språkene, hva som er motivasjonen deres til å bruke flere språk, og ikke minst hva de gjør med ett språk som de ikke gjør med sine andre språk.

Språk og status i ulike land

Engelsk og fremmedspråk har ikke bare ulik status i de tre landene, språkene har også ulik status i disse landenes læreplaner. I Frankrike er fransk førstespråk og engelsk fremmedspråk. Her ligner Frankrike på Norge ved at det er obligatorisk å lære engelsk på skolen. En forskjell er imidlertid at i Norge er engelsk obligatorisk fra tidlig barneskole, mens i Frankrike begynner elevene normalt senere med engelskopplæring, og de kan velge om engelsk skal være deres første eller andre fremmedspråk. Andre språkfag enn engelsk, som for eksempel tysk, har altså en viktigere posisjon i Frankrike enn i Norge.

I England er engelsk førstespråk og fransk er et av fremmedspråkene de kan velge blant. På den måten ligner franskfaget i England på franskfaget i Norge. Samtidig har fransk høyere status i England enn i Norge, og er det fremmedspråket flest elever på ungdomstrinnet velger som sitt fremmedspråk, eller *modern language*. I Norge er fransk det minste av de tre «store» fremmedspråkene fransk, spansk og tysk. I begge land er fremmedspråk valgfritt, og elevene i begge land kan dermed fullføre både ungdomsskolen og videregående skole uten å ha hatt undervisning i et fremmedspråk.

Ulike innfallsvinkler til språkundervisning

I LANGUAGES skal vi se nærmere på språklærernes innfallsvinkler til språkundervisning i disse landene. Vi

starter med 48 språklærere på 9. trinn (24 i engelsk og 24 i fransk) og siden det kan bli bytte av lærere fra et skoleår til et annet, regner vi med å følge flere lærere etter hvert. Vi vil se på fire hovedområder der vi håper LANGUAGES vil identifisere eksempler på god språkundervisning.

1. Engelsk som førstespråk, andrespråk og fremmedspråk

Noen vil kanskje tenke at det er veldig annerledes å undervise engelsk som førstespråk, andrespråk og fremmedspråk. Men i Norge har engelsk beveget seg fra å være et fremmedspråk mot det å være et andrespråk (Rindal, 2020), og mange elever har svært gode engelskferdigheter. Da er det interessant både å kunne sammenligne oss med land der engelsk er førstespråk og land der engelsk er fremmedspråk. Vi trenger mer kunnskap om hvordan engelsklærere gjennomfører sin undervisning blant elever med til dels store forskjeller i språkferdighetene og ved skoler i ulike kontekster. Det kan også hende at det er mer relevant å hente inspirasjon fra engelskundervisning ved skoler med en språklig variasjon som tilsvarer det man har på sin egen skole, gjerne på tvers av land.

2. Fransk som førstespråk og fremmedspråk

Både i Norge og England er det valgfritt å lære fransk. Det er derfor svært relevant å sammenligne franskundervisning i de to landene. Samtidig lurer vi på om vi kan forvente at elever på samme skoletrinn har samme ferdighetsnivå i fransk i England og Norge. I motsetning til i Norge, er fransk første fremmedspråk i England, og det mest populære fremmedspråket. Vi er også spent på å se om elevene som velger fransk i England knytter det til egen språkidentitet på andre måter enn elevene og Norge. Ved å bruke detaljert videoobservasjoner vil vi kunne se nærmere på hvor mye tid lærerne i England bruker på ulike temaer og ferdigheter i undervisningen, for eksempel grammatikk eller bruk av målspråket i franskfaget sammenlignet med i Norge. I Frankrike undervises fransk naturligvis som førstespråk, men mange klasser har stort innslag av elever med andre morsmål enn fransk. På hvilken måte påvirkes undervisningen av en slik elevsammensetning?

3. Tverrfaglig undervisning i fransk og engelsk

Fagfornyelsen vektlegger tverrfaglig undervisning, men det snakkes lite om hva det betyr i språkfagene. Vi vet for eksempel at i Norge er engelsklærere mer opptatt av at elevene skal lære å kommunisere på engelsk med god flyt, enn å kommentere språkfeil, mens fransklærere legger mer vekt på formelle sider av språket og retting av feil (Vold, 2022). Men hvordan er dette i de andre landene? Her vil videoopptak kunne hjelpe oss med å identifisere praksiser i klasserommet som er felles for engelsk- og franskundervisning, uavhengig av om lærerne i de to fagene samarbeider om undervisningen. Ved å sammenligne engelsk- og franskundervisning i de tre landene håper vi å finne eksempler på hvordan tverrfaglig samarbeid mellom språkfagene kan utnyttes og bidra til bedre eller mer engasjerende språkundervisning der elevene utvikler språkferdighetene sine.

4. Monolingvale og multilingvale kontekster

En annen innfallsvinkel til språkundervisning er å registrere hvor mye målspråket brukes, og om dette varierer mellom skoler med ulik språklig variasjon i de tre landene. Å være monolingval – eller enspråklig – er fortsatt vanlig i England. Dette gjør det spesielt interessant å identifisere god språkundervisning i England for å se hvordan lærerne der jobber med å utvikle elevenes motivasjon for å lære nye språk (Bjermeland m.fl., 2022). Fra språkforskning i Norge vet vi at det er stor variasjon mellom klasserom med hensyn til hvor mye henholdsvis fransk og engelsk snakkes i fransk- og engelsktimer. I noen engelskklasser snakkes det nesten bare engelsk, mens det i andre klasser brukes omtrent like mye engelsk og norsk (Brevik & Rindal, 2020). I franskundervisningen er det også stor variasjon mellom klasser med hensyn til hvor mye de snakker fransk (Vold & Brkan, 2020). Men så langt har vi ikke funnet sammenhenger mellom elevenes språkbakgrunn og hvor mye engelsk og fransk som brukes i timene. Det ser heller ut som om læreren tar et valg ut fra elevenes ferdigheter i målspråket (engelsk og fransk), uavhengig av hvilke andre språk elevene kan. Hvordan er dette i England og Frankrike?

Hva kan vi få ut av en slik sammenligning?

Ved å lære andre språk lærer vi også om andre mennesker, måten de tenker på, deres vaner og praksiser. Vi vet en del om ulike måter kultur og kontekst påvirker hvordan elever lærer språk. Motivasjon og holdninger til språk har betydning. Fra et språklærerperspektiv er det viktig å sikre motivasjon for å lære et nytt språk, selv om det kan være vanskelig (Bjermeland m.fl., 2022). Selv når elevene har med seg andre språk som de snakker hjemme eller med venner, verdsettes ikke nødvendigvis disse språkene i klasserommet, og lærerne trekker ikke nødvendigvis på disse som ressurser for å lære nye språk (Brevik & Holm, 2022). I LANGUAGES ønsker vi å undersøke om det å trekke på slike språklige ressurser kan påvirke elevenes motivasjon for språklæring.

Vi ønsker å bidra med eksempler på god språk-

LITTERATUR

BJERMELAND, M., BREVIK, L.M., MYHILL, D. & VOLD, E.T. (2022). To be or not to be multilingual. *Podkasten Læring*. https://www.uv.uio.no/forskning/aktuelt/podkast/laering/to-be-or-not-to-be-multilingual.html?fbclid=IwAR01UEkUZmksb2TDhsJQs4L438y8_5DbIgTkMvmTAqx0SqctNqaMnnw_NZQ

BREVIK, L.M. (2016). The Gaming Outliers: Does out-of-school gaming improve boys' reading skills in English as a second language? I: E. Elstad (red.), Educational Technology and Polycontextual Bridging (s. 39–61). Sense Publishers.

BREVIK, L.M. (2019). The Gamer, the Surfer and the Social Media User: Unpacking the Role of Interest in English Language Learning. *Journal of Computer Assisted Learning*.

BREVIK, L.M. & HELLEKJÆR, G.O. (2018). Outliers: Upper Secondary School Students Who Read Better in the L2 than in L1. *International Journal of Educational Research, 89*, 80–91. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.10.001

BREVIK, L.M. & HOLM, T. (2022). Affinity and the classroom: informal and formal L2 learning. *ELT Journal*. https://doi.org/10.1093/elt/ccac012

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

BREVIK, L.M., OLSEN, R.V. & HELLEKJÆR, G.O. (2016). The complexity of second language reading: Investigating the L1-L2 relationship. *Reading in a Foreign Language*, *28*(2), 161–182

EDUCATION FIRST. (2021). *EF English Proficiency Index*. http://www.ef.no/epi/

EUROPEAN COMMISSION, DIRECTORATE-GENERAL FOR EDUCATION, YOUTH, SPORT AND CULTURE. (2012). *First European survey on language competences: final report*. Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2766/34160

FRØNES, T.S. & JENSEN, F. (2020), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.

MEDIETILSYNET. (2020). Barn og medier 2020: Språk- og medievaner (Delrapport 8) https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200924-delrapport-8-sprak-og-medievaner-barn-og-medier-2020.pdf

OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en

RINDAL, U. (2020). English in Norway: A language and a school subject in transition. I: L.M. Brevik & U. Rindal (red.), Teaching English in Norwegian classrooms: From research to practice (s. 23–42). Universitetsforlaget.

SANDSØR, A.J. & BREVIK, L.M. (til vurdering). Gender gaps in English over time: A shift in favor of boys.

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2022a). Nasjonale prøver på 5. trinn. https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/nasjonale-prover-5.-trinn/

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2022b). Nasjonale prøver på 8. og 9. trinn. https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/nasjonale-prover-8.-og-9.-trinn/

VOLD, E.T. (2022). Learner spoken output and teacher response in second versus foreign language classrooms. *Language Teaching Research*: LTR, 13621688211068610. https://doi.org/10.1177/13621688211068610

VOLD, E.T. & BRKAN, A. (2020). Classroom discourse in lower secondary French-as-a-foreign-language classes in Norway: Amounts and contexts of first and target language use. *System*, *93*. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102309

undervisning i klasser der det er både stor og liten språklig variasjon mellom elevene. Vi ønsker også å bidra med eksempler på likheter og forskjeller mellom engelsk- og franskundervisning, slik at lærere får mer kunnskap om hva som kjennetegner undervisning på tvers av språk og på tvers av land. På den måten håper vi å tilby språklærere et større repertoar av undervisningspraksiser som passer for akkurat den klassen de underviser.

Samarbeid mellom universiteter

LANGUAGES er et samarbeid mellom Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen, University of Exeter, University of Oxford, École normale supérieure de Lyon og Université Lumière Lyon 2. Prosjektet ble tildelt 12 millioner fra Norges forskningsråd for perioden 2021 til 2025. Forskningsfunn fra LANGUAGES vil spres til språkforskere og språklærere som er interessert i hva som kjennetegner god språkundervisning på tvers av fag og i ulike kontekster.

NOTER

1 For mer informasjon om EF English Proficiency Index, som måler engelskferdigheter blant ungdommer og voksne: https://www.ef.com/wwen/epi/

2 For mer informasjon om PISA (Programme for International Student Assessment), som måler 15-åringers kompetanse i blant annet lesing: https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/

3 Se Haukås' artikkel i dette nummeret av Bedre Skole.

Lisbeth M. Brevik er professor i engelskdidaktikk og skoleforsker ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Der leder hun blant annet forskningsprosjektet LANGUAGES, som er finansiert av Norges forskningsråd, der hennes forskningsinteresse er å sammenligne elevers engelskferdigheter og engelskundervisning i Norge, England og Frankrike.

Eva Thue Vold er professor i franskdidaktikk og skoleforsker ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Hun leder en arbeidspakke i LANGUAGES, der hennes forskningsinteresse er å sammenligne franskundervisning og elevers franskferdigheter i Norge og England, og engelskundervisning og elevers engelskferdigheter i Norge og Frankrike.

Debra Myhill er professor i utdanningsvitenskap og direktør for Centre for Research in Writing ved Universitetet i Exeter. Hun forsker på engelsk som førstespråk og leder en arbeidspakke i LANGUAGES, der hennes forskningsinteresse er å sammenligne elevers og læreres perspektiver på språkundervisningen i Norge, England og Frankrike.

ELEVER MED SENERE START I ENGELSK:

Lokalt handlingsrom og språkpolitisk

Illustrasjon/fotomontasje: Melkeveien Designkontor / Adobe Stock

Av Ingrid Rodrick Beiler

Engelsk er et kjernefag i norsk skole. Så hva skjer når ungdommer kommer til Norge med lite tidligere engelskopplæring, men likevel vurderes i engelsk etter samme kriterier som medelevene? En ny studie belyser en videregående skoles møte med et språkpolitisk hull.

Lamis[1] kom til Norge som flyktning fra Syria i slutten av barneskolen. Hun fullførte ungdomsskolen og var elev på andre året i videregående da jeg møtte henne. Der klarte hun seg godt i de fleste fag. Ett fag skilte seg likevel ut – engelsk – og dette var hun ikke alene om blant elever med relativt kort botid i Norge. Nærmere bestemt pekte det seg ut en elevgruppe som slet med engelsk fordi de hadde hatt lite engelskundervisning før de kom til Norge som ungdommer. Uten videre hjelp fryktet både disse elevene og lærerne ved skolen at det kunne bli engelsk som sto til hinder for å få vitnemål.

Tittelen på en kronikk publisert i nettavisa *Utrop* i fjor oppsummerer problemet godt: «Engelskkrav hindrer fullføring av videregående skole for elever med kort botid i Norge!» (Gowie-Fleischer mfl., 2021). Det publiserte oppropet sirkulerte først i en Facebook-gruppe for engelsklærere med elever med kort botid i Norge, der det fikk 540 signaturer. Behovet for bedre tilrettelegging for disse elevene oppleves altså tydelig fra praksisfeltet.

Engelsk løftes også fram som en mulig barriere for fullføring av videregående skole i NOU 2019: 25, *Med rett til å mestre*. Her foreslår Liedutvalget et obligatorisk innføringsfag i engelsk for elever som trenger dette ved opptak til videregående skole. Dette forslaget er tatt til etterretning i Meld. St. 21 (2020–2021) som en mulig modell for utprøvning, men regjeringen velger å ikke gjøre et slikt introduksjonstilbud obligatorisk for videregåendeelever. I tillegg drøfter stortingsmeldingen en annen vinkling på saken, nemlig at andre fag eller språk kan være vel så viktige som engelsk på mange arbeidsplasser, slik at økt engelskkompetanse blant elever ikke er eneste mulige målsetting.

Elever med senere start i engelsk har inntil nylig fått lite oppmerksomhet, både i utdanningspolitikk og forskning. Et felles perspektiv i både praksisbaserte og politiske tilnærminger, som skissert ovenfor, er at disse elevenes situasjon har med språkpolitikk å gjøre. Mens mange faglige problemstillinger kan angripes med stor suksess i den enkelte lærers klasserom, blir denne utfordringen så stor at den ikke kan løses innenfor klasserommet. Her må vi heller rette blikket mot den manglende fleksibiliteten i de nasjonale bestemmelser om engelsk som skolefag. Problemet er ikke elevenes kompetanse i engelsk som sådan, men manglende samsvar mellom elevenes språkopplæring og språkpolitiske

forventninger til engelskkompetansen for videregående elever.

Mer rettferdig språkpolitikk

I denne artikkelen vil jeg beskrive en videregående skoles møte med elever med senere start i engelsk, basert på en nylig publisert studie (Beiler, 2022). Jeg presenterer først skolens forståelse av det faglige dilemmaet, videre deres handlingsrom for å imøtekomme elevenes behov og deretter elevenes erfaringer med språkopplæringen. Avslutningsvis vil jeg drøfte noen muligheter for en mer rettferdig språkpolitikk for disse elevene, en språkpolitikk som innebærer mer realistiske forventninger til lærere og skoleledere.

Et dilemma oppstår

Jeg ble først oppmerksom på et opplevd gap i engelskopplæringen for visse elever med kort botid gjennom et etnografisk feltarbeid ved en videregående skole på Østlandet. Der observerte jeg tre engelskklasser i vg1 på studiespesialiserende utdanningsprogram med samme lærer (Lars) fra august til desember 2017. En av disse klassene ble kalt «forsterket engelsk» og var et tilbud for vg2-elever med kort botid som trengte mer undervisning i vg1-engelsk før de fikk karakter og eventuelt gikk opp til eksamen. Jeg intervjuet en skoleleder (Astrid), som forklarte hvordan skolen hadde bestemt seg for å tilby et ekstra år i engelsk til disse elevene.

Astrid: *Ja, norsk får de automatisk, og engelsk kan jo variere fra år til år, men stort sett så har det jo vært behov for det, da. For det er jo langt fra alle land som har så mye engelskundervisning som det våre elever har. Så hvorfor har vi valgt å gjøre det sånn? Vi vil jo gjerne at elevene skal bestå og komme seg gjennom og klare å få et godt liv og nå noen drømmer som de måtte ha, og hvis vi ikke hjelper dem til det, så får de jo ikke vitnemål. Vi kan jo si at ja, det er jo fint for vår statistikk, men det er jo ikke det som er det viktige. Det viktige er jo at elevene klarer å få seg et vitnemål. Mm, så det er en drivkraft for oss, ja.*

Ingrid: *Og hvordan kom dere på den løsningen?*

Astrid: *Nei, det var vel bare at vi så behovet. Det var nødvendig å gjøre noe. […] Vi har jo bare sett at fullstendig integrering med bare å gå i vanlige klasser og ikke få noe ekstra, det fungerer jo ikke. Da ble det dårligere tilbud enn det de hadde når vi hadde minoritetsspråklige klasser, og det hadde sine svakheter fordi de fikk veldig lite norskimpulser når de gikk i atskilte klasser. Men så er det jo det med at de skal jo mestre. De skal jo klare. Og hvis de sitter der i engelsktimene og ikke skjønner noen ting, så skaper det jo en sånn, altså hva det gjør med selvbildet til en sekstenåring, det er ikke bra i det hele tatt. De strever jammen nok. Så da er jo det – finne et hull på timeplanen for de, og så finne en lærer som passer, sette i gang. Det må vi. Det må til for at de skal ha en sjanse til å klare det.*

Som Astrid beskriver, står både skoleledelsen og elevene i en vanskelig situasjon. Elever som ble tatt opp på særskilt grunnlag, får automatisk særskilt norskopplæring, men skolen har også opplevd at en del av disse elevene har mye mindre engelskundervisning fra tidligere hjemland enn det elever får i norsk skole. I verste fall kan dette spriket føre til at elever med senere start i engelsk ikke får vitnemål, og det å forhindre dette beskriver Astrid som «en drivkraft» for skoleledelsen. Dette er grunnen til at de har omdisponert midler til et ekstra år med engelsk, for at elevene «skal ha en sjanse til å klare det».

Denne beslutningen bryter til en viss grad med det juridiske og verdimessige grunnlaget for opplæringen, særlig siden opplæringsloven (1998) kun unntaksvis tillater organisering av undervisningen etter faglig nivå eller etnisk tilhørighet. I tråd med denne forståelsen uttrykker også Astrid at nyankomne elever ideelt sett bør gå i vanlige klasser, ellers får de få «norskimpulser», noe hun beskriver i en annen del av intervjuet som viktig for integrering og læring. Derimot påpeker Astrid at det å gå i en vanlig klasse ikke nødvendigvis vil bidra til mestring eller et godt selvbilde, dersom elevene opplever at de henger så langt etter at de faller ut (jf. NOU 2019: 25). I dette dilemmaet bestemte skoleledelsen at det var behovet for mestring i engelsk som veide tyngst, i lys av elevenes selvoppfatning og fremtidsmuligheter.

Bedre forutsetninger for deltakelse

Engelsklæreren og elevene var samstemte om fordelene ved tilbudet i forsterket engelsk. I intervjuer framhevet de at elevene fikk forbedret sine muligheter til å delta aktivt i forsterket engelsk sammenlignet med den ordinære engelskundervisningen året før, da elevene gikk i vg1. Esperanza, en elev fra Russland, uttrykte det slik:

Esperanza: *Jeg hadde veldig lite kunnskaper i engelsk, så det var masse elever som visste bedre, og for eksempel, noen av dem er fra USA, så derfor jeg bare hørte, og jeg kunne ikke – hadde ikke tid for å få informasjon og bearbeide i hodet, mens de allerede svarer. Så jeg bare, å, det var litt brainstorm [hun ler]. Ja, det var vanskelig, men nå jeg vet litt mer, og han [læreren] forteller – forklarer bedre for oss, og derfor jeg har tid for å reflektere og svare.*

Ingrid: *Hadde du Lars i fjor også?*
Esperanza: *Ja.*
Ingrid: *Så samme lærer, men ny...*
Esperanza: *Muligheter.*

I dette intervjuutdraget peker Esperanza på opplevelsen av å ligge så langt bak andre elever i vg1-engelsk at hun trakk seg tilbake og kun lyttet til andres bidrag. I denne situasjonen hadde hun ikke nok tid til å bearbeide undervisningen, noe hun beskriver kreativt som en «brainstorm», altså en storm i hodet (*ikke* en idémyldring). Hun skisserer videre en kontrast med forsterket engelskundervisning i vg2, der læreren tilpasser undervisningen til hennes nivå, og der hun har tid til å reflektere og svare. Dette beskriver Esperanza og jeg sammen som «nye muligheter» i faget.

Denne kontrasten ble også bekreftet av mine observasjoner i ordinær og forsterket engelskundervisning. I ordinær undervisning var det flere elever med kort botid som ikke snakket høyt i undervisningen i det hele tatt i løpet av fire måneder med observasjon, mens alle elevene i forsterket engelsk deltok aktivt muntlig, deriblant Esperanza. Dette er riktignok en sammenligning som må kvalifiseres ved å påpeke at det også fantes stille elever som var oppvokst i Norge og nyankomne elever som var muntlig aktive i ordinær engelskundervisning. Dessuten er ikke muntlig aktivitet synonymt med engasjement. Det er derfor elevenes egne fortellinger som gir det tydeligste bildet av hvor ulikt de erfarte forutsetningene for deltakelse i ordinær og forsterket engelskundervisning.

Fransk var lett, men engelsk ...

Til tross for bedre muligheter for tilpasset undervisning i forsterket engelsk var det fortsatt noen elever som opplevde gapet som for stort til å ta igjen på et år, deriblant Lamis. Det kan være en tendens til å tilskrive innvandrerelever en posisjon som generelt språklig svake fordi de vurderes ut ifra ferdigheter i et nytt majoritetsspråk, som norsk, i dette tilfellet også et relativt nytt høystatusspråk (engelsk), framfor språk og kommunikasjonsformer som de behersker godt (García mfl., 2021; Tholin, 2014). Derfor var det interessant å høre Lamis sine refleksjoner om hvorfor hun lyktes godt i fransk på ungdomsskolen, samtidig som hun slet med engelsk både på ungdomsskolen og videregående:

Ingrid: *Så du tok fransk på ungdomsskolen?*
Lamis: *Ja, det var lett.*
Ingrid: *Ja, likte du det?*
Lamis: *Ja!*
Ingrid: *Ja, det er jo kanskje et spørsmål, da. Skulle du ønske at du hadde hatt samme engelskklasse, eller liksom samme type engelskundervisning som du hadde i fransk?*
Lamis: *Ja,* sånn *ja, mente jeg, sånn. Man lærer språk, man lærer grammatikk og sånne ting. Man lærer ikke hvordan de har det, hvordan kulturen deres [er], men man lærer språket. Man lærer bokstav først [...]*
Ingrid: *Gikk det bra i fransktimene dine?*
Lamis: *Ja, ja, ja, jeg fikk femmer hele tiden.*
Ingrid: *Så bra!*
Lamis: *Ja, ikke sant? Men engelsk, det går ikke an, fordi jeg lærte ikke språket først.*

I dette intervjuutdraget peker Lamis på forskjellige typer innhold i fransk og engelsk på ungdomsskolen, som er basert på en antakelse om elevers tidligere erfaringer og progresjon i språkfagene. I engelsk møtte hun fra første dag en forventning om å diskutere komplekse samfunnsfenomen, uten at hun først hadde fått redskap til å delta i mer grunnleggende engelsk kommunikasjon. I fransk stilte hun derimot likere med andre elever, som også var nye i språket. Lamis beskriver en faglig progresjon i fransk som tar utgangspunkt i grunnleggende språklæring framfor kunnskap om kultur. Læreplanen i fremmedspråk inneholder selvfølgelig også kultur som kunnskapsområde, slik at elevens utsagn kan tolkes som uttrykk for hvilken del av språkfagene hun opplevde at ble vektlagt på ungdomstrinnet. Med slike forutsetninger lyktes Lamis godt i fransk.

Denne kontrasten mellom fransk og engelsk har betydning for hvordan vi forstår elevers språkopplæring på minst to plan. På den ene siden framhever den læreplanens rolle som et mer eller mindre realistisk uttrykk for forventninger til innlæring av et nytt språk. På den andre siden nyanserer Lamis sin erfaring en typologisk forklaring på elevers forutsetninger for å lære nye språk (jf. Tholin, 2014). Det vil si at avstanden mellom språkene som elever allerede behersker (i Lamis sitt tilfelle arabisk og kurdisk) og nye språk som de skal lære (f.eks. norsk, engelsk og fransk), ikke er avgjørende for mestring.

Skolens begrensete handlingsrom

I min studie rådet det stor enighet blant elever, lærer og skoleleder om utilstrekkeligheten i dagens tilbud i engelsk for ungdommer som ankommer Norge med lite eller ingen tidligere undervisning i faget (jf. Gowie-Fleischer mfl., 2021). Skolen omdisponerte midler for å tilby elever et ekstra år i engelsk, noe som ga elever mer tid og et tryggere rom for aktiv deltakelse i faget. En slik mulighet for omdisponering av timer

til ekstra engelskundervisning er for øvrig skrevet inn i veilederen for fag- og timefordeling i Kunnskapsløftet siden 2019 (f.eks. Utdanningsdirektoratet, 2022), to år etter min datainnsamling. Et slikt tilbud vil likevel for mange elever ikke kunne kompensere for mange års senere start i engelsk. Derfor er det fortsatt viktig å vurdere langsiktige språkpolitiske løsninger som legger bedre til rette for mestring i språkopplæringen.

Behov for større fleksibilitet

Et språkpolitisk alternativ som fremmes av lærere, er en ny læreplan i grunnleggende engelsk, på linje med læreplanen i grunnleggende norsk (Gowie-Fleischer mfl., 2021). En slik læreplan ville sannsynligvis bidra betydelig til å lette presset på både lærere og elever, ved å flytte fokuset fra en sluttvurdering som mange vil oppleve som uoppnåelig på kort sikt. Et annet alternativ, som jeg argumenterer for i min studie (Beiler, 2022), innebærer større fleksibilitet i hvilke språkfag som tilfredsstiller krav til studiekompetanse. I studiespesialiserende utdanningsprogram kreves per i dag kompetanse i norsk og engelsk, men som påpekt ovenfor finnes det bare tilpasset læreplan i norsk for elever med kort botid. Det finnes større fleksibilitet med hensyn til hvilket fremmedspråk elever velger, spesielt ved at de kan tilfredsstille kravet gjennom eksamen i 43 ulike språk (Utdanningsdirektoratet, 2022). Eksamen i fremmedspråk er utvilsomt til hjelp for mange elever, men hva om engelsk delvis kunne erstattes med et annet språk? Elever kunne isteden få tellende studiepoeng både i språk de behersker fra før (f.eks. arabisk, tigrinja eller ukrainsk), slik dagens eksamen i fremmedspråk legger til rette for, og i et nytt fremmedspråk, der de da ville starte med samme utgangspunkt som de fleste andre elever.

Dette forslaget kan nok framstå som noe uortodoks, gitt engelskens sterke posisjon i Norge, blant annet i opptakskrav til høyere utdanning. Den sørafrikanske språkforskeren Carolyn McKinney (2017) peker imidlertid på at det ikke er en ufravikelig sannhet at engelsk må være en del av normal språkkompetanse, selv i et land som Sør-Afrika der engelsk har en større maktposisjon enn i Norge. Å frata elever muligheten for å lære engelsk i Norge vil nok ikke tjene dem på sikt, og det vil jeg heller ikke argumentere for. Målet bør heller være å åpne for flere måter å lykkes formelt med språkopplæringen på, for eksempel ved å få engelsk godkjent på et noe lavere nivå i kombinasjon med å studere et annet språk. Dette innebærer en dreining i den overordnete målsettingen for språkopplæringen til flerspråklighet, noe som harmonerer godt med den nye språkloven (2022), men som ikke kommer tydelig til uttrykk i dagens faktiske krav til kompetanse i norsk og engelsk. Slike språkpolitiske vurderinger kan virke fjerne i en travel skolehverdag, og de merkes kanskje først når det blir tydelig at én elevgruppe ikke er tatt høyde for i utformingen av språkkrav. Dermed handler også gode rammer for engelskundervisning om å finne fram til en mer rettferdig språkpolitikk.

NOTE

1 Alle deltakernavn er pseudonymer.

LITTERATUR

BEILER, I.R. (2022). Anglonormativity in Norwegian language education policy and in the educational trajectories of immigrant adolescents. *Language Policy.* https://doi.org/10.1007/s10993-022-09632-5

GARCÍA, O., FLORES, N., SELTZER, K., LI WEI, OTHEGUY, R. & ROSA, J. (2021). Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies, 18*(3), 203–228. https://doi.org/10.1080/15427587.2021.1935957

GOWIE-FLEISCHER, E., PETTERSEN, E.B., KAASEN, A.O. & FEISTRITZER, D. (2021, 11. mai). Engelskkrav hindrer fullføring av videregående skole for elever med kort botid i Norge! *Utrop*. https://www.utrop.no/plenum/ytringer/258560/

MCKINNEY, C. (2017). *Language and power in post-colonial schooling: Ideologies in practice.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315730646

MELD. ST. 21 (2020–2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden.* Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/

NOU 2019: 25 (2019). *Med rett til å mestre*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-25/id2682947/

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_9

SPRÅKLOVA. (2022). *Lov om språk* (LOV-2021-05-21-42). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-05-21-42?q=spr%C3%A5klova

THOLIN, J. (2014). «Swedishness» as a norm for learners of English in Swedish schools: A study of national and local objectives and criteria in compulsory schools. *Scandinavian Journal of Educational Research, 58*(3), 253–268. https://doi.org/10.1080/00313831.2012.725096

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2022). Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet. https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag-og-timefordeling/

››› **Ingrid Rodrick Beiler** er førsteamanuensis i engelsk ved OsloMet – storbyuniversitetet. Hun har doktorgrad fra Universitetet i Oslo, der hun forsket på engelskundervisning i flerspråklige klasserom. Hun jobber for tiden med forskningsprosjekt om fag- og språkopplæring for voksne innvandrere.

Språkvanar og syn på fleirspråklegheit

Alle norske ungdommar er fleirspråklege. Ungspråk-prosjektet har undersøkt norske ungdomsskoleelevar sine språkvanar, tankar og meiningar kring det å kunne fleire språk.

Av Åsta Haukås

Illustrasjon/fotomontasje: Melkeveien Designkontor / Adobe Stock

Det finst mange ulike forståingar av kva fleirspråklegheit er (Haukås, 2022), men ifølgje Europarådet (2001) er du fleirspråkleg om du kan eitt eller fleire språk eller varietetar i tillegg til morsmålet/førstespråket ditt. Kunnskapane i dei ulike språka kan variere og endrar seg ofte over tid. I tråd med denne definisjonen er så godt som *alle* nordmenn fleirspråklege. Ungdomsskoleelevane våre møter for eksempel fleire språk berre i løpet av ei vanleg skoleveke. Dei har norsk (nynorsk og bokmål) og engelsk i klasserommet, og desse språka nyttar dei som regel også på fritida. Fleirtalet (ca. 74 %) lærer dessutan eit andre framandspråk. I tillegg kjem stadig fleire elevar til skolen med kunnskapar i ytterlegare språk fordi dei kommuniserer på andre språk enn norsk med familien. Ifølgje Statistisk sentralbyrå (2022) er 18,9 % av befolkninga innvandrarar eller norskfødde med innvandrarforeldre. Det språklege mangfaldet stoppar ikkje der: Samiske språk er første- eller andrespråk i fleire område, og norsk teiknspråk, kvensk, romani og romanes skal vere likeverdige med norsk (Språklova, 2022). For ikkje å snakke om at vi gladeleg snakkar dialekt både i offentlege og private samanhengar. Dette fleirspråklege paradiset i og utanfor skolen skulle vere eit godt utgangspunkt for å skape språkbevisste elevar som kan «få erfare at det å kunne fleire språk er ein ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet KD, 2017, s. 5).

Fleirspråklegheit som ressurs

Til liks med den positive innstillinga til fleirspråklegheit i Læreplanverket finst det mykje forsking som viser at å kunne fleire språk kan ha ulike fordelar. Forskarar har blant anna dokumentert at folk som kan fleire språk, er meir kognitivt fleksible, kan konsentrere seg lenger, skårar høgare på intelligenstestar og blir seinare demente enn dei som ikkje er fleirspråklege. Kanskje meir interessant for språklæring i skolen er at elevar som kan og lærer fleire språk, utviklar eit betre språkleg medvit som dei kan dra nytte av både til å lære nye språk meir effektivt og til å auke forståinga for dei språka dei allereie kan. Dermed kan det for eksempel vere ein fordel for forståinga av nynorsk og bokmål at elevane lærer spansk eller tysk. Etter kvart som fleirspråklege lærer seg nye språk, blir dei dessutan ofte også meir bevisste på kva for språklæringsstrategiar som fungerer best for dei. Ikkje minst kan innsikt i fleire språk gi innsyn i ulike kulturar og tenkjemåtar og slik bidra til auka toleranse for mangfald (for ei litteraturoversikt kring ulike fordelar, sjå Haukås mfl., 2022).

Sjølv om den overordna delen av læreplanverket (KD, 2017), dei ulike læreplanane i språkfaga og forskinga legg vekt på at fleirspråklegheit er ein ressurs, er det ikkje ein automatikk i at elevar tileignar seg desse fordelane berre dei lærer seg fleire språk. Det er for eksempel ein tendens til at berre menneske med innvandringsbakgrunn blir omtala og sett på som fleirspråklege. Dette er uheldig, for då blir det å vere fleirspråkleg noko eit mindretal av befolkninga er, og gjerne omtala i problemorienterte vendingar (Haukås, 2022; Vikøy & Haukås, 2021). Ved å inkludere *alle* elevane i å utforske eigen og andre sin fleirspråklegheit i og på tvers av språkfaga blir det å vere fleirspråkleg derimot normalisert og noko kvar enkelt kan identifisere seg med. Alle elevane i skolen må difor få rikelege sjansar til å bli bevisste på eiga fleirspråklegheit og reflektere over og prøve ut korleis kunnskapar i fleire språk kan vere ein ressurs for dei. Lærarar har ei nøkkelrolle i denne prosessen, men mange lærarar meiner at dei kan for lite om fleirspråklegheit og korleis dei kan dra nytte av heile språkrepertoaret til elevane i undervisninga (Haukås, 2016).

Eit godt utgangspunkt for å utvikle det språklege repertoaret til elevane i og på tvers av språk og støtte dei i å utvikle ein fleirspråkleg identitet er å kartlegge kva for språk elevane i klassen og elevane på skolen kan og brukar, og kva for haldningar dei har til språk og språklæring. I Ungspråk-prosjektet ville vi (stipendiatane André Storto, Irina Tiurikova og professor Åsta Haukås) lære meir om norske skoleelevar sine erfaringar med og haldningar til språk. Vi utvikla difor ei elektronisk spørjeundersøking tilpassa elevar på ungdomstrinnet (Haukås mfl., 2021). Til saman deltok 593 åttandeklassingar ved sju skolar i prosjektet. Undersøkinga har tre delar og er fritt tilgjengeleg for lærarar og andre interesserte. Her presenterer vi nokre hovudfunn frå undersøkinga.

Eg kan mange språk!

I Ungspråk ville vi vite kva for haldningar og praksisar elevane hadde til språkfaga i skolen, men vi spurde dei også følgjande: «Kan du andre språk? Vi vil nå at du lister opp alle andre språk du kan. Her kan du ta med språk du snakker med familien din, andre språk du lærer eller har lært i skolen, og andre språk du kjenner til av ulike grunner. Det spiller ingen rolle hvor godt du kan disse språkene!» Svara gav oss interessant informasjon om kva elevane oppfattar som eit språk,

og ei oversikt over kva for språk og kor mange språk elevane meiner at dei kan.

Tabell 1 viser at berre 19 av dei 593 elevane meinte dei kunne berre to språk. Ein tredel meinte dei kunne tre språk, og svært mange hevda dei kunne både fire, fem og fleire språk.

Så mange språk kan jeg	Elever (n)
2	19
3	196
4	125
5	114
≥ 6	139
Totalt	**593**

Tabell 1: Talet på språk elevar meiner dei kan.

I tillegg til språka elevane lærte på skolen (norsk, engelsk, fransk/spansk/tysk), hadde rundt 10 % av elevane anna heimespråk enn norsk. Nokre av dei mest vanlege heimespråka var polsk, arabisk og tysk. Svært mange elevar lista også opp at dei kunne dansk og svensk. Vi såg dessutan at mange elevar hadde eit fleksibelt syn på kva det vil seie å kunne eit språk. Dei inkluderte språk dei forstår, men truleg ikkje snakkar (dansk og svensk), og enkelte såg på regionale varietetar som språk (for eksempel ålesundsk, stril og austlandsk). Ein god del nemnde også språk dei kunne enkeltord og frasar i, som at dei kunne japansk fordi dei nytta ord og frasar på karatetreninga. Dessutan inkluderte enkelte andre typar «språk», for eksempel programmeringsspråk og kroppsspråk. Medan den tradisjonelle språkundervisninga ofte held seg til nasjonalspråka og tradisjonelle grammatikkar, ser vi altså at mange elevar har ei utvida forståing av kva språk er.

Ikkje overraskande var norsk og engelsk dei mest brukte språka, med engelsk nytta litt oftare enn norsk på nettet og når elevane lytta til musikk eller såg filmar eller seriar. Dessutan svara halvparten av elevane at dei også brukte engelsk saman med venner, noko som viser den viktige statusen engelsk har som kommunikasjonsverktøy for dei unge. Eit overraskande funn var at fransk- og spanskelevar langt oftare enn tyskelevane oppsøkjer musikk, filmar og nettsider på målspråket enn tyskelevane. Kvifor det er slik, veit vi ikkje, men ein kan spekulere på om fransk- og spanskspråkleg kultur blir framstilt som meir interessant for ungdom enn den tyskspråklege. Eit anna overraskande funn var at tysk og spansk var blant språka svært mange elevar lista opp at dei hadde i språkrepertoaret sitt, sjølv om desse språka verken var morsmål eller skolefag for desse elevane.

Funna frå denne delen av prosjektet gir gode utgangspunkt for å diskutere med elevane kva språk er, kva som skil eit språk frå eit anna, og kven som bestemmer kva for språk som tel. Dei gir også eit godt grunnlag for å diskutere kva som skal til for å seie at ein kan eit språk.

Fordelar ved å vere fleirspråkleg

I den andre delen av Ungspråk blei elevane bedne om å ta stilling til ulike påstandar knytte til om språkmektige folk har fordelar samanlikna med dei som ikkje kan mange språk. Dei skulle svare på ein skala frå 1 til 5 der 1 er «heilt ueinig» og 5 er «heilt einig». Vi forma påstandane ut frå tidlegare forsking om fordelar med å vere fleirspråkleg (for fleire detaljar, sjå Haukås mfl., 2021, 2022). Tabellen viser snittskåren for dei ulike påstandane.

	Gjennomsnitt
Folk som kan mange språk, tjener vanligvis mer penger enn andre	2,55
Folk som kan flere språk, er vanligvis smartere enn andre	2,64
Folk som kan mange språk, er vanligvis mer kreative enn andre	2,69
Å kunne mange språk hjelper deg til å forstå andres følelser bedre	2,97
Å kunne mange språk gjør deg bedre i andre skolefag	3,12
Å lære nye språk hjelper deg til å forstå bedre språkene du allerede kan	3,47
Jo flere språk du kan, desto lettere er det å lære nye språk	3,72
Å kunne mange språk hjelper deg til å forstå ting på forskjellige måter	3,75

Tabell 2: Elevmeiningar om fleirspråklege fordelar

Vi ser at elevane var skeptiske til at fleirspråklege har kognitive og økonomiske fordelar (rikare, smartare, meir kreative). Det er derimot interessant at dei hadde større tru på at det å kunne fleire språk kan gjere deg til ein betre språkinnlærar, og at det kan gi ei betre forståing av språka ein allereie kan. I tillegg såg dei verdien i kunne fleire språk for å kunne forstå andre menneske betre. Desse haldningane er i tråd med måla i læreplanar i språk, blant anna læreplanen i framandspråk, som slår fast at «Kunnskap om språk og utforsking av eiga språklæring

gjer elevane betre i stand til å lære og forstå språk i eit livslangt perspektiv» (KD, 2019, s. 3).

Når vi undersøkte kva for elevar som hadde det mest positive synet på å vere fleirspråkleg, fann vi at elevar som hadde budd i utlandet, dei som ikkje hadde norsk som heimespråk, og elevar som hadde venner med andre heimespråk enn norsk, var mest positive til dei fleirspråklege fordelane. Undersøkinga gir ikkje svar på *kvifor* desse elevane var meir positive. Ei mogleg forklaring kan vere at dei har opplevd at dei sjølve eller vennene har hatt direkte fordelar av å kunne fleire språk, anten det var utanlands eller det å kunne kommunisere med og forstå andre.

At såpass mange er skeptiske til fleirspråklege fordelar, kan tyde på at elevane ikkje har reflektert nok over kva fordelar fleirspråklegheit kan føre med seg. Ein interessant studie frå England viste at undervisningsøkter der elevane fekk lære om ulike fordelar med å vere fleirspråkleg, hadde positiv effekt på motivasjonen til elevane samanlikna med elevgrupper som ikkje fekk ei slik undervisning (Lanvers mfl., 2019). Ei anna moglegheit til å oppleve at det å vere fleirspråkleg er ein ressurs, er å invitere folk med ulike språkbakgrunnar til skolen, både digitalt og fysisk, og la dei kommunisere med elevane. Elevane får slik autentisk øving i å bruke språk for å forstå og gjere seg forstått. I tillegg kan dei få fleire perspektiv på kva fleirspråklegheit er, og kva moglegheiter det gir.

Opne og tolerante for andre sine meiningar

Eit sentralt mål for opplæringa er at «elevane skal få innsikt i korleis vi lever saman med ulike perspektiv, haldningar og syn på livet» (KD, 2017, s. 5). Språkfaga er heilt sentrale i å oppnå dette målet, då innsikt i språk, litteratur og kulturar gir elevane rikelege sjansar til å oppleve mangfald og at det finst ulike verdisyn og levemåtar blant menneske som lever både innanfor og utanfor landegrensene. Då *kultur* er eit omgrep som lett kan setje folk i bås og redusere dei til å tilhøyre berre ei gruppe (samane, austlendingane, tyskarane, «sydenfolket»), bad vi elevane ta stilling til påstandar knytte til kor opne dei er for nye tankar, meiningar og venskap, for eksempel «Jeg liker å bli kjent med nye folk», «Det hadde vært bedre om alle i Norge hadde de samme meningene» og «Jeg prøver å bli kjent med folk som er forskjellige fra meg».

Dataanalysen viste at elevane jamt over var både opne og tolerante for andre sine perspektiv og meiningar, og dei fleste likte både å snakke med og få nye venner med andre meiningar og verdisyn enn dei sjølve (Tiurikova mfl., 2021). Det var særleg interessant at elevar som hadde valt framandspråk på ungdomstrinnet, dei som hadde venner med andre heimespråk enn norsk, og dei som identifiserte seg som fleirspråklege, var meir opne enn elevar som ikkje hadde framandspråk eller venner med andre heimespråk enn norsk. Sjølv om vi ikkje kan vite grunnane til denne skilnaden, kan ein spekulere på om ein blir meir open for andre, eller meir interkulturelt kompetent, ved å lære seg eit nytt språk og å vere i lag med venner som har andre livssyn og tenkjemåtar enn ein sjølv. I så fall passar det fint med påstanden i læreplanen for framandspråk om at «Kunnskap om og ei utforskande tilnærming til andre språk, kulturar, levesett og tenkemåtar opnar for nye perspektiv på verda og oss sjølve» (KD, 2019, s. 3).

Er du fleirspråkleg?

I siste delen av undersøkinga bad vi elevane definere kva det vil seie å vere fleirspråkleg, ved å fullføre setninga «Å være flerspråklig betyr...». Deretter skulle dei svare på spørsmålet «Er DU flerspråklig?» og grunngi svaret. Analysen viste at elevane hadde ulike forståingar av kva det vil seie å vere fleirspråkleg. Dei fleste meinte likevel at det betyr å kunne meir enn eitt eller to språk, eller å kunne snakke meir enn eitt eller to språk. Svært få knytte det å vere fleirspråkleg til det å ha innvandringsbakgrunn eller å vere utanlandsk ved til dømes å gi grunnar som «Jeg er ikke flerspråklig, fordi jeg er norsk. Og da mener jeg 100 %». Heile 67 % stadfesta at dei ser på seg sjølve som fleirspråklege. Medan 9 % meinte dei ikkje er det, særleg fordi dei meinte dei ikkje kunne nok språk, var 23 % usikre. Hovudgrunnen til at mange var usikre, var at dei ikkje visste kor mange språk ein må kunne for å vere fleirspråkleg, eller at dei ikkje forstod kva ordet betydde (Haukås, 2022). At såpass mange er usikre på eller ikkje meiner dei er fleirspråklege, viser at det er behov for eit fleirspråkleg identitetsarbeid i skolen for å trygge elevane på at dei faktisk er fleirspråklege alle saman, kvar med sine eigne unike språkerfaringar og repertoar.

Ungspråk i eiga undervisning

Elevar på ungdomstrinnet er rike på språk, men dei er ikkje alltid bevisste på at dei er det. Ungspråk-undersøkinga har vist oss at dei fleste elevane meiner dei er fleirspråklege, og at dei kan fleire språk. Dei har også trua på at

det å kunne fleire språk er gunstig for eiga språklæring, medan dei er skeptiske til andre fleirspråklege fordelar. Ungspråk-undersøkinga kan vere eit godt utgangspunkt for lærarar i språkfaga for å bevisstgjere elevane om eiga fleirspråklegheit og eigne språkvanar. Ved å la dei svare på undersøkinga og utforske og diskutere svara saman med medelevar og lærarar kan dette bidra til ei auka bevisstgjering kring verdien av språk og språklæring, både språka ein lærer på skolen, og dei ein lærer seg på andre måtar. Storto (2022) gir eksempel på korleis vi let elevane utforske delar av datamaterialet til å reflektere over fleirspråklegheit hos seg sjølv og andre. Ei slik utforsking kan gjerne gjerast som eit tverrfagleg prosjekt. Språklærarar seier at dei sjeldan eller aldri samarbeider med lærarar i andre språkfag (Haukås, 2016). Ei felles tilnærming til elevane sin språklege identitet og elevane si språklæring kunne gi gode gevinstar for både motivasjonen og læringsutbytet til elevane.

Last ned Ungspråk

Den originale Ungspråk er elektronisk, men her kan du laste ned Ungspråk-undersøkinga og tilpasse til eiga målgruppe.

https://www.utdanningsnytt.no/files/2022/10/12/UNGSPRÅK_NORSK_2022.pdf

LITTERATUR

EUROPARÅDET. (2001). Common European Framework of Reference for Languages – Learning, teaching, assessment. Norsk omsetting: Utdanningsdirektoratet. https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-sprak/

HAUKÅS, Å. (2022). Who Are the Multilinguals? Pupils' Definitions, Self-Perceptions and the Public Debate. I: W. Ayres-Bennett og L. Fisher (Red.), *Multilingualism and Identity: Interdisciplinary Perspectives* (Cambridge Education Research, s. 281–298). Cambridge: Cambridge University Press. https://doi:10.1017/9781108780469.014

HAUKÅS, Å., STORTO, A. & TIURIKOVA, I. (2022). School students' beliefs about the benefits of multilingualism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–14. https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2075001

HAUKÅS, Å., STORTO, A. & TIURIKOVA, I. (2021). Developing and validating a questionnaire on young learners' multilingualism and multilingual identity. *The Language Learning Journal*, *49*(4), 404–419. https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1915367

HAUKÅS, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, *13*(1), 1–18. https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (KD). (2019). Læreplan i framandspråk. https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/FSP01-02.pdf?lang=nno

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (KD). (2017). *Læreplanverket. Overordna del – verdiar og prinsipp for grunnopplæringa*. https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nno

LANVERS, U., HULTGREN, K. & GAYTON, A.M. (2019). 'People can be smarter with two languages': changing anglophone students' attitudes to language learning through teaching linguistics. *The Language Learning Journal*, *47*(1), 88–104.

SPRÅKLOVA. (2022). *Lov om språk* (LOV-2021-05-21-42). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-05-21-42

STATISTISK SENTRALBYRÅ. (2022). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre (ssb.no)*

STORTO, A. (2022). 'To be multilingual means...': exploring a participatory approach to multilingual identity with schoolchildren. *International Journal of Multilingualism*, 1–21. https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2082441

TIURIKOVA, I., HAUKÅS, Å. & STORTO, Å. (2021). The Link Between Multilingualism, Language Learning and Open-Mindedness in Secondary School Students in Norway. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning 9*(2), 1–24. https://doi.org/10.46364/njltl.v9i2.945

VIKØY, A. & HAUKÅS, Å. (2021). Norwegian L1 teachers' beliefs about a multilingual approach in increasingly diverse classrooms. *International Journal of Multilingualism*, 1–20. https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1961779

Åsta Haukås er professor i framandspråksdidaktikk ved Universitetet i Bergen. Ho er særleg interessert i fleirspråklegheit og metakognisjon blant elevar og lærarar og leiar forskargruppa Multilingualism on My Mind. Ho har også vore leiar for Ungspråkprosjektet (2018–2022), der ho samarbeidde med stipendiatane André Storto og Irina Tiurikova.

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Flere vil bli språklektor

– stor interesse for å studere til lektor i språkfag

Søkningen til språkfag i lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo gjorde et byks i år. Hele 40 % flere lektorstudenter enn i fjor ville studere engelsk, og godt over 20 % flere ville ta fremmedspråk og nordisk.

››› Av Jonas Bakken, Eva Thue Vold og Lisbeth M. Brevik

Leser man nyhetsoppslagene om Samordna opptak i 2022, får man raskt bildet av at dette er et år der de fleste piler peker nedover. Det totale antall søkere til høyere utdanning har gått ned med 12,4 %, og søkningen til lærerutdanning har fortsatt den nedadgående trenden vi har sett de siste årene. Søkningen til lektorutdanningene har gått ned med 7,2 %, og for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10 er nedgangen 3,7 % (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2022).

Ser vi på detaljene i søkertallene, finner vi imidlertid noen studier som går mot strømmen. Blant disse er språkfagene i lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo, som utdanner språklærere til de øverste klassetrinnene i skolen, det vil si ungdomstrinnet og videregående skole. Lektorprogrammet har fem studieretninger, hvorav tre er språkfag: nordisk, engelsk og fremmedspråk. I sistnevnte kan studentene velge mellom språkene tysk, fransk og spansk. De to siste studieretningene er realfag og kultur- og samfunnsfag.

Å studere språkfag i lektorprogrammet

Lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo er et 5-årig integrert studium der studentene velger to skolefag som de får undervisningskompetanse i. I de språklige studieretningene får studentene fagfordypning ved Det humanistiske fakultet og tar fagdidaktikk ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet (Brevik & Rindal, 2015). Studentene får en bred faglig kompetanse i både språk, litteratur og kultur. I fagdidaktikken forbereder studentene seg på å

undervise i norsk, engelsk eller fremmedspråk i skolen. På masternivå kan studentene velge å fordype seg i språklige, litterære, kulturelle eller fagdidaktiske emner i sitt språkfag og skrive masteroppgave om det temaet som engasjerer dem mest (Brevik, 2022). Slik opparbeider lektorstudenter seg en solid faglig språkkompetanse.

Da Helge Jordheim, professor i kulturhistorie med tysk i fagkretsen ved Det humanistiske fakultet ved Universitetet i Oslo, ble intervjuet[1] om hvorfor han jublet over at flere fremtidige lektorer vil lære seg språk, understreket han betydningen av språkkunnskap:

> Jeg er jo veldig opptatt av at den type kunnskap som finnes i språk: kunnskap om kultur, kunnskap om hverandre, kunnskap om å snakke sammen, kunnskap om å være i verden, kunnskap om å tenke på fortida og framtida – alt dette er jo i språket, så i den grad [...] studentene våre og ikke minst lærerne våre og lærerstudentene kan og er interessert i språk, så gir det en helt unik tilgang til å utvikle en hel masse fag, ikke bare språkfagene, men mange humanistiske fag. (Helge Jordheim)

Denne kombinasjonen av humanistiske fag og språkfag er en viktig del av bildet av fremtidens språklærere. Lektorstudenter som velger studieretning i kultur- og samfunnsfag, får undervisningskompetanse i historie, samfunnsfag eller religion og etikk, og alle må velge ett av språkfagene som sitt andre undervisningsfag.

Studenter med språkfag som førsteprioritet

I et år da både lærerutdanning spesielt og høyere utdanning generelt har opplevd synkende søkertall, har altså språkfagene i lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo stått støtt og til og med hatt en framgang. Blant de søkerne som hadde dette som sin førsteprioritet, ville altså 40 % flere lektorstudenter enn i fjor studere engelsk og godt over 20 % flere ville ta fremmedspråk og nordisk[2], se figur 1.

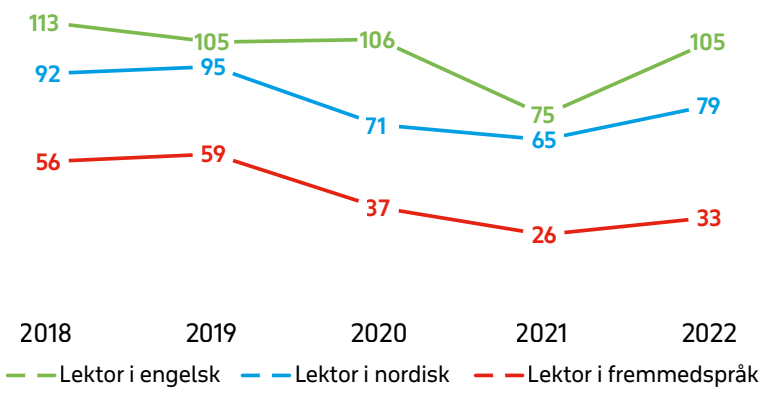
Trenden viser at det er noen flere søkere som vil bli engelsklærere enn de som vil bli norsklærere, og noen færre som ønsker å være lærere i fremmedspråk. Figur 1 viser også en positiv trend blant de som har lektorprogrammets språkfag som sin førsteprioritet. Etter en nedgang i 2021 er det nå omtrent like mange førsteprioritetssøkere til språkfagene som det var i 2020, og det er første gang siden 2018 at det er en positiv utvikling blant denne gruppen søkere. I år har det også vært en særlig stor interesse for å kombinere to språkfag, spesielt norsk og engelsk, noe 45 studenter har valgt. Totalt har hele 142 av de ferske lektorstudentene valgt et språkfag som sitt andre undervisningsfag.

Fremgang i språkfagene

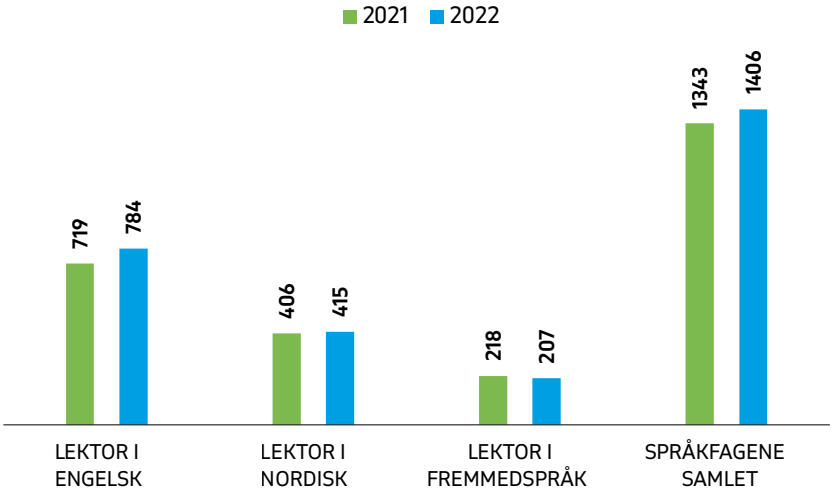
Ser vi på det totale antallet søkere som hadde et språkfag i lektorprogrammet som minst ett av sine studieønsker i Samordna opptak (det er mulig å søke på maksimum 10 studier, i prioritert rekkefølge), finner vi en økning på 9 % for engelsk: 784 søkere i år mot 719 søkere i fjor. Det er 2,2 % flere som har nordisk med på listen over studieønsker: 415 søkere i år mot 406 søkere i fjor. Fremmedspråk er det eneste språkfaget med en nedgang i søkertallet: 207 søkere i år mot 218 i fjor, noe som er nedgang på 5 %. Samlet er det 63 flere som kan tenke seg å bli språklektor i engelsk, nordisk eller fremmedspråk: 1406 søkere i år mot 1343 søkere i fjor. Dette utgjør en fremgang på 4,7 %. Se Figur 2.

Hvor mange møtte til studiestart?

De solide søkertallene til språkfagene i lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo er gode nyheter for rekrutteringen av språklærere til ungdomsskolen og videregående skole. Selv om søkertall alltid er høyere enn antall studenter som faktisk møter til studiestart, vitner økningen om en stigende interesse for språklærer som mulig yrkesvalg. Totalt har 118 studenter møtt



Figur 1. Antall søkere med lektorprogrammets språkfag som førsteprioritet.
Kilde: Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo



Figur 2. Antall søkere med et språkfag i lektorprogrammet som ett av sine studieønsker i Samordna opptak i 2021 og 2022. *Kilde: Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo*

til studiestart i studieretningene for nordisk, engelsk og fremmedspråk, mot 112 i fjor, noe som er en fremgang på 5,4 %. Fremgangen i oppmøte er altså enda litt høyere enn den samlede fremgangen i søkertall på lektorprogrammet i år (5,2 %).

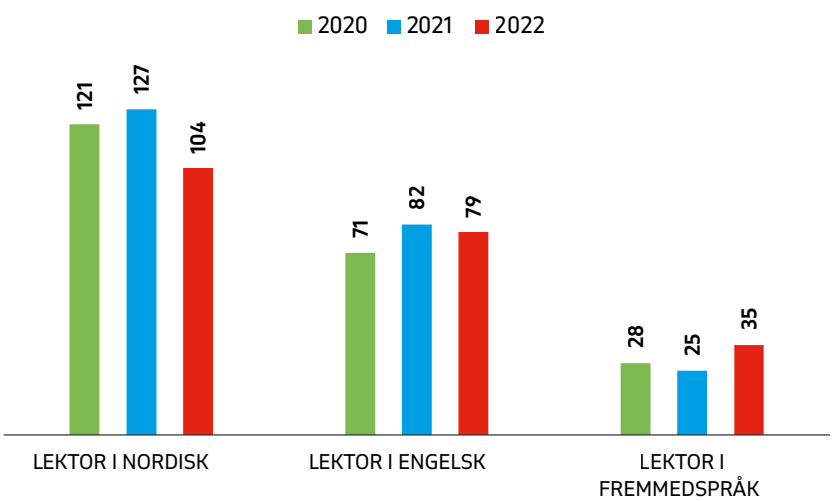
Hvordan går det med språklektorene etter hvert?

I tillegg til å se på søkertallene til lektorutdanningen er vi opptatt av å se hvordan det går med språklektorene etter hvert. Den positive utviklingen vi ser blant søkerne som ønsker å bli språklektor, finner vi igjen også senere i studieløpet. Figur 3 viser at når studentene er over halvveis i studieløpet sitt, er det nedgang blant lektorer i nordisk sammenlignet med 2020 og 2021. I engelsk er det svak nedgang sammenlignet med 2021, men fremgang sammenlignet med i 2020. I fremmedspråk er det fremgang sammenlignet med 2020 og 2021.

Det er interessant å se at det blant de fremtidige språklektorene som er halvveis i studieløpet, er flest som har valgt nordisk i de tre kullene i Figur 3. Blant årets søkere er det derimot flest som ønsker å bli engelsklærere (se Figur 2). Dette tyder på en økt interesse for engelskfaget og kanskje også en økt interesse for engelsk blant dagens unge. Blant de som møtte til studiestart i 2022, er det imidlertid flere norskstudenter enn engelskstudenter, henholdsvis 62 og 41, og det er også mange – hele 75 – som har valgt norsk som sitt andre undervisningsfag. Norsk er altså fremdeles det største faget i lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo.

Flere lektorstudenter med fremmedspråk

Som det minste språkfaget er det interessant å se at selv om det var en svak nedgang i årets søkertall til fremmedspråk, har det siden 2018 vært en nokså kraftig økning i antall studenter med fremmedspråk på lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo. Figur 4 viser antall studenter på 6. semester, altså over halvveis i studieløpet. Mens det i årene 2013–2017 var i gjennomsnitt 12 studenter med fremmedspråk på hvert kull (varierende fra 7 til 16), var det i årene 2018–2022 over 30 studenter i snitt per år (varierende fra 25 til 37). Økningen er merkbar både blant de som velger studieretning i fremmedspråk og har fremmedspråket som sitt primære fag, og de som

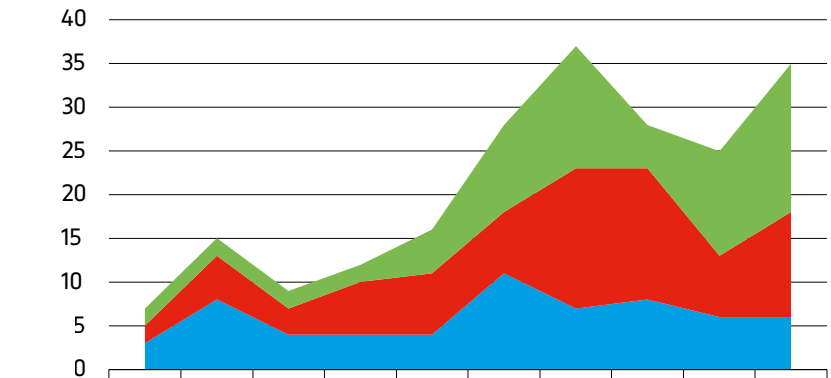


Figur 3. Antall studenter med nordisk, engelsk og fremmedspråk på lektorprogrammets 6. semester. *Kilde: lektorprogram-administrasjonen ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo*

har fremmedspråk som sitt tilleggsfag. Det er en økning i alle de tre fremmedspråkene. Økningen er særlig stor i tysk, men er svært merkbar også i spansk, mens den er noe mer beskjeden i fransk.

Hvilke lærere er det behov for fremover?

I en spørreundersøkelse gjennomført av Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo høsten 2022 svarer ungdomsskoler og videregående skoler i Oslo og Viken at det er to hovedkategorier av lærere de har særlig stort behov for å rekruttere i årene framover. Det er realfagslærere som kombinerer matematikk og naturfag, og det er lærere som har ett eller to av språkfagene norsk, engelsk og fremmedspråk blant sine undervisningsfag. Språkstudenter som begynte på lektorprogrammet i år, har med andre ord svært gode jobbutsikter etter endt utdanning.



	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Tysk	2	2	2	2	5	10	14	5	12	17
Spansk	2	5	3	6	7	7	16	15	7	12
Fransk	3	8	4	4	4	11	7	8	6	6
Totalt	**7**	**15**	**9**	**12**	**16**	**28**	**37**	**28**	**25**	**35**

Figur 4. Antall studenter med fremmedspråk på lektorprogrammets 6. semester de siste ti år. *Kilde: lektorprogram-administrasjonen ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo*

NOTER

1 https://podcasts.apple.com/no/podcast/fantastisk-at-fleire-vil-bli-spr%C3%A5klektor-for-spr%C3%A5k/id1520200628?i=1000563790693

2 Fra programleder Monica Bjermelands innledning i en episode om språk i podkasten Universitetsplassen: https://podcasts.apple.com/no/podcast/fantastisk-at-fleire-vil-bli-spr%C3%A5klektor-for-spr%C3%A5k/id1520200628?i=1000563790693.

LITTERATUR

BREVIK, L.M. (2022). Studenter som medforskere: Kobling av forskning, undervisning og formidling. *Bedre Skole*, 1, 52–57.

BREVIK, L.M. & RINDAL, U. (2015). Fagdidaktisk makeover. Om utviklingen av en integrert studiedesign i engelsk didaktikk i lærerutdanningen. I: U. Rindal, A. Lund & R. Jakhelln (red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (s. 185–194). Universitetsforlaget.

DIREKTORATET FOR HØYERE UTDANNING OG KOMPETANSE. (2022). Søking om opptak til høyere utdanning ved universiteter og høgskoler. April 2022. Hentet fra https://www.samordnaopptak.no/info/om/sokertall/sokertall-2022/faktanotat-uhg-sokertall-2022.pdf

Jonas Bakken er førsteamanuensis i norskdidaktikk og faglig leder av Lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo.

Eva Thue Vold er professor i fremmedspråkdidaktikk og har det faglige ansvaret for fremmedspråkdidaktikk i lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo.

Lisbeth M. Brevik er professor i engelskdidaktikk og har det faglige ansvaret for den engelskdidaktiske masterspesialiseringen i lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo.

Alltid aktuelt

Redaksjonen i Disko håndplukker nyhetene som gir elevene en øyeåpner i møte med fagstoffet.

Salman Rushdie blir stukket med kniv på scenen i New York, mens amerikanske rappere jubler over en ny lov i California. Samiske fotballag opplever hets på banen. Miljøaktivister blir forfulgt og drept i Amazonas. Nyhetene flimrer forbi på mobilskjermene – men inne på den nye strømmetjenesten for videregående skole, *Disko*, får elevene se dem med helt nye øyne.

Her finner du hundrevis av filmer, oppgaver, aktiviteter og fagtekster til de fire fagene som allerede er ute: geografi, samfunnskunnskap, kroppsøving og tysk. Og her kan du som lærer finne en komplett læringssti til ditt tema, og dele den med hele klassen – eller du kan plukke og mikse de bitene som passer inn i din egen plan for undervisningen.

Uansett hvordan tjenesten brukes, er den en unik ressurs som stadig oppdateres i takt med nyhetsbildet – og bruker aktuelle hendelser fra elevenes egen mediehverdag for å engasjere klassen i fagstoffet.

Elevene skal se hvorfor faget er viktig

– Vi jobber hardt for at elevene ikke skal sitte i klasserommet og lure på hva som er vitsen med dette faget, forteller prosjektleder Aleksander Tysseng Reutz i Cappelen Damm Utdanning.

– Noe av det viktigste elevene finner i *Disko*, er aktuelle saker som setter fagtekstene i kontekst og gir dem gode svar på spørsmålet mange stiller: Hvorfor skal vi lære dette? Våre nyhetssaker, aktualitetsquizer, filmer og oppgaver gir mye mer enn hva du finner i nettavisene: I *Disko* publiserer vi engasjerende, varierte og dagsaktuelle saker og oppgaver som gjør det lettere å skjønne hvorfor dette temaet og dette faget er viktig.

Tysseng Reutz sitter sammen med to kolleger i *Disko*: Redaktør for samfunnskunnskap, Emilie Norshus Tvedt og Patricia Kathleen Bronte, redaktør for tysk.

– Vi kjenner lærernes hverdag fra innsiden, og vet at mange av dem bruker mye tid på å finne relevant stoff som kan aktualisere temaene de skal undervise i, forteller Bronte.

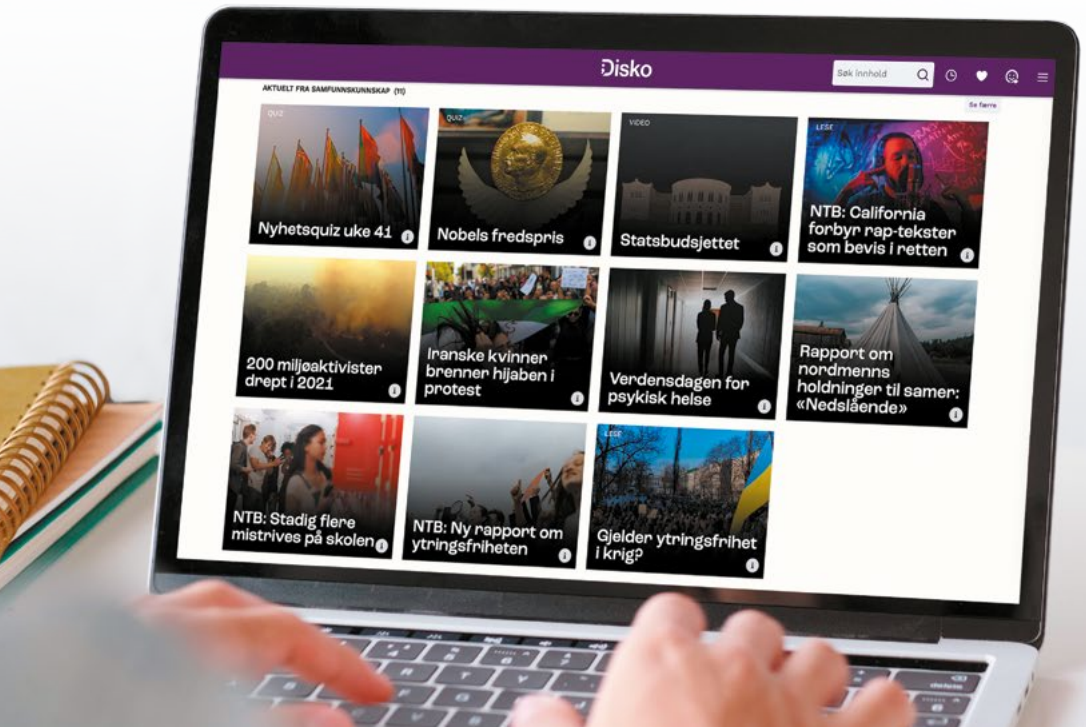
Lett å plukke og mikse det du trenger

– Men det er ikke enkelt å fortløpende finne de gode, aktuelle sakene, og så bygge dem ut med engasjerende oppgaver som virkelig treffer elevene i deres egen hverdag. Vårt mål er at lærerne skal finne alt dette i *Disko*.

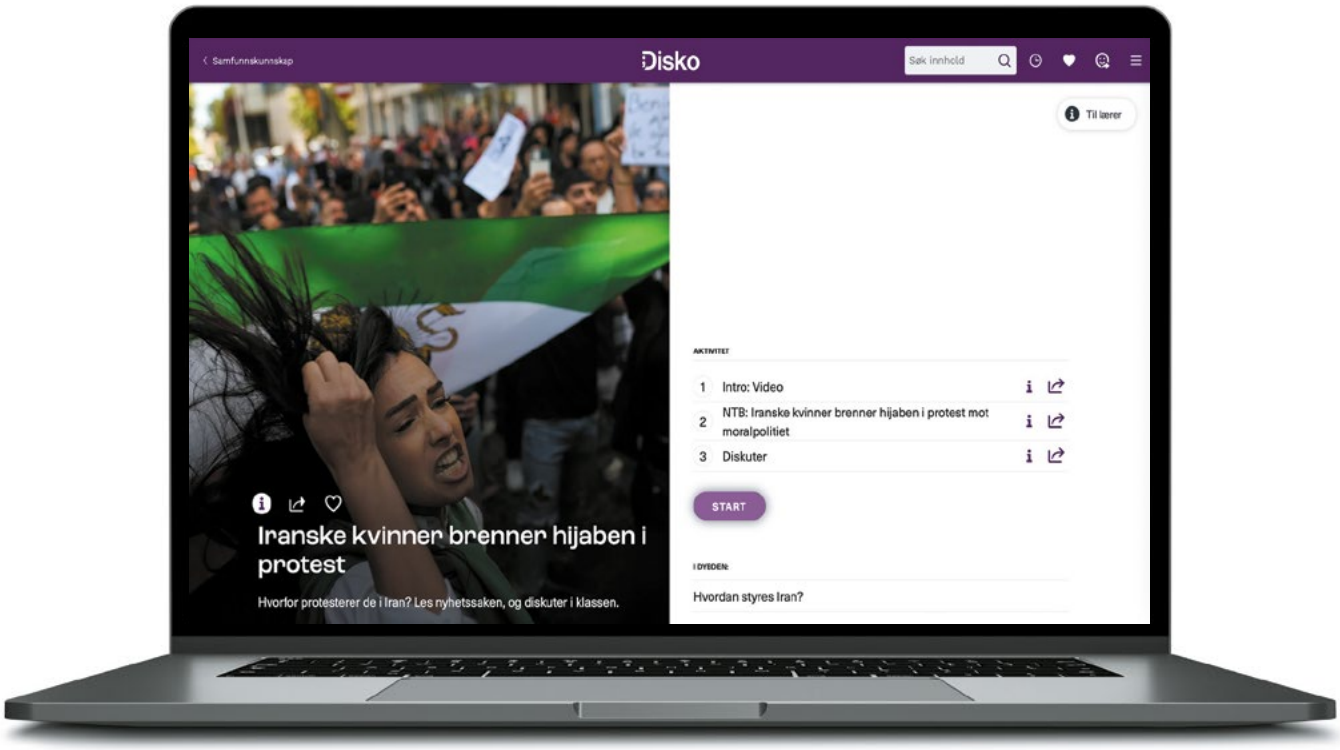
De fleste lærere har vært der: Time etter time på YouTube og nettaviser for å finne de riktige eksemplene, mens andre oppgaver tårner seg opp.

– Det er her vi kommer inn med kvalitetssikret, aktuelt stoff fra nyhetsbildet – satt sammen til komplette, varierte læringsstier som er koblet til kompetansemål og læreplaner, forklarer Emilie Norshus Tvedt. I *Disko* kan lærerne enkelt velge elementene de vil bruke, og med ett klikk dele det med hele klassen.

– Vi ønsker å tilby trygge



Quizer, lesesaker, filmer – og flere komplette læringsstier: Aktualitetssakene i samfunnskunnskap gir læreren variert og kvalitetssikret innhold.



Disko dekker opprøret i Iran med et videoinnslag fra The Telegraph, en grundig NTB-artikkel samt TikTok-filmer fra iranske kvinner – med refleksjonsspørsmål til alle punktene.

rammer og full valgfrihet. I *Disko* kan du som lærer gå inn på årsplanen for hvert fag og ta i bruk alle våre komplett forslag, uke for uke. Men alle klasser er ulike, derfor har vi gjort det svært enkelt å skreddersy din egen «spilleliste» med tekster, aktiviteter og oppgaver tilpasset dine elever, sier Bronte.

Jublende rappere og ytringsfriheten

Ofte fanger Disko-redaksjonen opp saker som går under radaren hos mange voksne, men som treffer blink som aktuell inngang til fagstoffet hos elevene. Som for eksempel nyheten om at California har vedtatt en lov som gjør det umulig å bruke en artists tekster mot artisten i en rettssak, noe flere rappere har opplevd.

– Vi publiserte dette som en nyhetssak i *Disko* – sammen med refleksjonsspørsmål knyttet til kompetansemål om ytringsfrihet og rasisme, forteller Norshus Tvedt.

Da Salman Rushdie ble angrepet på scenen i New York, la Disko-redaksjonen ut en aktuell sak om hendelsen – og gjorde den til en del av en komplett læringssti med bakgrunnsstoff om debatten rundt «Sataniske vers» og Irans styresett.

Redaksjonen i *Disko* jobber både raskt og grundig når noe skjer i nyhetsbildet. I løpet av noen få timer kan de publisere kvalitetssikrede lesesaker, oppgaver og quizer som kobler aktuelle hendelser til relevante læringsmål i de fire fagene som nå er ute: Tysk, samfunnskunnskap, kroppsøving og geografi.

– Vi leter aktivt etter nyheter som egner seg godt til å koble til ulike kompetansemål. For eksempel nyhetssaken om at 200 miljøaktivister ble drept i 2021, og at mange av disse er urfolk i Sør-Amerika. Den saken kobler vi til valget i Brasil og demokratidebatten, sier Tysseng Reutz.

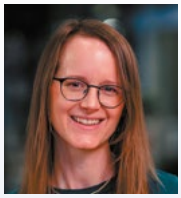
Tverrfaglige blikk på nyhetsbildet

Tverrfaglige koblinger er også en viktig del av aktualitetsstoffet i *Disko*. Patricia Brontes innhold krysser gjerne faggrensene:

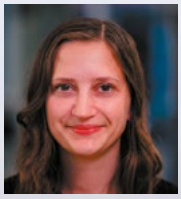
– Jeg var i Berlin i sommer og så noen nye kunstverk som var synlig i bybildet, store veggmalerier med temaet «Wir alle sind das Volk». Jeg tok bilder av dette og laget et prosjekt til tyskfaget i sammenheng med en læringssti om delingen og gjenforeningen av Tyskland, der elevene kan diskutere hvem som er «folket» i dette kunstverket. Men disse bildene bruker Emilie også i en fagtekst om styresettet i Tyskland i dag.

Uansett tema: Disko-redaktørene følger nyhetsbildet med et stort nettverk av dyktige skribenter og bidragsytere, har tett kontakt med lærere i videregående for å drøfte hva de ønsker seg og hva som fungerer – og ser fram til 2023, hvor flere vg1-fag i videregående skole også kommer på plass i strømmetjenesten som gjør klasserommet til et enda bedre sted å lære.

Aleksander Tysseng Reutz, prosjektleder i Cappelen Damm Utdanning



Patricia Kathleen Bronte, redaktør for fremmedspråk



Emilie Norshus Tvedt, redaktør for samfunnsfag

Fra praktisk til estetisk

– om å ta sansene i bruk i undervisningen

Mange ønsker en mer praktisk undervisning, men det er uklart hva som ligger i dette. En mer fruktbar vei kan være den estetiske, i den forstand at elevene får anledning til å ta hele sanseapparatet i bruk når de skal lære.

Av Marit Krogtoft

For et par år siden avsluttet jeg en doktorgrad der jeg strevde med begrepet *praktisk*. Praktisk undervisning, praktiske læringsformer eller arbeidsformer, en mer praktisk skole; hva betyr det, hvordan gjør vi det, og ikke minst, hvorfor? Jeg synes ikke jeg fant noe godt svar, for *praktisk* viste seg å kunne dreie seg om alt fra å *yrkesrette* skolen til det lærer Olga sa i et intervju: «For noen er det jo praktisk at vi er i gangen og har en matte der vi skal forflytte oss, altså bruk av hele kroppen [...].»1 Og når vi da kommer til spørsmålet *hvorfor* (hvorfor rulle rundt på ei matte?), så kan svaret noen ganger rett og slett være at elevene trenger et avbrekk fra klasserommet.[2] Ja, jeg vet: Dette er satt på spissen. Men der står det kanskje godt for å illustrere vanskelighetene med å forstå hva praktisk undervisning er.

Det siste året har studentene mine laget undervisningsopplegg i norskfaget med utgangspunkt i blant annet musikk og skjønnlitteratur. Dette arbeidet har økt min forståelse av betydninga av for eksempel musikk i læringssammenheng. Her har jeg også basert meg på Hetland og Lundes rapport fra 2021 som gir mange gode argumenter og forskningsbelegg for å ta i bruk sansene i læringsarbeid.[3]

Det er nå begrepet *estetisk* kommer inn i bildet. Begrepet estetisk har den ulempen at det gjerne blir forstått som noe som er vakkert eller tiltalende.[4] Jeg kaller det en ulempe, for hvordan eller hvorfor skal læringa jeg planlegger, være vakker? Estetisk kan ha en annen betydning også, i alle fall etymologisk: «den kunnskap som kommer gjennom sansene».[5] Og mens vi er inne på tvetydige ord: Også ord som *følelse* kan ha flere betydninger. Vi kan føle en ruglete overflate med fingrene, og vi kan føle oss redde, glade, osv. Ordet *berørt* bærer også i seg begge betydningene; du kjenner en berøring når noen kommer borti armen din, men vi snakker også om å bli pinlig berørt.

Det å reagere emosjonelt på det du sanser, trenger altså ikke å ha utgangspunkt i noe vakkert. Det kan være stygt, skremmende eller bare «sterkt». Men akkurat der, når det gjelder emosjonene, så smelter de to betydningene av *estetisk* sammen. Det kan være noe du lærer ved å sanse (med øre eller øyne) som samtidig skaper en emosjonell reaksjon.

Å lære i skogen – eller i et klasserom

Poenget her er at en forbedret skole, en bedre undervisning, bør involvere sansene. Læring involverer naturligvis sansene, og i klasserommet er alle sansene i bruk. Men hva er sansene rettet mot? Det er der vi bør konsentrere innsatsen. En elev som skal lære om fugler, og som observerer fuglen i skogen, vil ha sansene rettet mot fuglen og skogen. Han kan høre fuglekvitter, se fuglen, trær og maur, og kjenne skogbunnen under beina, lukte furu eller myr osv. Og han vil kunne høre en lærer som forteller om fuglen. Å reflektere over det man sanser, er en forutsetning for læringa.

Men verken lukter eller lyder i klasserommet har noe med fuglen å gjøre. I klasserommet vil eleven rette synssansen mot det latinske alfabetet, det skrevne navnet på fuglen, og han vil høre norsk eller latinsk språk når læreren sier

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

navnet på fuglen. Kanskje vil han også få se et bilde, eller høre et lydopptak av kvitringen. Men ellers vil sansene fylles av klasserommet; han vil se og høre elever som hvisker og skraper stoler mot gulvet, kjenne lukt av gymbager eller appelsinen hos naboeleven, han vil kjenne temperaturen i klasserommet og et glatt underlag mot føttene.

Få elevene ut

Det å kunne rette sansene mot det man lærer, forsterker læringa. Det er derfor man heller burde gå ut og oppleve en levende fugl, framfor å bare snakke om den i klasserommet. Jeg er sikker på at dette harmonerer med erfaringer lærere har, at dette er kjent stoff. Men å legge til rette for at sansene kan rettes mot det som læres, tar tid i en travel skolehverdag. Det tar tid å utvikle og prøve ut nye undervisningsopplegg som kan gi sansbare opplevelser, særlig om det vi *ikke* kan se, eller røre ved, som norsk middelalder eller grammatiske kategorier.[6] Og når det som etterspørres, er elevenes resultater av det vi kan måle (lesehastighet, tekstforståelse osv.), så er det enklere å forsvare arbeid med tekst i klasserommet enn sansemessige opplevelser, emosjoner og refleksjoner. Men forskning støtter ideen om at læring bedres ved å bruke sansene, og da er det kanskje mulig å snu den offentlige samtalen om læring i skolen litt bort fra enkle tester?

Det å lære et fag handler i stor grad om å erobre ordene og fagbegrepene. Det å bygge et begrepsapparat henger i stor grad sammen med førstehandsopplevelser.[7] Vi snakker ofte om å gi knagger som læringa kan henge på. Noen elever kommer til skolen med mange knagger; de har gått i skogen og fjellet, de vet hvordan det føles å ha god gli under skiene, eller klissete bolledeig på fingrene, de har vært på en badestrand i Syden, de kjenner kirka, moskeen og det lokale museet. De har lest, lyttet og diskutert, de har sett, smakt og tatt på verden. De er fulle av knagger vi lærere kan bruke når vi skal forklare noe nytt. Andre elever har færre slike førstehandserfaringer bak seg og må derfor lære mer *bare* gjennom ord og definisjoner, kanskje hjulpet av bilder og filmer. Men når hjemmet ikke har gitt elevene de knaggene som vil hjelpe dem å bygge begrepsapparatet sitt, så må skolen ta det ansvaret.

Dette er en henstilling til regjeringa. Vi har snakket om at skolen må bli mer praktisk, og det ser ut til at den rødgrønne regjeringa fortsatt har dette høyt opp på lista, heldigvis. Men som sagt er begrepet *praktisk* problematisk, fordi det betyr så mye forskjellig. Det jeg oppfordrer politikerne til, er å sette som mål at elevene i større grad må få mulighet til *å rette sansene mot det som læres*. I alle fag. Og gi lærerne tid til å utvikle, eller videreutvikle, undervisningsopplegg med utgangspunkt i at læring, sanser og emosjoner henger sammen og kan forsterke læringa. Det betyr at skolen må bli mer estetisk, læringa mer sansbar. Og hvis elevene får se, høre, ta på, lukte, kanskje smake på noe av det de lærer om, og hvis de kan forholde seg også emosjonelt til det de lærer, ja, så vil skolen faktisk bli mer praktisk. Bruk av musikk og bevegelse forsterker opplevelsen av å høre til og inviterer til deltakelse på mange nivåer.[8] Å bruke sansene i læringa involverer elevene mer, det vil gi mer elevaktivitet.

Og vi vil slippe at noen sier at elevene må rulle rundt på ei matte fordi de trenger avbrekk og avkobling. Elevene trenger ikke å bli koblet *av* læringa, de trenger å bli koblet *på*.

NOTER

1 Marit Krogtoft (2019). Praktiske arbeidsformer i norsk på ungdomstrinnet: en studie med utgangspunkt i ungdomstrinnsmeldinga: Vol. nr. 31–2019. Nord universitet, Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag, s. 174.

2 Se også Knut Westlies kronikk i Bedre Skole 25. juli 22 (Kroppsøving – et fag for utvikling av demokrati og medborgerskap), der han innleder med å beskrive kroppsøvingsfagets tradisjonelle rolle som nettopp en pause.

3 Jorunn Hetland og Katrin Lundes rapport *Nytt perspektiv på andrespråkslæring* (2021) anbefales! Kan leses her: https://9pdf.net/document/z3doxl8d-nytt-perspektiv-på-andrespråkslæring-kritisk-undersøkelse-lozanov-metoden.html

4 Estetikk kan være «kvalitet som behager sansene», se https://ordbokene.no/bm/13175/estetikk

5 Etymologisk sett betyr det «den kunnskap som kommer gjennom sansene», se Eivind Tjønneland: estetikk i Store norske leksikon på snl.no. Hentet 18. juli 2022 fra https://snl.no/estetikk

6 Lærer-i-rolle? Rollespill? Fortellinger? Film? Bilder? Museumsbesøk? Kunstopplevelser? Lage og smake på matretter (fra middelalderen)? Konsertopplevelser? Dans? Se også i denne forbindelse Knut Westlies kronikk, der han drøfter kroppsøving som inngang til demokratiopplæring (i Bedre Skole 25. juli 22).

7 Se f.eks. Anne Høigård (2019). *Barns språkutvikling – muntlig og skriftlig*. Universitetsforlaget.

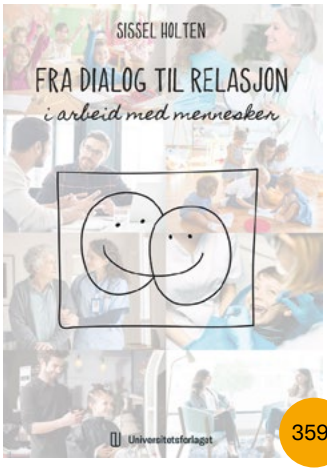
8 Se f.eks. Nora Kulsets publikasjoner, eller Natallia Bahdanovich Hanssen og Marit Krogtofts artikkel «Musikkaktiviteter i barnehagen for barn med språkvansker – noe å satse på?» i *Kunstens muligheter i spesialpedagogisk arbeid* (2022) redigert av N.B. Hanssen, R.M. Hassel, T. Haugen og M. Sæther (Universitetsforlaget).

Marit Krogtoft er førsteamanuensis i pedagogikk ved Nord universitet i Bodø. Hun har hovedfag i nordisk språk og litteratur, og har undervist i videregående skole og lærerutdanning i norsk og norsk som andrespråk. Hun har også undervist i norsk som andrespråk for flerspråklige elever og studenter, og for lærere i voksenopplæring. For tiden har hun emneansvar for Nord universitets tilbud i basiskompetanse i universitetspedagogikk.

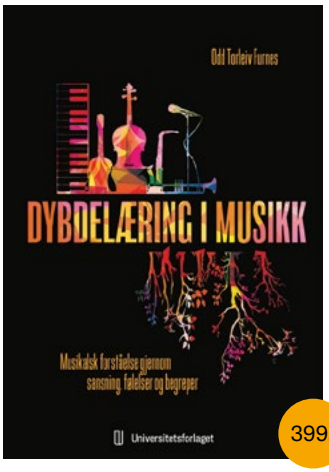
ANNONSE

399,-

359,-



359,-



399,-

349,-

329,-

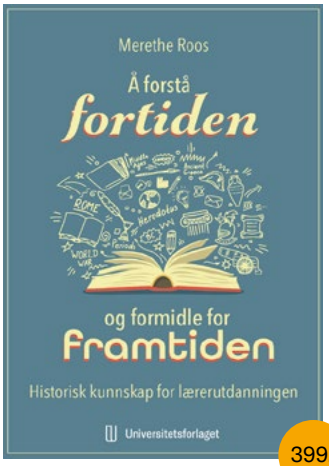
339,-

329,-

349,-

459,-

389,-



399,-

Kjøp bøkene på
universitetsforlaget.no

Universitetsforlaget

Søstrene på enga

– artslære og naturvern i lyrikkundervisningen

Av Audhild Norendal

Det å kjenne navn på det du ser i naturen, kan være tilstrekkelig til at du begynner å engasjere deg. Da vil du også bli oppmerksom på hva vi har – og hva vi ikke ønsker å miste.

En søndag formiddag midt i mai var datteren og niesen min på 15 år og jeg invitert med av far og bestefar til Svartdal i Øvre Telemark. Her skulle vi få være med Botanisk forening for å oppleve søstermarihånd i blomst. Søstermarihånden er en rødlistet og fredet orkidé som bare vokser på noen svært få plasser i Sørøst-Norge. De største populasjonene finnes på tradisjonelt drevne slåttemarker med ugjødslede beiter i Øvre Telemark, akkurat der vi befant oss. Orkideen er viktig for artsrikdommen på slåtteengen og er en verdifull del av natur- og kulturarven. Den er derfor kåret til Telemarks fylkesblomst.

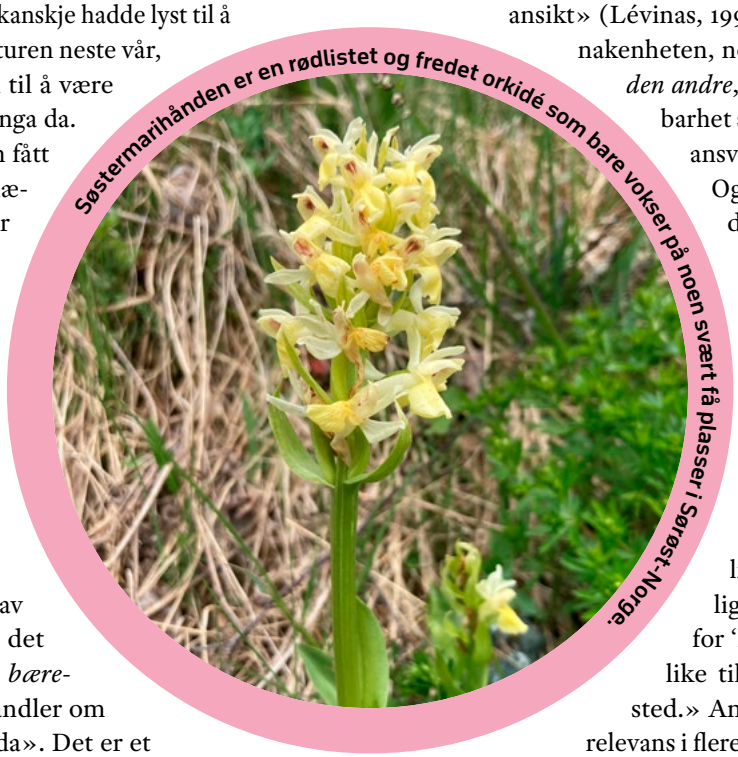
Gjennomsnittsalderen i Botanisk forening er høy. Et av medlemmene uttrykte mismodig at disse ekskursjonene nok kom til «å ende med oss» siden det var lite blomsterinteresse å spore blant ungdommen. Og mens de erfarne hobbybotanikerne frydet seg over alle *søstrene* som var kommet på enga i år, viste heller ikke mine 15-åringer den store entusiasmen overfor dette sjeldne skuet av truede søstre innover de lysåpne slettene. Jentene var mest opptatt av å ta selfier med den flotte utsikten i bakgrunnen.

Men etter å ha bevitnet begeistringen til de andre turdeltakerne og hørt navnet på blomsten nevnt noen ganger, ble nysgjerrigheten likevel gradvis vekket til live. Hvorfor ble denne blomsten egentlig kalt for *søstermarihånd*? Jentene ble fortalt at det norske navnet trolig skyldes at arten finnes i en gul og en rød fargevariant, som to søstre, alle andre

steder der de vokser, men ikke i Norge. Navnet er derfor litt misvisende. Grunnen til at bare den gule varianten finnes her, er trolig tilfeldigheter som har gjort at genene til den røde blomsterfargen enten ikke har kommet til landet etter istida, eller har gått tapt etterpå.

Videre kunne de garvede botanikerne fortelle at pollineringen til søstermarihånden er fascinerende og avansert. Insektene på enga blir «lurt» til å bidra i pollineringen. Søstermarihånden kan nemlig ikke tilby nektar, selv om blomstene med sitt fargerike og fristende utseende tydelig signaliserer at her er det mat å finne. Blomsten besøkes hovedsakelig av humler, særlig humledronningen, som villig lar seg lokke. Og siden søstrene blomstrer så tidlig i sesongen, kan de nettopp utnytte at de nylig framkomne insektene er helt uerfarne og lett går på limpinnen, i alle fall noen ganger, før de flyr videre til andre som kan gi ekte vare.

Etter denne minileksjonen var ikke de to 15-åringene lenger bare opptatt av selfier med utsikt, men ønsket også å forevige blomsten gjennom mobilkameraet. Jentene ymtet dessuten frampå om at de kanskje hadde lyst til å være med på den samme turen neste vår, for å sjekke om det kom til å være like mange blomster på enga da. De hadde i løpet av turen fått en relasjon til denne besnærende lille søsteren. Det er som med oss mennesker imellom: Dem vi kjenner ved navn og vet noe om, står oss nærmere enn dem vi ikke kjenner ved navn og ikke vet noe om.



Å verne om livet på jorda

I den overordnete delen av læreplanen står det om det fagovergripende temaet *bærekraftig utvikling* at det handler om «å verne om livet på jorda». Det er et stort oppdrag som er gitt til den oppvoksende slekt. Tap av verdens artsmangfold omtales som en av verdens største miljøtrusler. I vår tid utryddes arter 100 til 1000 ganger raskere enn hva som er tilfelle under naturlige omstendigheter. Det vil si at 10–100 arter utslettes hvert døgn. Direktoratet for naturforvaltning (DN) hevder at innen 25 år vil 10 prosent av jordens arter være utryddet. I Norge er 20,9 prosent av landets 15 000 vurderte arter oppført på DNs nasjonale rødliste (Norsk naturarv).

Samtidig blir det mer og mer vanlig at den yngre generasjonen ikke kjenner gran fra furu, trost fra stær eller løvetann fra hestehov. De siste 15–20 årene har flere forskere vært opptatt av at kunnskapen om plante- og dyrearter er gått sterkt tilbake, og beskriver evnen til å identifisere arter som alarmerende svak blant elever, lærere og resten av befolkningen (Palmberg, 2012; Yli-Panula & Matikainen, 2014). Filosof Arne Johan Vetlesen er i denne sammenhengen bekymret for at unge mennesker dermed ikke har forutsetningene til å fatte omfanget av artsutryddelsen i sin egen levetid og slik kan komme til å være helt uvitende om hva de bør savne (Vetlesen, 2020).

Vetlesen øyner likevel et håp. Nærhetsetikken kan muligens vekke oss opp fra dvalen og gi nye perspektiver på vårt tapte forhold til naturen. Vi må forsøke å nærme oss den som en jeg–du-erfaring, som en omsorg. Emmanuel Lévinas forklarer dette som et «møte med den andres ansikt» (Lévinas, 1993). Ansiktet eksponerer nakenheten, nøden, det trengende hos *den andre*, og representerer en sårbarhet som uvegerlig gir jeget et ansvar (Vetlesen, 1996, s. 33). Og selv om ansvaret overfor den andre hovedsakelig er knyttet til relasjoner mellom mennesker, og spesielt møtet mellom to (jeg og du), beskriver Lévinas også ansvaret slik det oppstår i møte med den andre, som noe ubestemt og uendelig: «Jeg er ansvarlig for 'alt og alle', ansvarlig for den andres skyld og for 'hele universet', ansvarlig like til å gå inn i den andres sted.» Ansvarsfølelsen har derfor relevans i flere typer relasjoner mellom mennesker og overfor omverdenen (Vetlesen, 1996, s. 8). Den danske filosofen og pedagogen Peter Kemp utvider ansvaret til å gjelde mennesker langt borte, de som ennå ikke lever, og den ikke-menneskelige naturen (Kemp, 2013). Dypest sett dreier det seg om å se *alle* livsytringer rundt oss som *ansikter* vi har et ansvar for.

Men om vi skal greie å gjenkjenne våre medskapninger i naturen som den andres ansikt, forutsetter det en relasjon. Denne relasjonen er fundert på at vi kjenner artene ved navn og vet noe om deres iboende egenskaper. Først da kan naturen få virkelig verdi for oss, og først da vet vi egentlig hva vi står i fare for å miste. Hans Børli skrev en gang:

> Kjøp deg en billig liten flora og ta den med ut på engene en forsommerdag, så vil du snart få en rar fornemmelse av å ha levd som en fremmed i din egen hverdag. Det er rart med det: aldri så lite kunnskap om tingene får dem straks til å rykke nærmere, i en ny fortrolighet. (Hans Børli, 1988, s. 99)

Artslære i litteraturundervisingen

Bærekraftig utvikling er et fagovergripende og tverrfaglig tema i skolen. Mens det tidligere stort sett var forbeholdt naturfag og til en viss grad samfunnsfag å undervise om bærekraftsrelaterte spørsmål, har bærekraftig utvikling også blitt til en sentral del av norskfagets læreplan (LK20). Dermed anerkjennes det at et fag med hovedvekt på språk og litteratur kan ha en viktig funksjon i arbeidet med å verne om naturen. I norskfaget dreier bærekraftig utvikling seg blant annet om at elevene skal utvikle kunnskap om hvordan tekster framstiller natur, miljø og livsbetingelser, lokalt og globalt.

Lyriske tekster framstiller ofte natur, miljø og livsbetingelser. Men hvordan kan et dikt bidra til at elevene lærer om arter og på den måten fatter interesse for naturvern? Hans Børli (1918–1989), Harald Sverdrup (1923–1992) og Olav H. Hauge (1908–1994) er eksempler på lyrikere som har skrevet mye om blomster og dyr og om livet i skogen og på enga. Disse forfatterne hadde et vell av artskunnskap som de gjerne skrev inn i diktene sine. Når det kommer til planter og blomster spesielt, nevner tømmerhuggeren Børli 135 arter i sine dikt, hobbybotanikeren Sverdrup 90 og eplebonden Hauge om lag 70 (Arnesen, 2016). Og de navngir gjerne plantearter som sjelden blir nevnt ellers, som for eksempel blåtopp, einstape, marimjelle og tiriltunge.

Ofte er det enkeltartenes biologi og økologi som er hovedmotiv i diktene deres. Børli valgte seg villgraset finnskjegg som et gjennomgående motiv. I diktet «Villblommer» representerer dette strie og gustne gresset det fattigslige gårdslivet og slitet som Børli vokste opp med, mens arter som tjæreblom, tepperot, veronika, tjyrublom og fagerklokke kan omskape finnskjeggbakkene til «en sundrivin regnbåga» og «små filialer av Himmerike/ slik ved sankthans-leite/hver gudskapte sommer» (2017, s. 377). I diktet «Geiterams, rallarrose» av Sverdrup blir denne blomsten en representant for framskrittstro i jernbaneutbyggingens barndom idet han skriver: «Geitrams gynger gjennom sluskens ganglag. / Geitrams vokser i små røde tårn/med en kompassrose som peker fram / mot stadig nye arbeidsplasser» (2003, s. 524). Og i diktet «Revebjøllur» i grustaket skriver Hauge om hvordan vegetasjonen får et uttømt grustak til å gro til og bli helt og friskt igjen. På taket vokser det i begynnelsen: «Bjønnbær i krapar / og ungbjørk med slikkjande / smylve um legg». Når disse artene er i gang med sårhelingen, kommer så reinrosen, blåklokken og revebjellen og villig hjelper til (1994, s. 33).

Ved å framvise en grundig naturkunnskap og tydelig fremme plantenes særtrekk anerkjenner disse forfatterne artenes genuinitet og viser fram naturens egenverdi for oss lesere. Plantemotivene får en underliggjørende virkning som gjør at vi nysgjerrig og fascinert stopper opp og observerer dette fremmede. Med det nye og skjerpede blikket kan vi møte våre medskapninger i naturen som levende vesener som har en verdi i seg selv. Slik kan et dikt hjelpe oss til å se naturen med et fornyet og klart blikk.

Samtidig er vi, i diskusjonen om hvilken funksjon litteratur skal ha for barn og unge, opptatt av gjenkjennelse og identifikasjon med det som blir beskrevet og forklart. Her har lyrikken et spesielt potensial. I et dikt er naturen gjerne besjelet. Gjennom å veve plantelivet og menneskelivet tett sammen i besjelingen kommer planten og miljøet den lever i, nærmere inn på det livet vi selv lever. Det er besjelingens virkning.

I diktene til Sverdrup, Hauge og Børli gis plantene og blomstene ofte antromorfiske trekk, og slik blir de sider ved det menneskelige og gjenkjennelige. I «Solblom» skriver Børli om denne gule blomsten som vokser tett inn ved gjerdet til gården: «Kronene vaks seg så overmodige store/at stengelen sviktet under dem. De sank / i myk bue gjennom lyset, sank / hjelpeløst ned i gras-skyggen. / I juli – da dogga tok til å falle tyngre – / sloknet de gule solene / i spindelvevsriket, de skymme, rå, / lågt nede ved jorda.» (2017, s. 428). Slik blir solblommene et bilde på hvordan glede raskt kan avløses av sorg, og hvordan håp og optimisme

har sin motsats i tristhet og angst i menneskelivet. Som oss mennesker er blomstene dessuten framstilt som sammensatte vesener og kan derfor både ha mørke og destruktive sider. Sverdrup skriver i «Fantasi over en bulmeurt på Vasser» at: «Hun har lysgult silkesvelg/med striper ned mot en fiolett giftdråpe. / Eksklusiv, pervers står hun i sand/og lokker med gammeldags synd» (2003, s. 223). Og Hauge skriver, som Børli, om det strie finnskjegget i diktet «Ætt» at: «Er du i ett med finntoppen, / greider du deg lengst: / Flisgul og grøn i skjegget, / sint og seig som fan;/ingen ting bit på deg» (1994, s. 126). Som i menneskelivet er det altså ikke det ytre som teller mest i lengden.

Litteraturdidaktikeren Magne Drangeid påpeker at dikt med besjelet natur kan utgjøre en nødvendig motvekt til det den franske vitenskapssosiologen Bruno Latour kaller det moderne samfunnets hang til å avsjele den ikke-menneskelige verdenen, der dyr og planter er passive, uvirksomme og uten noen form for kommunikative evner. Besjelingen av planter og dyr formidler nettopp den viktige erkjennelsen av at det ikke bare er mennesker som er levende, tenkende og følende vesener. En gevinst ved en antropomorf framstilling er at det kan bli lettere for mennesket å kjenne seg knyttet til alt det ikke-menneskelige som i ulik grad oppleves som fremmed. Det kan igjen gjøre det enklere å verdsette tilværelsen, fordi man ved å gå på besøk hos «den fremmede andre», i tekster som i naturen, kan kjenne seg i slekt med noe større (Drangeid, 2020).

Avslutning

Det som går tapt, vil aldri komme tilbake. Barn og unge som skal arve jorda, er langt fattigere på urørt natur enn tidligere generasjoner. Det å lære elevene om ulike arters navn og egenskaper kan bidra til å gjøre dem mer bevisst på hva de faktisk er i ferd med å miste. Dette er et fagovergripende og tverrfaglig ansvar i skolen, og elevene må da få anledning til å oppleve og erfare sine medskapninger på flest mulig måter. Det kan skje gjennom førstehåndserfaringer ute i naturen og ved å lese forskjellige typer tekster. Og da trengs det tekster som både kan vekke tankene og følelsene til elevene.

Skjønnlitteraturen inviterer til et møte med det som er forskjellig fra en selv og åpner samtidig for en identifisering. Lyriske tekster kan i denne sammenhengen være en fruktbar vei til innlevelse og engasjement i andre livsytringer, innsikt i dyr og planter sine liv og tilgang til de vilkårene som skaper disse livene. Et dikt henvender seg både kognitivt og følelsesmessig, og slik kan leseren få økt kunnskap og samtidig få kjenne på en omsorg. Da kan den didaktiske virkningen bli at eleven åpner mer opp for å møte den andres ansikt i naturen.

Diktlesningen vil neppe påvirke den utviklingen som styrer jordkloden mot stadig høyere temperaturer, voldsommere klima og økende artsutryddelse. Men refleksjoner over hva det betyr å nærme seg naturen som et menneske, i et språk som utgår fra oss selv, gjør oss kanskje bedre i stand til å erkjenne at dette er en verden vi holder på å ødelegge. Slike refleksjoner kan forhåpentligvis få oss til bedre å fatte det ansvaret som denne erkjennelsen så tydelig pålegger oss.

LITTERATUR

ARNESEN, T. (2016). Ecology, Species and Poetry of the Outlying Lands: a Norwegian Pastoral? *Green Letters, 20*(1), 20–33.

BØRLI, H. (1988). M*ed øks og lyre. Blar av en tømmerhuggers dagbok*. Aschehoug.

BØRLI, H. (2017). *Samlede dikt*. Aschehoug.

DRANGEID, M. (2020). Dikt som opning mot «meir-enn-mennesket». Olav H. Hauges diktning og eleven sin omverd. *Norsk Pedagogisk Tidsskift 104*(3), 257–267.

HAUGE, O.H. (1994). *Dikt i samling*. Samlaget.

KEMP, P. (2013). *Verdensborgeren. Pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede*. Hans Reitzels Forlag.

LÉVINAS, E. (1993). *Den Annens humanisme*. Aschehoug.

NORSK NATURARV (u.å.). Utryddelse av arter. Hentet 3. juni 2022 fra https://www.naturarv.no/utryddelse-av-arter.311594-32423.html

PALMBERG, I. (2012). Artkunskap och intresse för arter hos blivande lärare för grundskolan. *NorDiNa: Nordic Studies in Science Education, 8*(3), 244–257.

SVERDRUP, H. (2003). *Samlede dikt*. Aschehoug

YLI-PANULA, E. & MATIKAINEN, E. (2014). Students and student teachers' ability to name animals in ecosystems: A perspective of animal knowledge and biodiversity. *Journal of Baltic Science Education, 13*(4), 559–573.

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR1-06). https://www.udir.no/lk20/nor01-06

VETLESEN, A.J. (1996). Emmanuel Lévinas. I: A.J. Vetlesen (red.), *Nærhetsetikk* (s. 15–49). Ad Notam Gyldendal.

VETLESEN, A.J. (2020). Hvor ble det av kattugla? I: K.I. Bjørklyhaug & A.J. Vetlesen (red.), *Det går til helvete. Eller?* (s. 27–36). Dinamo forlag.

Audhild Norendal er førstelektor i norsk ved institutt for språk og litteratur, Universitetet i Sørøst-Norge. Hun arbeider først og fremst med norskfaglige emner i grunnskolelærerutdanningen. Utviklingsarbeider og forskning kretser om skriveopplæring og litteraturdidaktikk. Hun har mange års erfaring som lektor i videregående skole.

Digital samhandling og kommunikasjon på ungdoms-trinnet

Illustrasjon/fotomontasje: Melkeveien Designkontor / Adobe Stock

Av Arne Midtlund, Elen Johanna Instefjord og Alexandra Lazareva

Samfunnsfaglærere ble intervjuet om bruken av digital kommunikasjon og samhandling på ungdomstrinnet. Det viste seg at dette aspektet ved digital kompetanse får lite oppmerksomhet i undervisningen.

Læreryrket er i konstant endring. Dette gjelder ikke minst de digitale kravene som stilles til en moderne lærer, det har de siste årene med hjemmeskole og pandemi vist oss. Digital teknologi gjennomsyrer alle deler av samfunnet, og det forventes at skolen kan gi god og helhetlig undervisning med digitale verktøy. Læreren må «ha kompetanse i å få elevene til å forstå hvordan de kan gjøre sin egen læring og kunnskapsproduksjon målrettet og relevant ved å bruke digitale teknologier» (Furberg & Lund, 2016, s. 28).

Norge er i verdenstoppen når det gjelder elevenes tilgang til digital infrastruktur og IKT-utstyr (Fraillon mfl., 2014; Rohatgi & Throndsen, 2015; Smahel mfl., 2020), men det betyr ikke nødvendigvis at denne tilgangen fører til en helhetlig og gjennomtenkt digital opplæring. Studier har vist at det er «vanskelig å identifisere en positiv sammenheng mellom disse økte investeringene og elevers læringsutbytte ved økt bruk av teknologi» (Kongsgården & Krumsvik, 2019, s. 2–3). Det er tross alt viktigere at lærerne faktisk bruker de digitale verktøyene enn at IKT-dekningen er høy (Blikstad-Balas & Klette, 2020, s. 55–56).

Rammeverket for digitale ferdigheter

Samarbeidslæring ved hjelp av digitale verktøy har liten plass i rammeverket for grunnleggende ferdigheter, og det har manglet en tradisjon for å bruke digitale verktøy til samarbeid og kommunikasjon i skolen (Hatlevik mfl., 2013). I 2016 ble imidlertid rammeverket for digitale ferdigheter oppdatert med en tydeligere vekt på kommunikasjon og samhandling (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Ungdommers og læreres erfaring

Ungdommer bruker ulike sosiale medier til kommunikasjon og samhandling på fritida og sammen med venner, men de er ikke vant til å samarbeide på denne måten i skolesammenheng (Bjørgen, 2013, s. 73, 77; Scolari, 2019, s. 170–171). På skolen bruker elevene for det meste digitale verktøy til skriving, gjerne alene (Blikstad-Balas & Klette, 2020, s. 62–63).

Selv om en stor andel norske elever sier at de har lært å bruke IKT på skolen, så svarer over 70 prosent av dem at de har lært å kommunisere på internett på egen hånd, mens færre enn 5 prosent oppgir at de hovedsakelig har lært dette på skolen (Rohatgi & Throndsen, 2015, s. 108).

En undersøkelse

Det følgende er basert på en kvalitativ undersøkelse (Midtlund, 2020) som ble gjennomført bare noen uker før skolene ble stengt på grunn av pandemien i 2020. Det viste seg å være utfordrende å finne informanter som ønsket å delta i undersøkelsen, men vi endte til slutt med å intervjue seks lærere i samfunnsfag fra fem ulike ungdomsskoler i Oslo. Lærerne som deltok, hadde mellom 2 og 20 års erfaring i skolen.

I sine svar fortalte samfunnsfaglærerne hvilke erfaringer de har med bruk av IKT i undervisningen. Lærerne i utvalget var positive til å bruke digitale verktøy i undervisningen. De la vekt på faktorer som motivasjon og forenkling av vurderingsarbeidet som gode grunner til å la elevene benytte digitale verktøy. I tillegg sa flere av lærerne at det digitale kan gi undervisningen en merverdi.

Likevel er det i hovedsak slik at teknologien brukes som en støtte for tilnærminger man uansett ville brukt. Ifølge informantene brukes tilgangen til digitale verktøy i liten grad til å endre innholdet og arbeidsmåtene i de ulike fagene. En av lærerne sier det slik:

> Det er jo et verktøy i en læringsprosess, så det er liksom læringsprosessen jeg er ute etter og ikke verktøyet i seg selv. Selv om man òg kan ha verktøyet i seg selv som et mål.

Samhandle og kommunisere

Ingen av dem som ble intervjuet, nevner digitale ferdigheter knyttet til samhandling og kommunikasjon som noe de har øvd spesielt på. Det har vært lite oppmerksomhet rundt hvordan man kan bruke lyd- og tekstbaserte meldinger til samarbeid mellom elevene.

Lærerne har derimot opplevd at elevene deler filer med hverandre, og at de til en viss grad samskriver og jobber sammen om for eksempel en tekst eller en presentasjon, enten i sanntid eller asynkront på hver sin datamaskin eller iPad.

Én lærer nevner at han er opptatt av å vise elevene hvordan «de kan utnytte samarbeidsfunksjonene til å lære mer eller gjøre arbeidet enklere». Han viser til at elevene kan bruke mange av de digitale verktøyene de allerede er kjent med til dette formålet. Word, PowerPoint og OneNote nevnes som eksempler på programvare der elevene har mulighet til å dele dokumenter eller opprette digitale samarbeidsområder. «Google sitt univers» nevnes også som eksempel.

Elevenes modenhet

Noen av lærerne i utvalget mener at digitale samarbeidsformer ikke fungerer så godt i praksis. Det nevnes flere årsaker til dette, blant annet mener lærerne at elevenes modenhet og digitale forkunnskaper spiller en rolle. Manglende forkunnskaper (hos elevene) gjør at lærene i praksis unngår å undervise i kommunikasjon ved hjelp av digitale verktøy. Det blir lite eller ingen opplæring i bruk av videosamtale eller andre digitale kommunikasjonsformer.

Lærerne mener at det vil ta for lang tid å endre elevenes holdninger når man samtidig skal jobbe med de faglige målene i hvert enkelt fag. En av informantene sier også at det kan virke noe oppstilt og kunstig å øve på kommunikasjon i den vanlige klasseromskonteksten der alle elevene befinner seg samtidig i det samme rommet:

> Men det er nok sikkert derfor jeg ikke har gjort det, fordi jeg tenker: *De er jo her fysisk. Da kan de jo bare snakke med hverandre.* Jeg tror ikke jeg har tenkt så veldig mye over det, rett og slett.

Helhetsinntrykket fra samtalene med lærerne er at de ikke har sett på det å kommunisere ved hjelp av digitale verktøy som et aktuelt område å jobbe med. En årsak til dette er at elevene faktisk er til stede i det samme klasserommet når de har undervisning. Dermed føles det unødig komplisert å innføre digital kommunikasjon som en egen kompetanse. Svarene til lærerne stemmer godt overens med tidligere undersøkelser som viser at enkelte sider ved elevenes «Internettbruk er blitt introdusert på skolen, men at elevene i stor grad er overlatt til seg selv når det gjelder å videreutvikle disse ferdighetene» (Rohatgi & Throndsen, 2015, s. 108).

Digital dømmekraft og sosiale medier

Digital dømmekraft er viktig for lærerne. Sosiale medier og kommentarfelt er typiske eksempler på hva de er opptatt av. Når det gjelder digital dømmekraft, er informantene spesielt opptatt av elevenes modenhet, men også forståelsen de har for hvordan verktøyene fungerer. En lærer forteller at elevene plutselig ble oppmerksomme på at dette var jo offentlig:

> [D]e skrev negativ kritikk om en annens kommentar inn i det åpne forumet [...], og elevene fikk jo sjokk når de visste at det var publisert og det var offentlig og alle kunne lese det.

Elevenes modenhet, forkunnskap og digitale dømmekraft, spesielt knyttet til nettvett, oppleves av flere lærere som et hinder for bruk av digitale verktøy til samarbeid og kommunikasjon. Samarbeidsfunksjonene i skolenes LMS (itslearning) har vært lite brukt. En av lærerne forklarer videre at hun har prøvd ut chattefunksjonen i OneNote (her kan hun muligens ha tenkt på Teams), men at det var lett å miste kontroll og oversikt. Elevene mistet raskt det faglige fokuset.

> Og så ble de jo så ivrige, og da kjørte de på og pratet i vei, ikke sant. Men det ble jo ikke faglig fokus, og de greide ikke helt å hente seg inn, for de synes det var så utrolig gøy.

Linda er også inne på noe av det samme:

> Jeg skulle jo ønske at det fungerte bedre, og jeg tror nok at med en annen elevgruppe så kunne det kanskje fungert bedre.

Det kan se ut som om lærerne ønsker at elevene er i stand til å utvise en større grad av modenhet i møte med de digitale samarbeidsformene. Når dette ikke er på plass, velger de gjerne andre arbeidsformer, blant annet fordi det er tidkrevende å undervise elevene i digital dømmekraft og nettvett i tillegg til det faglige. Flere av lærerne prioriterer derfor andre arbeidsformer:

> Så da er det litt sånn: Hvor mye tid har jeg? Er dette viktig nok til at vi gjør det sånn?

Ingen av lærerne har hatt spesielt fokus på at elevene skal bruke digitale verktøy til å kommunisere seg imellom, for eksempel ved å bruke skriftlige meldingssystemer eller videosamtale. Alle skoler i Oslo har tilgang til både Office 365 og itslearning, og disse digitale økosystemene har flere innebygde

funksjoner som tilbyr slike samhandlings- og kommunikasjonsformer. Likevel er det kun én av lærerne i utvalget som sier at kommunikasjon i sanntid mellom elevene har vært en aktuell måte å jobbe med digitale verktøy på.

Veien videre

Det bør legges større vekt på ferdighetsområdet *kommunikasjon og samhandling* i rammeverket for digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det bør legges til rette for et systematisk og målrettet arbeid på hver enkelt skole med de digitale ferdighetene slik at de også omfatter elevenes kommunikasjon og samhandling. Det er viktig at lærerne blir bevisste på at digitale ferdigheter er mer enn presentasjoner, kildekritikk og podkast, for å si det litt spissformulert.

Det er sentralt at elevene faktisk får opplæring i hele spekteret av de grunnleggende digitale ferdighetene samfunnet forventer at de skal inneha, inkludert kommunikasjon og samhandling. Dette behovet har om mulig blitt enda tydeligere som følge av pandemien.

Denne studien ble planlagt før skolehverdagen endret seg radikalt for alle lærere og elever. Tiltakene som ble iverksatt for å hindre spredning av covid-19-smitte, gjorde at så å si all undervisning på alle nivåer i Norge plutselig måtte foregå på digitale plattformer. Både lærere og elever ble kastet inn i en ny digital virkelighet.

Det blir spennende å følge med på i hvilken grad dette vil påvirke lærernes holdninger til digitalt samarbeid og kommunikasjonen mellom elevene.

LITTERATUR

BJØRGEN, A.M. (2013). *Digitale praksiser i samspill mellom kontekster. En undersøkelse av 9–13 åringers bruk, opplevelser og fortolkninger av digital teknologi i overganger mellom skole og fritid*. Universitetet i Oslo.

BLIKSTAD-BALAS, M. & KLETTE, K. (2020). Still a long way to go. *Nordic Journal of Digital Literacy*, *15*(01), 55–68. https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2020-01-05

FRAILLON, J., AINLEY, J., SCHULTZ, W., FRIEDMAN, T. & GEBHARDT, E. (2014). Preparing for life in a digital age: The IEA international computer and information literacy study international report. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-14222-7

FURBERG, A. & LUND, A. (2016). En profesjonsfaglig digitalt kompetent lærer? Muligheter og utfordringer i teknologirike læringsomgivelser. I: R.J. Krumsvik (red.), *Digital læring i skole og lærerutdanning* (1st ed.). Universitetsforlaget.

HATLEVIK, O.E., EGEBERG, G., GUDMUNDSDOTTIR, G.B., LOFTSGARDEN, M. & LOI, M. (2013). *Monitor skole 2013. Om digital kompetanse og erfaringer med bruk av IKT i skolen*.

KONGSGÅRDEN, P. & KRUMSVIK, R.J. (2019). Lærerens didaktiske valg i et teknologirikt læringsmiljø. En kasusstudie av selvregulert læring blant elever i videregående skole. *Nordic Studies in Education*, *39*(2), 1–24. https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2019-02-05

MIDTLUND, A. (2020). *«De er jo her fysisk. Da kan de jo bare snakke med hverandre.» En kvalitativ studie av hvilke faktorer som påvirker samfunnsfaglæreres tilrettelegging for elevenes bruk av digital samhandling og kommunikasjon på ungdomstrinnet*. Universitetet i Agder.

ROHATGI, A. & THRONDSEN, I. (2015). Elevenes IKT-bruk. I: O.E. Hatlevik & I. Throndsen (red.), *Læring av IKT. Elevenes digitale ferdigheter og bruk av IKT i ICILS 2013* (s. 93–110). Universitetsforlaget. https://doi.org/https://doi.org/10.18261/9788215025902-2015

SCOLARI, C.A. (2019). Beyond the myth of the «digital native». Adolescents, collaborative cultures and transmedia skills. *Nordic Journal of Digital Literacy*, *14*(03–04), 164–174. https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2019-03-04-06

SMAHEL, D., MACHACKOVA, H., MASCHERONI, G., DEDKOVA, L., STAKSRUD, E., ÓLAFSSON, K., LIVINGSTONE, S. & HASEBRINK, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj010fo

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2016). *Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet*.

LÆREPLANVERKET. GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER. https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/digitale-ferdigheter-rammeverk/

Arne Midtlund har jobbet som lærer på ungdomstrinnet siden 1998 og er ansatt på Fagerborg skole i Oslo. Han er lektor med tilleggsutdanning og har en mastergrad i Multimedia and Educational Technology. I tillegg har han mellomfag i nordisk språk og litteratur og grunnfag i kroppsøving. Han har vært med på å lage fagplanen i valgfaget medier og kommunikasjon for ungdomstrinnet.

Elen Instefjord er førsteamanuensis ved Høgskolen på Vestlandet og Universitetet i Agder. Hun har en ph.d. i utdanningsvitenskap, med tema profesjonsfaglig digital kompetanse i norsk lærerutdanning. Hun har bred undervisningserfaring, blant annet innen forskningsmetoder, vitenskapelig arbeid og profesjonsfaglig digital kompetanse for lærere og har veiledet en rekke masterstudenter i IKT i læring og multimedia.

Alexandra Lazareva har en mastergrad i Learning & Educational Technology fra Uleåborgs universitet (Finland) og doktorgrad i informasjonssystemer fra Universitetet i Agder. Hun er ansatt som førsteamanuensis og grunnskolelærerutdanner på Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Agder. Hun forsker på samhandlingslæring, studentaktive læringsformer og bruk av teknologi for læring og undervisning.

Inkludering gjennom digital didaktikk

Teknologi har endret måten barn og voksne kommuniserer på, og gir nye muligheter til læring for alle. For enkelte elever er likevel teknologistøttet læring langt viktigere enn for andre. For disse elevene vil dette være en forutsetning for å kunne delta i fellesskapet.

Av Fredrik Lillestølen Ekren og Marianne Engen Matre

Et lite tilbakeblikk til høsten 2018. Fagfornyelsen står på perrongen klar for å erobre Skole-Norge. Flere kommuner henvender seg til Statped med samme bestilling, skolene ønsker å få mer kompetanse om digitale læringsressurser. Samtidig kommer også de mer tradisjonelle henvendelsene med forespørsel om hvordan man kan endre undervisningen for å skape et bedre læringsmiljø for elever med særskilte behov. Statped har i flere år jobbet etter prinsippet om at «inkludering lønner seg», og den økte etterspørselen fra kommuner ga nye muligheter til å gå målrettet til verks.

En digital kompetansepakke for inkludering

En tverrfaglig arbeidsgruppe bestående av rådgivere fra Statped starter opp et omfattende utviklingsarbeid og produserer kompetansepakken *Digital didaktikk og inkludering* (DDI). Kompetansepakken rigges som kollektiv kompetanseutvikling for lærere, pedagoger, spesialpedagoger, PP-rådgivere og ledere, og knyttes tett opp mot LK20. Målsettingen er å favne bredden av alle elever i klasserommet ved hjelp av digitale verktøy. Gjennom individuelt arbeid, utprøvingsoppgaver og felles erfaringsdeling i kollegiet skal profesjonsfelleskapet og delingskulturen på arbeidsplassene trimmes. Det som skiller DDI fra andre kompetansepakker, er tilbudet om fagdager og veiledning i regi av Statped, noe lærere og ledere trekker frem som viktig støtte i utviklingsarbeidet. Figur 1 viser hvilke tema som dekkes av de fem digitale modulene.

Modulene ligger i læringsplattformen Canvas

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Modul 1: Inkluderende bruk av teknologi • Profesjonsfaglig digital kompetanse • Digitalt didaktisk design • Klasseledelse i det digitale klasserommet • Den gode timen • Tilgjengelighetsfunksjoner og universell utforming	**Modul 4: Regning og teknologi** • Digitale læringsressurser og matematikkmestring • Regning og ulike spesialpedagogiske behov • Omvendt undervisning • Rike oppgaver
Modul 2: Sosial kompetanse og teknologi • Digital dømmekraft • Relasjonskompetanse og sosiale ferdigheter • Digitale spill i samarbeidslæring • Digitale verktøy og sosial kompetanse	**Modul 5: Innovativ bruk av teknologi** • Spill som inkluderende læringsaktivitet • Litteratur og tekstskaping gjennom spill • Programmering • Virtuell virkelighet (VR) • Utvidet virkelighet (AR)
Modul 3: Lesing og skriving og teknologi • Gode læringsstrategier • Sammensatte digitale tekster • Digital studieteknikk • Formidling gjennom lyd, bilde og video • Skriverammer og tenkeskriving	

Figur 1. Innholdet i de fem modulene i kompetansepakken Digital Didaktikk og Inkludering (DDI). Innholdet i de fem modulene er tett knyttet opp mot LK20.

og er bygget opp med en god blanding av praktiske utprøvingsoppgaver, faglig innhold og refleksjonsoppgaver der både struktur og brukergrensesnitt fungerer som en forutsigbar innramming. Innholdet presenteres i form av tekst, bilder, videoer, podkast og animasjoner. Figur 2 viser et eksempel fra en side.

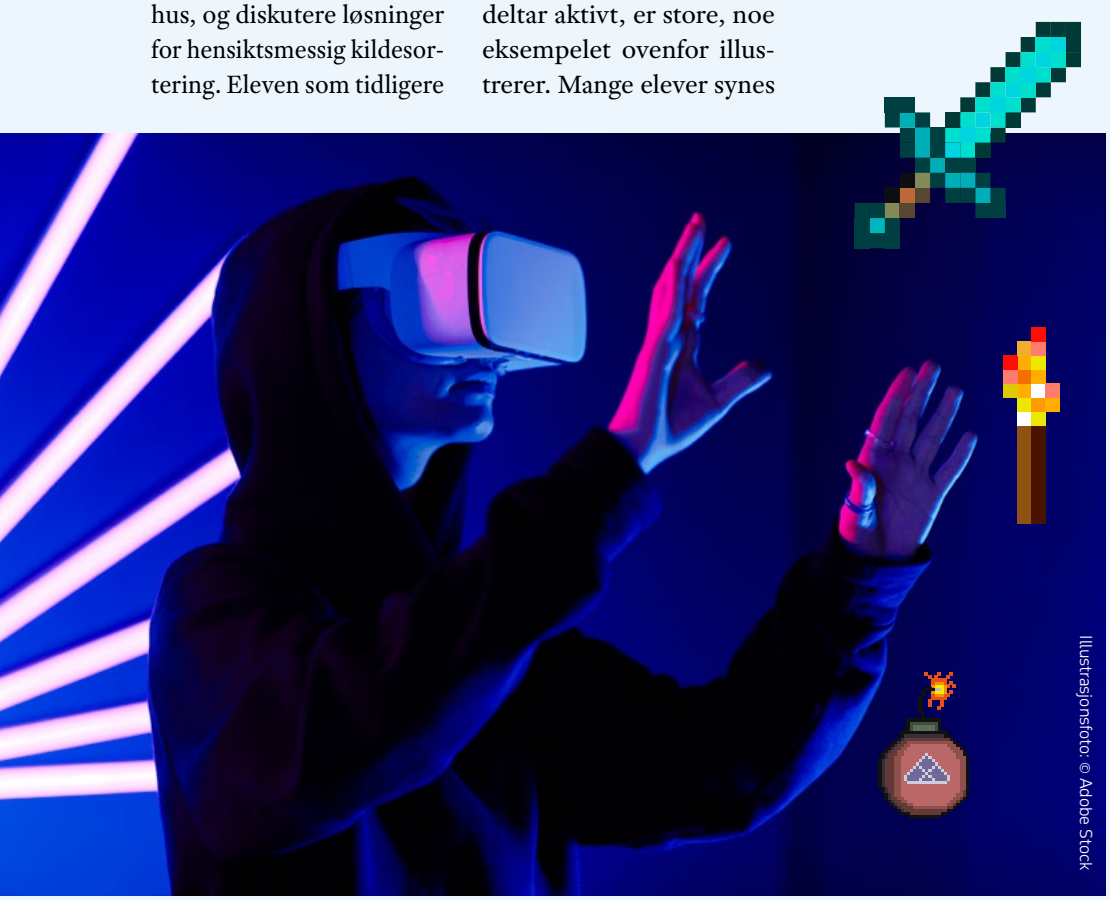
Digitale spill som redskap for inkludering

DDI handler ikke om at teknologien skal være løsningen på alle skolens problemer. Derimot er ambisjonen å gi lærere og elever kunnskap til å se når det kan være nyttig å ta teknologien i bruk, og hvilke alternativer man har for å nå flere elever. I modulene i DDI møter man en rekke didaktiske tilnærminger som kan tas i bruk for å gi økt elevmedvirkning, arbeide med grunnleggende ferdigheter eller styrke elevenes motivasjon for læring. Tilnærmingene baserer seg på den spesialpedagogiske kunnskapen Statped sitter med etter møter med enkeltelever som har fått nye muligheter til å ta del i undervisningen. I denne artikkelen kan vi bare gi en liten smakebit på noe av innholdet i DDI, men vi har valgt å gi noen eksempler på hvordan spill, AR og VR kan brukes som redskap for inkludering. Minecraft er et eksempel på et spill som kan brukes i flere fag. Det er en spillbasert læringsplattform som oppmuntrer elever til samarbeid, kritisk tenkning og problemløsning, og som blir brukt i skoler over hele verden. Spillet gir også muligheter til å koble på forskjellige tilgjengelighetsfunksjoner, som for eksempel opplest tekst og tilrettelegging i form av ulike brytere, hodemus og hodestyring.

På en av skolene skulle man arbeide med temaet bærekraft og bygge en landsby. I møte med en elev som hadde hatt flere år med skolefravær og utfordringer med å finne sin plass på en ny skole, ønsket en av skolene å finne gode redskaper for å møte eleven. Minecraft vekket nysgjerrigheten til en av lærerne som så potensialet for å bruke spillet til relasjonsbygging og læring. Et av temaene denne høsten var bærekraft. I spillet kan elevene være aktive problemløsere

i læringsprosessen, for eksempel rundt valg av materialer og dimensjoner på hus, og diskutere løsninger for hensiktsmessig kildesortering. Eleven som tidligere hadde høyt fravær og ofte var i konflikt med lærere, deltok nå aktivt og diskuterte med sine medelever for å finne ut hvordan de kunne bygge en bærekraftig digital landsby. Opplevelsen ble så positiv at han senere delte den ved å skrive om Minecraft i skoleavisa.

Både lærere og foreldre kan ha en oppfatning om at barna spiller for mye, og at spill av den grunn ikke hører hjemme i skolen. Men mulighetene for motiverende læring der flere elever deltar aktivt, er store, noe eksempelet ovenfor illustrerer. Mange elever synes skole er kjedelig, og flere elever sliter med både motivasjon og konsentrasjon. Medietilsynet har gjennom flere år gjennomført landsomfattende kartlegginger som viser at andelen barn som spiller dataspill, øker. 86 prosent av 9–18-åringene spiller dataspill, 96 prosent av guttene og 76 prosent av jentene. Ved å ta i bruk spill i undervisningen møter man elevene på deres hjemmebane, men undervisningens innhold kan fortsatt ta utgangspunkt i innholdet i læreplanene.


Illustrasjonsfoto © Adobe Stock

Virtuell eller utvidet virkelighet

AR og VR er eksempler på teknologi som åpner for nye muligheter til læring. VR står for virtuell virkelighet (*virtual reality*) og AR for utvidet virkelighet (*augmented reality*). Med VR-teknologi går du inn i en virtuell virkelighet ved å ta på digitale briller. Elevene kan gjennomføre tidsreiser og betrakte historiske hendelser på nært hold, og ikke bare få tilgang til hendelsen gjennom historieboka. Man kan også designe modeller og diskutere løsninger i virtuelle rom. Lærere kan introdusere VR for å berike undervisningen og bidra til en utforskende og problemløsende praksis med aktive elever.

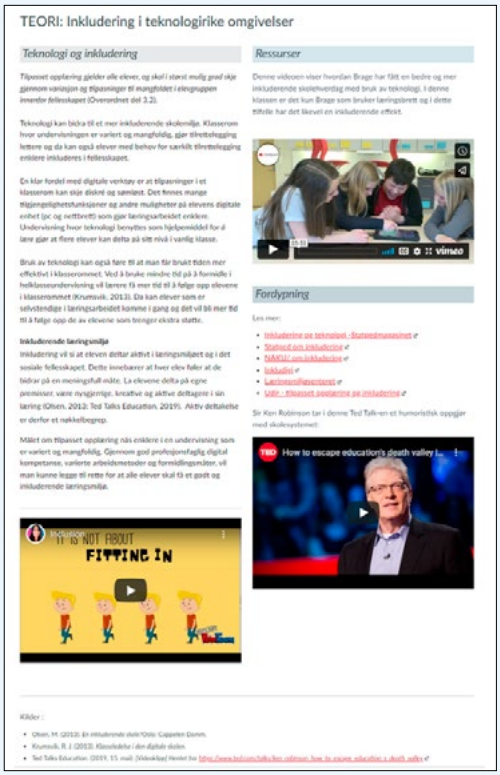
AR-teknologi er en tilnærming der man kombinerer den digitale og analoge virkeligheten. Pokemon GO eller filter i Snapchat er eksempler på bruk av AR. Quiver – 3D Coloring App er et annet eksempel på et AR-verktøy som kan brukes for å løse læringsoppdrag. Man både fargelegger på et ark og ser tegning bli «levende» på skjermen gjennom et digitalt lag med informasjon. Appen kan fungere som motivasjon for elever som trenger å stimulere finmotorikken og øye–hånd-koordinasjon. Den kan brukes i språkstimulerende aktiviteter til å snakke om begreper, beskrive figurer og handlinger og lage historier om det som skjer. Det finnes blant annet egne ark med opplæringsformål som viser vulkaner, celler eller dyr.

Samarbeid gjennom spill

Et annet eksempel på et spill som er velegnet i språkfagene, er *Keep Talking and Nobody Explodes*. Dette er et samarbeidsspill hvor minimum to personer kommuniserer for å løse oppgaven, som er å desarmere en bombe innen en tidsfrist. I spillet trener elevene på effektiv kommunikasjon i pressede situasjoner. Manualene er opprinnelig skrevet på engelsk og er oversatt til norsk og flere språk, slik at de også kan brukes i språkfag som tysk, fransk og spansk. I tillegg til øving på presise instruksjoner legger også spillet opp til trening av spørsmålsformuleringer. I mange yrker, slik som innenfor helse, politi, byggfag og andre yrker med tidvis høy risiko og tidspress, vil effektiv og presis kommunikasjon være grunnleggende kompetanse som man trenger. Dette kan også være en av flere tilnærminger i møte med elevgrupper. Det kan være elever som har behov for mengdetrening på sosiale ferdigheter, for eksempel elever med språkvansker, konsentrasjonsvansker eller autismespekterforstyrrelser og flerspråklige elever. Når lærerne setter spillingen inn i en pedagogisk kontekst, blir det noe mer enn bare underholdning. Det kan blir en inkluderende tilnærming slik at flere elever kan delta aktivt i læringsfellesskapet. Her har vi kun vist til noen eksempler på didaktiske spill, men det finnes selvfølgelig en rekke andre. Noen av dem kan man kan bli kjent med gjennom DDI eller ved å besøke Statped sin temaside om bruk av spill i undervisningen.[1]

Vi innledet denne artikkelen med å stille et spørsmål om man bedre kan favne alle elever i klasserommet ved hjelp av digitale verktøy. Didaktiske spørsmål er komplekse, og det som fungerer fint en dag i en klasse, kan fungere dårligere med en annen elevgruppe. Da blir heller spørsmålet *når* er de digitale læringsressursene egnet for min elevgruppe? Eller *hvorfor* skal vi ta dem i bruk? For å kunne ta stilling til dette må lærere ha kjennskap til de digitale tilnærmingenes styrker og begrensninger. Først da kan læreren, og kanskje også elevene, være med på å besvare de didaktiske spørsmålene om hva undervisningen skal inneholde, og hvilke arbeidsmetoder som skal tas i bruk.

Å jobbe aktivt med inkludering i hverdagen kan være utfordrende. Elever som tidligere har fått oppfølging i mindre grupper, deltar nå i større grad i fellesskapet. Det stilles større krav til samarbeid mellom lærere for å lykkes med å ta i bruk nye arbeidsmetoder. Et av målene med DDI er at skolene skal få tid og mulighet til å trene på nettopp dette. Lærere skal få mulighet til å anvende digitale inkluderingsverktøy i undervisning og reflektere over egen praksis sammen med kollegaer. Erfaringene fra DDI viser at de fleste lærerne var positive til inkludering, samtidig syntes



Figur 2. Eksempel på en side fra en av modulene i kompetansepakken.

mange det var krevende å finne gode metoder for en inkluderende praksis. Gjennom kompetansepakken til Statped får skoler og PP-tjenester mulighet til å jobbe systematisk og målrettet over tid, og gjennom kollektiv kompetanseutvikling tar man i større grad felles ansvar for inkludering.

Suksessfaktorer for å lykkes med inkludering

Statpeds erfaring er at ledere som har laget en god plan for gjennomføring av kompetansepakken, og som har vært aktive drivere i gjennomføringsfasen, lykkes bedre enn ledere som ikke har hatt mulighet til å prioritere DDI i like stor grad. Eierskapet må forankres lokalt i ledelse og i personalgruppen. Omfang og tidsperspektiv er typiske faktorer som kontinuerlig må tas hensyn til, og som raskt kan forvandles til fallgruver. Basert på erfaringene fra piloteringen beregnes det 3–6 måneders gjennomføring per modul. Utviklingsarbeidet må derfor forankres i planarbeidet og inngå som en naturlig del av hverdagen, og ikke komme på toppen av alt det andre som skal gjøres.

Modulene i DDI tar for seg ulike fagområder, og det går en rød spesialpedagogisk tråd gjennom hele kompetansepakken. Statpeds erfaring er at flere elever med behov for spesialpedagogisk tilrettelegging når sine læringsmål i klassefellesskapet på skoler som har deltatt i DDI. Skoleledere og lærere beskriver fagdager og veiledning i regi av Statped som viktig støtte i utviklingsarbeidet. Mange lærere har uttalt at fagdager har gitt motivasjon og trygghet til å prøve, feile, dele og lære sammen. De trakk frem at det var nyttig å prøve ut digitale læringsressurser sammen med kollegaer før de skulle ta dem i bruk med elever i klasserommet. Det tette samarbeidet som har oppstått mellom Statped, skoler og PP-tjenesten, har gitt rom for viktig sparring, på alt fra organisering av pedagogisk praksis til daglig spesialpedagogisk tilrettelegging. En rektor fra Orkland kommune uttalte på SPOT-konferansen i 2021 at de ser spor av DDI i sakkyndige vurderinger. I kompetansepakken går PPT gjennom det samme faglige innholdet som skolene, men de får egne oppgaver tilpasset sin egen veilederrolle. Rektoren sier videre at gjennomføring har gitt en felles referanseramme i kollegiet når de drøfter tilrettelegging for enkeltelever og samtidig kan henvise til spesifikke deler i kompetansepakken. Deltakere fra en PP-tjeneste i Kristiansund trakk frem følgende etter endt fagdag: «Vi har lekt oss gjennom opplæringen, det er også fint for oss voksne når vi skal lære noen nytt.»

Den siste suksessfaktoren som vi vil trekke frem her, er kollektiv kompetanseutvikling, og at hele personalet deltar aktivt i læringsfellesskapet. Internasjonal forskning (Borko mfl., 2010, Sleegers mfl., 2005) viser at det å sende én eller to lærere på kurs er lite effektivt dersom man ønsker å utvikle et faglig fellesskap i skolen. Gjennom DDI får hele kollegiet tilgang til nye metoder og tankesett, og mulighet til å teste ut digitale tilnærminger og reflektere over egen praksis i læringsfellesskapet.

Følgeforskningsfunn

Skoleåret 2019–20 ble kompetansepakken pilotert i flere kommuner, på skoler og i PP-tjenester. Gjennom et samarbeid med Universitetet i Agder ble det gjennomført følgeforskning i prosjektperioden, for å oppnå et kunnskapsgrunnlag, og for å evaluere og kvalitetssikre tjenesten.

Følgeforskningen ble gjennomført i to omganger, først med lærere som deltok i pilotkommunene fra høsten 2019 til høsten 2020, og deretter med lærere som deltok i andre runde fra høsten 2020 til våren 2022. Til sammen svarte 246 lærere på spørsmål om hvordan de opplevde å ta del i DDI, og i hvor stor grad de opplevde at deltagelsen endret deres undervisningspraksis. Lærere eller fagarbeidere uten utdanning innen spesialpedagogikk får ofte ansvaret

Visste du at Statped også har utviklet en kompetansepakke for barnehager?
For mer informasjon om DDI, gå inn på **www.statped.no/DDI**

for å gjennomføre og planlegge spesialundervisning (Nordahl mfl., 2018). Dette var også tilfellet blant lærerne som svarte på spørreundersøkelsen om DDI. 8 av 10 lærere hadde elever i klassen med rett på spesialundervisning, mens bare 3 av 10 hadde utdanning innen spesialpedagogikk.

Gjennom følgeforskningen kom det frem at majoriteten av deltagerne var positive til DDI som helhet. De fleste var enige i at det var lettere å holde seg oppdatert på digitale læringsressurser etter å ha deltatt, og to av tre lærere var enige i at de i større grad kunne inkludere alle elever og utnytte mulighetene som digitale læringsressurser gir. Det kom også frem at lærerne som deltok i piloteringen, opplevde at de fikk for liten tid til å gjennomføre DDI. På bakgrunn av denne tilbakemeldingen ble kompetansepakkens innhold endret, og gjennomføringsperioden utvidet. Lærerne som deltok i andre runde, var i større grad positive til kompetansepakkens innhold, omfang og arbeidsformer.

Fagområdene der lærerne rapporterte høyest utbytte av DDI, var innen inkluderende undervisningsstrategier og fagområdene lesing og skriving. To tredjedeler av deltakerne rapporterte at de brukte digitale læringsressurser oftere etter å ha deltatt i DDI. 9 av 10 av disse indikerte at en stor grunn til denne økningen var perioden med digital hjemmeundervisning på grunn av covid-19- pandemien.

På spørsmål om hvilke digitale læringsressurser de hadde brukt i undervisningen i størst grad gjennom sin deltagelse i DDI, svarte lærerne: digitale lærebøker, Book Creator, pedagogiske spill og lese- og skrivefunksjonene talestyrt skriving og talesyntese (digitalt opplest tekst). Lærerne ble også spurt om hvilke digitale tilnærminger de ønsket å fortsette å ta i bruk etter at DDI var avsluttet. Tilbakemeldingen indikerte at de ønsket å fortsette å bruke de samme digitale tilnærmingene som de hadde tatt i bruk. I tillegg ønsket rundt halvparten av lærerne å fortsette å bruke skjermopptak, filmredigeringsverktøy, podkast, digitale lydbøker og koding.

Etter piloteringen ble det laget en rapport som beskriver Statped og kommunenes erfaringer med å iverksette DDI, samt flere funn fra følgeforskningen. Denne rapporten (Statped, 2021) ligger tilgjengelig på Statpeds hjemmesider.

NOTE

1 https://www.statped.no/laringsressurser/teknologitema/spill-i-skolen/

LITTERATUR

BORKO, H., JACOBS, J. & KOELLNER, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. I: P. L. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (red.), *Third international encyclopedia of education* (s. 548–556). Elsevier.

NORDAHL, T. & EKSPERTGRUPPEN FOR BARN OG UNGE MED BEHOV FOR SÆRSKILT TILRETTELEGGING. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.

SLEEGERS, P., BOLHUIS, S. & GEIJSEL, F. (2005). School improvement within a knowledge economy: Fostering professional learning from a multidimensional perspective. I: N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood & D. Livingstone (red.), *International handbook of educational policy* (s. 527–543). Springer.

STATPED. (2021). *Digital didaktikk og inkludering. Sluttrapport for evaluering av skoleutviklingsprosjektet*. Hentet fra https://www.statped.no/contentassets/9238629e3aed4564af5f2e22e6996258/sluttrapport-ddi-18.06.pdf

Fredrik Lillestølen Ekren er seniorrådgiver i avdeling for læringsressurser i Statped og er faglig leder for tjenesten Digital didaktikk og inkludering i Statped. Han har flere års erfaring som spesialpedagog og avdelingsleder i barne- og ungdomsskole.

Marianne Engen Matre er doktorgradsstipendiat og universitetslektor og underviser og forsker ved Universitetet i Agder. Hennes doktorgradsprosjekt handler om bruk av talestyrt skriving i ungdomsskolen.

Læring og vurdering gjennom dialog

Av Stine Aarønes Angvik

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet legges det vekt på at vurdering skal skje kontinuerlig som en integrert del av opplæringen. Dette er et nytt prinsipp for mange lærere, og det kan oppleves som utfordrende.

I mer enn 15 år har vurderingens betydning for elevers læring blitt løftet fram i forskrifter og læreplaner. Lærere og skoleledere har arbeidet målrettet for å omsette prinsipper knyttet til *vurdering for læring* til konkrete og meningsfulle klasseromspraksiser (Hopfenbeck mfl., 2013; Fjørtoft & Sandvik, 2016). Likevel viser forskning at dette ikke er en enkel oppgave, og mange elever får ikke god nok informasjon om hvordan de skal arbeide videre for å øke den faglige kompetansen sin (Sandvik mfl., 2021; Sandvik mfl., 2022).

Et felles språk om læring og vurdering

Nå diskuterer ansatte i mange ungdomsskoler og videregående skoler problemstillinger knyttet til karakterbruk og hvordan de best kan arbeide med helhetlig og integrert underveisvurdering som støtter elevenes læring (Fjørtoft, 2022). I disse diskusjonene trenger kollegiet et felles språk som de selv må samarbeide om å utforske og utvikle, på bakgrunn av kunnskap fra forskning og erfaringer fra praksis (Sandvik, 2022).

I denne prosessen kan det være bevisstgjørende å undersøke hvilke forståelser av vurdering som ligger i de begrepene vi bruker til daglig, kanskje uten å tenke oss om. For eksempel kan en diskutere hva som er den kvalitative forskjellen mellom «å rette» en bunke elevbesvarelser og «å vurdere» hvor elevene er i læringsprosessen. Hvordan kan lærerne gå fra å lage statiske «prøveplaner» til å heller planlegge for god og systematisk underveisvurdering, i nær sammenheng med undervisningen? Slike diskusjoner kan bidra til å gi innhold og retning for skolens vurderingskultur(er).

Vurdering som læring

Selv om elevene fortsatt skal få tydelig informasjon om de vurderingssituasjonene som er planlagte og avgrensede, synliggjør tekstene om vurdering i både opplæringslovens forskrift og læreplanene en pedagogisk dreining. Vurdering handler ikke bare om at læreren skal vurdere elevenes læringsutbytte og bruke vurdering for læring (VfL). Vurdering defineres nå eksplisitt som en integrert del av selve læringsprosessen, og ikke som noe som skal legges til slutt for å sjekke kunnskapsnivået. Læring og vurdering går dermed over i hverandre, ved at vurdering forstås *som* læring:

> Preposisjoner som knytter vurdering sammen med læring – som «for» og «av» – kan være nyttige dersom de retter oppmerksomheten mot ulike formål ved vurdering. Det er likevel en fare for at disse preposisjonene ender med å bli ubevisste mantraer som trekker oppmerksomheten vår bort fra selve hovedpoenget; vurdering *er* læring. (Hayward, 2013, s. 12, min oversettelse)

Dette synet på vurdering henger sammen med en målsetting om at vurdering ikke bare skal fremme læring av kunnskap og ferdigheter. En av skolens viktigste oppgaver er også å gi elevene mulighet til å reflektere over sin egen læring og faglige kompetanse, slik at de kan forstå egne læringsprosesser. I denne utviklingsprosessen mot å bli selvregulerte elever spiller vurdering en viktig rolle.

Dialogen som bindeledd

Med et sosiokulturelt læringssyn blir samtalen i klasserommet svært viktig, fordi den henger sammen med elevenes utvikling av både tenkning og språk. Dialog i undervisningen er altså

ikke bare et trekk ved læring, men et verktøy for læring (Alexander, 2008, s. 26). Den aller viktigste dialogen om vurdering skjer mellom læreren og elevene i klasserommet. Å involvere elevene i et samarbeid om å finne fram til et felles språk om vurdering kan bidra til at elevene får en klarere forståelse av hva som kjennetegner faglig kvalitet, og hvordan de kan arbeide for å utvikle kompetanse i faget.

Lærerens tilbakemeldinger har en sterk påvirkningskraft på elevenes læring og opplevelse av mestring, og det er kvaliteten på tilbakemeldingene som avgjør om disse vil ha en positiv eller negativ effekt på elevenes videre arbeid og motivasjon (Hattie & Timperley, 2007, s. 81). I tillegg viser forskning at tidspunktet tilbakemeldinger blir gitt på, altså timingen, spiller inn på hvordan eller hvorvidt elevene tar tilbakemeldingene i bruk (Gamlem, 2014). Flere undersøkelser har pekt på at mange elever strever med å forstå lærerens tilbakemeldinger, for eksempel på grunn av et litt for komplekst eller abstrakt språk (Bueie, 2017). Dersom tilbakemeldinger skal være læringsfremmende, må de være konkrete og konsentrere seg om noen få poeng. De bør også motivere eleven til videre arbeid (Kvithyld & Aasen, 2011). For at slike tilbakemeldinger skal fungere, må elevene involveres i hele vurderingsprosessen.

Et hovedformål med underveisvurdering er å støtte opp om elevenes læring og faglige utvikling, men den skal også gi informasjon til både læreren og elevene om den faglige kompetansen underveis i fagopplæringa (Black & Wiliam, 1998b). Utviklingssamtaler og halvårsvurderinger ligger gjerne som faste stoppunkt gjennom året, men i tillegg må læreren sette i gang en dialog med elevene i klasserommet, der vurderings- og læringsprosesser henger tett sammen. Selv om lærere er gode til å tilpasse slike dialoger ut fra skoleslag, faglige premisser og elevenes forutsetninger, kan både uerfarne og erfarne lærere oppleve at det er vanskelig å snakke med elever om vurdering. Det er en kunst å gi tilbakemeldinger underveis i elevens læringsprosess, siden disse ideelt sett bør peke (tilbake) på hva eleven har tilegnet seg av kompetanse, og i tillegg peke framover på hva eleven bør arbeide videre med (Igland, 2008). Til dette trenger vi et språk eller et verktøy som kan hjelpe oss i kommunikasjonen med elevene. Å bruke elementer fra sjangerpedagogikken kan være til hjelp for å planlegge og gjennomføre en integrert og helhetlig undervisnings- og vurderingspraksis.

Å skrive i fag

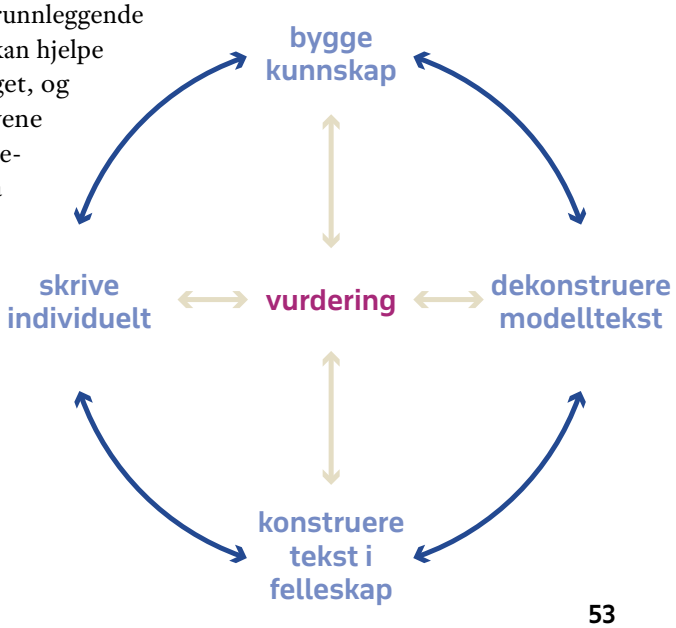
Ifølge literacy-forskerne Shanahan og Shanahan (2014, s. 636) bør skolen undervise i spesialiserte måter å lese, forstå, tenke og skrive på i hver enkelt fagdisiplin, for å utvikle elevenes fagspesifikke tekstkompetanse. I dagens læreplan, LK20, handler mange kompetansemål om at elevene skal lese og skrive forklarende, beskrivende, instruerende og argumenterende tekster i flere fag gjennom hele skoleløpet. Skriving er en grunnleggende ferdighet som både kan hjelpe elevene til å lære faget, og som brukes når elevene skal vise faglig kompetanse. Elevene må få systematisk og eksplisitt opplæring i å skrive rapporter, oversikter, presentasjoner, sammendrag, prøver og fagtekster på de enkelte fagenes premisser.

Mye av vurderingsarbeidet i norsk skole er knyttet til elevenes skriftlige arbeid, og både leseferdigheter, faglig kunnskap og forståelse blir vurdert i de skriftlige tekstene. Derfor bør læreren og elevene sammen utvikle et vurderingsspråk med begreper som er relevante for både faget, tekstkvaliteten, skriveprosessen og elevenes kompetanse. I klasserommet kan det legges opp til muntlige aktiviteter og samtaler som bidrar til å skape en felles forståelse av disse faktorene, der hverandrevurdering, egenvurdering og lærerens vurdering til sammen gir god informasjon til elevene om hva de får til, hva de ennå ikke helt mestrer, og hvordan de kan arbeide for å videreutvikle kunnskaper og ferdigheter i faget.

Sirkelmodellen

Sjangerpedagogikken ble utviklet i Australia for rundt 40 år siden for å gi elever med ulik skolefaglig og sosioøkonomisk bakgrunn større mulighet til å mestre tekster som de leser og skriver på skolen (Cope & Kalantzis, 2012, s. 6). Sirkelen for undervisning

Figur 1. Modell av sirkelen, utarbeidet av Skrivesenteret, ILU, NTNU.



og læring, eller sirkelmodellen, som den også gjerne kalles, er en didaktisk modell som er nært knyttet til sjangerpedagogisk tenkning (Callaghan & Rothery, 1988, s. 10).

Modellen kan brukes for å skape tydelige sammenhenger mellom undervisning, læring og vurdering. Denne modellen må brukes på en dynamisk måte, slik at læreren kan justere de ulike fasene opp mot hverandre og tilpasse dem ut fra formålet med undervisningen. Vurdering bør ut fra sirkelmodellen hele tiden være et sentralt perspektiv i både planleggingen og gjennomføringen av et undervisningsopplegg.

Å bygge kunnskap

Dersom elevene skal arbeide med en tekst for å utvikle skriftlige og faglige ferdigheter i et fag, vil det *å bygge kunnskap* blant annet handle om å arbeide grundig med fagspråk og sentrale begreper på ulike måter, slik at elevene etter hvert kan bruke disse i teksten. Både muntlige og skriftlige, individuelle og kollektive arbeidsmåter vil hjelpe elevene til å bli kjent med fagspråket i klasserommet, slik at læreren får informasjon om hvor elevene er i læringsprosessen og kan veilede elevene på bakgrunn av denne informasjonen.

I denne førskrivingsfasen er det også viktig å utforske skrivesituasjonen i fellesskap med elevene, for eksempel ved sammen å analysere og forstå hva oppgaveinstruksen ber om, og i fellesskap avklare formålet med både oppgaven og arbeidsprosessen. Dersom elevene ikke har forstått oppgaven og svarer helt eller delvis på siden av den, vil ikke elevene få vist den reelle kompetanse sin knyttet til det faglige temaet for oppgaven. Når vurdering skjer som en integrert del av undervisningen, vil informasjonen fra lærer, hverandrevurdering og egenvurdering gi elevene mulighet til å justere retningen for teksten, slik at de svarer på det de blir spurt om og også blir vurdert ut fra.

Å dekonstruere modelltekster

Sirkelmodellen blir ofte brukt i forbindelse med konkrete skolefaglige sjangre, for eksempel rapporter, fagartikler og analyser. Å plukke fra hverandre eller *dekonstruere modelltekster*, kan hjelpe elevene til å forstå hva de selv etter hvert skal mestre. Modelltekstene er gode eksempel på de mest sentrale teksttypene i faget og viser fram hvordan et faglig innhold kommuniseres gjennom språket og strukturen i teksten. Læreren er ekspert i sitt fag og vet hva som kjennetegner tekster av god kvalitet, men må likevel la elevene ha en utforskende tilnærming til teksten.

I denne fasen handler det altså om å bygge opp et eksplisitt og felles språk for hvordan teksten er strukturert, hva som er hensikten med ulike deler av teksten, hvordan fagspråket er tatt i bruk, og hvilke grep man har brukt i teksten. Beskrivelser av kvalitetstrekk ved den skriftlige teksten bør også brukes i samtaler om vurdering, der læreren for eksempel kan la elevene være med på å lage vurderingskriterier som samsvarer med kvalitetsbeskrivelsene. Det er et poeng å la kvalitetsbeskrivelsene handle om teksten, og ikke om eleven. For eksempel kan læreren vise fram ulike måter å innlede en tekst på ved å peke helt konkret på hva som gjør en innledning effektiv, presis, engasjerende eller informativ. Gjennom dialogen vil elevene etter hvert forstå hva som menes med tilbakemeldinger som «Denne innledningen er ikke presis nok, og den bør ha med mer detaljert bakgrunnsinformasjon om temaet du tar for deg i resten av teksten» (og altså ikke «Her var du upresis»). Språket som utvikles i denne fasen, bør også tas i bruk når læreren og elevene er i dialog om hva elevene får til, og hva de opplever som vanskelig.

Å konstruere tekst i fellesskap – å skrive en felles tekst

Lærerens eksplisitte modellering av hvordan man kan gå fram for å skrive en tekst, er et konkret bidrag i dialogen knyttet til læring og vurdering. Å skrive en felles tekst i klasserommet kan organiseres på flere måter, for eksempel ved at læreren modellerer eller viser fram hvordan han tenker, og hva han gjør når en fagtekst blir til i et digitalt dokument. Denne eksplisitte skriveundervisningen synliggjør og setter ord på de valgene elevene må ta underveis i en skriveprosess, og bevisstgjør dem på ulike skrivestrategier. Disse handler blant annet om organisering av avsnitt, valg knyttet til tekstbinding og språklig variasjon, effekten av overskrift, innledning og avslutning, og de handler om hvordan tekster kan revideres og bli kvalitativt bedre ut fra konkrete valg.

Å involvere elevenes i disse valgene vil hjelpe dem til å forstå hvordan slike valg kan tas, gjennom å gi dem et språk å tenke i. Elevene kan også samarbeide om å skrive en felles tekst, for eksempel ved å skrive i samme dokument eller skrive hver sine avsnitt av det som skal bli en felles tekst. Uansett vil et slikt samskrivingsarbeid føre til lærerike forhandlinger knyttet til faglig innhold, tekstens utforming og språklige element, både underveis når teksten blir til, og til slutt, når teksten skal ferdigstilles (Eritsland, 2008). Språket elevene bruker til å forhandle og diskutere egne og andres valg, vil være med på å bygge ut dette felles metaspråket som også brukes i

vurderingen av tekstens kvaliteter og elevenes skriveferdigheter.

Å skrive individuelt – å bli en selvstendig skriver

Læringsfremmende underveisvurderingssamtaler som henger tett sammen med undervisningen, kan hjelpe elevene til å utvikle strategier på vei mot å bli selvstendige skrivere. Da vil de selv tenke gjennom hva oppgaven ber dem om å gjøre, og hvordan de kan planlegge både teksten og arbeidet med den ved å ta i bruk det de har lært i samarbeid med andre og gjennom samtalene i klasserommet. Samtidig vil for eksempel vurderingskriteriene være til støtte for elevene når de skriver selvstendig.

Dersom elevene har fått øve på å ta i bruk vurderingsspråket gjennom ulike former for hverandrevurdering og egenvurdering, vil de lettere kunne ta i bruk leserrollens konstruktive, men kritiske blikk på egne tekster. Ikke minst vil dette være til hjelp når de skal ta utgangspunkt i egen og andres vurdering for å arbeide med å revidere sine egne tekster. Dette er en kompleks og arbeidskrevende ferdighet som elevene vil trenge støtte til. Målet er å utvikle selvregulerte elever som er bevisste på hva som er effektive lærings- og arbeidsprosesser for nettopp dem. Lærerens rolle i denne fasen handler om å veilede elevene til å ta stadig større ansvar for egen læring og utvikling.

Konklusjon

I denne artikkelen har jeg skissert hvordan sirkelen for undervisning og læring også kan ses i nær sammenheng med vurdering. Modellen kan brukes som utgangspunkt for utforskende samtaler om vurdering i lærernes profesjonsfellesskap, men den kan ikke minst fungere som et verktøy for lærerens pedagogiske praksis i klasserommet. Uansett hvordan man stiller seg til karakterbruk som del av en vurderingspraksis, skal læreren skape en integrert helhet der undervisning, læring og vurdering går over i hverandre. For å lykkes med dette må læreren åpne for reell dialog i klasserommet, tørre å slippe elevene til og involvere dem i flere av de beslutningsprosessene som handler om undervisning, læring og vurdering.

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

LITTERATUR

ALEXANDER, R.J. (2008). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk* (4. utg.). Dialogos.

BLACK, P. & WILIAM, D. (1998b). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice, 5*(1), 7–77.

BUEIE, A.A. (2017). *«Slike kommentarer er de som hjelper»: Elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget* (doktoravhandling). Universitetet i Oslo.

CALLAGHAN, M. & ROTHERY, J. (1988). *Teaching factual writing: A genre based approach.* Marrickville, N.S.W: DSP Literacy Project, Metropolitan East Region.

COPE, B. & KALANTZIS, M. (2012). Introduction: How a Genre Approach to Literacy Can Transform the Way Writing is Taught. I: B. Cope & M. Kalantzis (red.), The Powers of literacy (s. 1–21). Routledge.

ERITSLAND, A.G. (2008). *Samskriving: ny veg i skriveopplæringa.* Samlaget.

FJØRTOFT, H. & SANDVIK, L.V. (2016). *Vurderingskompetanse i skolen. Praksis, læring og utvikling.* Universitetsforlaget.

FJØRTOFT, H. (2022). Karakterer i skolen. Krevende i bruk, vanskelig å klare seg uten. *Bedre skole, 2,* 51–55.

GAMLEM, S.M. (2014). *Tilbakemelding som støtte for læring på ungdomssteget* (doktoravhandling). Universitetet i Stavanger.

HATTIE, J., & TIMPERLEY, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research, Vol. 77,* 81–112.

HAYWARD, L. (2015). Assessment is learning: the preposition vanishes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 22:1,* 27–43. DOI: 10.1080/0969594X.2014.984656

HOPFENBECK, T., TOLO, A., FLOREZ, T. & EL MASRI, Y. (2013). *Balancing Trust and Accountability? The Assessment for Learning Programme in Norway.* OECD Publishing.

IGLAND, M.-A. (2008). *Mens teksten blir til. Ein kasusstudie av lærarkommentarar til utkast.* (Doktoravhandling). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

KVITHYLD, T. & AASEN, A.J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Tidsskriftet Viden om læsning, 9,* 10–16.

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.AA. (2022). Assessment during COVID-19: Students and teachers in limbo when the classroom disappeared. *Educational Assessment.*

SANDVIK, L. (2022). Vurderingskulturer i norsk skole. *Bedre skole, 3,* 62–67.

SHANAHAN, C. & SHANAHAN, T. (2014). Does Disciplinary Literacy Have a Place in Elementary School? *Reading Teacher, 67*(8), 636–639. https://doi.org/10.1002/trtr.1257

Stine Aarønes Angvik er universitetslektor ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforsking ved Institutt for lærerutdanning, NTNU. Hun interesserer seg spesielt for vurdering og skoleutvikling. I tillegg arbeider Angvik som lektor ved Molde videregående skole.

Verdier på glid

Av Ole Andreas Kvamme, Berit Karseth og Eli Ottesen

I fagfornyelsens verdiløft er verdiene fra skolens formålsparagraf ulikt representert. Slik kan læreplanen bidra til en modifisering av hvilke verdier skolen legger vekt på.

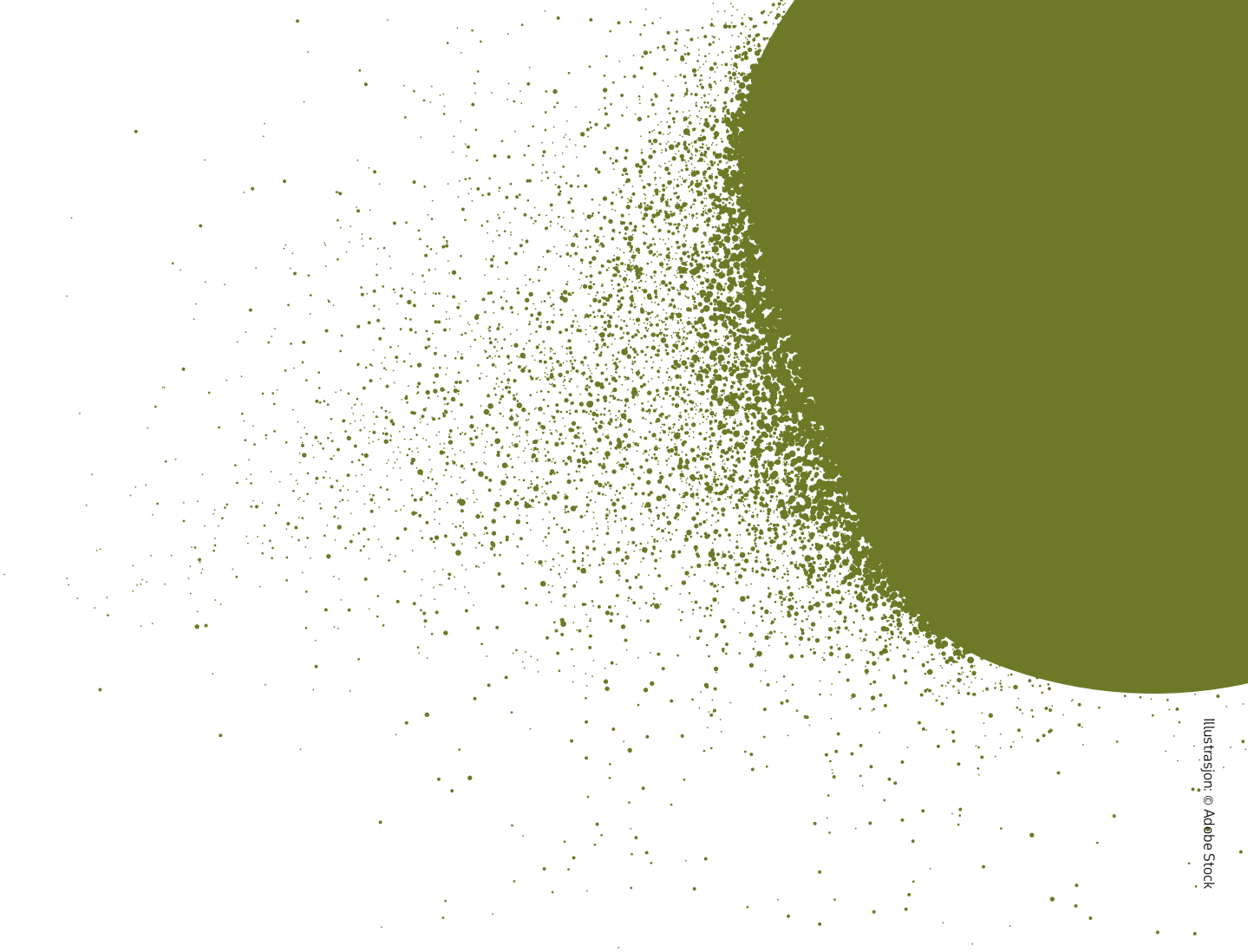
I alle landets klasserom er lærere og skoleledere i gang med å realisere fagfornyelsens intensjoner. På den ene siden har formålet med fagfornyelsen vært å sette faglig konsentrasjon i høysetet, slik at elevene i arbeidet med fagene skal ha mer tid til å fordype seg om det aller viktigste. På den andre siden handler fagfornyelsen om fagintegrasjon. Læreplanverket skal henge sammen, de ulike fagene skal kommunisere med hverandre, og tre tverrfaglige tema knyttet til vår tids store samfunnsutfordringer er innført i en rekke fag. Også verdiløftet handler om fagintegrasjon: Skolens fellesverdier som er uttrykt i formålsparagrafen, skal få større innflytelse på hele skolens virksomhet og skal på denne måten bidra til å skape helhet og sammenheng. Fordi det er *formålsparagrafens* verdier det er snakk om, handler dette også om å gi mål og mening til fellesskolen i Norge. I fagfornyelsen er dette uttrykt i skolens danningsoppdrag.

I denne artikkelen er det verdiløftet vi skal se nærmere på. Vi er opptatt av hvordan verdiløftet kommer til uttrykk i læreplanverket. Et viktig utgangspunkt er at læreplanprosesser alltid innebærer fortolkninger. I tilknytning til fagfornyelsens verdiløft ser vi at noen verdier framheves, mens andre verdier trer tilbake. På den måten blir skolens verdigrunnlag løftet i fagfornyelsen, men det blir også omformet. I siste del av artikkelen vil vi ta opp noen spørsmål som dette reiser for profesjonsutøvelsen og praksisfeltet.

Læreplanverket består av flere deler. I fagfornyelsen erstatter den nye overordnede delen av læreplanverket tidligere generell del samt prinsipper for opplæringen. Læreplanene i fag fornyes. Den siste delen, fag- og timefordelingen, står fast. Det er altså de første to delene vi her skal se nærmere på. Artikkelen bygger på to rapporter i et større evalueringsarbeid (EVA2020) ledet av professor Berit Karseth og gjennomført av Universitetet i Oslo på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Teoretiske og metodiske aspekter ved denne studien er nærmere gjort rede for der (Karseth mfl., 2020; Karseth mfl., 2022).

Bakgrunnen for verdiløftet

Verdiløftet er et begrep som ble lansert allerede ved Stortingets behandling av Meld. St. 20 (2012–2013) *På rett vei*, jf. innstillingen (Innst. 432 S (2012–2013) s . 11). I behandlingen av Meld. St. 28 (2015–2016) *Fag*



Illustrasjon: © Adobe Stock

– *Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* fikk begrepet full tilslutning i komiteen:

> Stortinget ber regjeringen i forbindelse med arbeidet med å fornye læreplanens generelle del og fagfornyelsen sikre et verdiløft i skolen gjennom bedre å innlemme formålsparagrafens fellesverdier i alle fag og på alle nivåer i skolen» (Innst. 19 S (2016–2017), s. 9).

Verdiløftet beskrives i innstillingen som et uttrykk for skolens danningsoppdrag, en forståelse som samsvarer med Meld. St. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 21).

En viktig begrunnelse for verdiløftet har vært at generell del av læreplanen fra 1993 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993) ble moden for utskiftning da Stortinget vedtok en ny formålsparagraf i 2008. Utarbeidelsen av en ny generell del ble vedtatt av Stortinget allerede i 2013, men arbeidet dro ut og ble etter hvert fanget opp av fagfornyelsen. Det var som nevnt tilslutning til verdiløftet i Stortinget. Også formålsparagrafen ble vedtatt av et samlet Storting. Det er tradisjon for slike konsensusvedtak i norsk utdanningspolitikk, men Stortingets behandling i 2016 var likevel ikke uten kontroverser. Her skal vi bare nevne ett konflikttema, nemlig virkelighetsbeskrivelsen av norsk skole.

I behandlingen av Meld. St. 28 (2015–2016) tegner flertallet (dvs. opposisjonen med støtte fra KrF) bildet av en skole som under Kunnskapsløftet på flere områder hadde gått i feil retning. Det var en skole preget av målstyring, der lærere opplevde mistillit basert på økende grad av detaljstyring, økt kontroll, ensretting av undervisning og et smalt kunnskapssyn. Nasjonale prøver og PISA-rangeringer ble trukket inn som deler av dette bildet. Denne beskrivelsen dannet bakgrunnen for et forslag om å utarbeide «en tillitsreform i skolen» (Innst. 19 S (2016–2017), s. 4). I et slikt perspektiv blir behovet for en fornyet generell del av læreplanverket og et verdiløft noe mer enn en nødvendig oppdatering etter innføringen av ny formålsparagraf i 2008. Det handlet også om å justere kursen for norsk skole.

Selv om ikke Meld. St. 28 (2015–2016) viser til et verdiløft, er intensjonen framhevet i omtalen av en ny

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Skolens formålsparagraf

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.

(Opplæringsloven § 1-1)

generell del. Den skal «utdype de overordnede verdiene som opplæringen skal realisere, bidra til å binde sammen formålsparagrafen med læreplanene for fag og utdype forståelsen av hvordan målene kan bli konkretisert gjennom skolens arbeid med de enkelte fagene» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 20). Verdiene det vises til her, sitert fra formålsparagrafen, er «respekt for menneskeverdet og naturen, ytringsfrihet, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet». Det er de samme verdiene Stortinget refererer til i sin behandling av stortingsmeldingen (Innst. 19 S (2016–2017), s. 9). I formålsparagrafen omtales verdiene på denne listen som *grunnleggende verdier*.

Formålsparagrafen fra 2008 er en tekst som gir en kortfattet beskrivelse av formålet for norsk skole. Strukturen gjenspeiler et samfunnsperspektiv, et individperspektiv og et institusjonsperspektiv. Bostadutvalget, som forberedte arbeidet med ny formålsparagraf, sier om dette:

> I formålenes samfunnsperspektiv kan både samfunnets verdigrunnlag, tradisjon og framtidige utviklingstrekk uttrykkes som basis for virksomheten i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Formålenes individperspektiv kan uttrykke en ønsket retning for barn, elever, lærlinger og lærekandidaters utvikling som mennesker, samfunnsborgere og fagpersoner. Til sist skal formålene uttrykke hvordan institusjonene kan tilrettelegge for at både samfunns- og individperspektiv best mulig kan komme til uttrykk i virksomheten. (NOU 2007:6 , s. 26)

I denne tredelingen legger samfunnsperspektivet et grunnlag for de andre to perspektivene. Det er også her skolens grunnleggende verdier er plassert og formulert.

Verdiløftet i læreplanverkets overordnede del

Mens Utdanningsdirektoratet ledet arbeidet med fornyelse av læreplaner i fag, tok Kunnskapsdepartementet selv ansvaret for å utarbeide en ny overordnet del. Et utkast ble sendt på høring i mars 2017, og i høringsbrevet knytter departementet tre funksjoner til dette dokumentet. Det skulle gi føringer for utviklingen av læreplaner for fag og sammen med de fornyede læreplanene bidra til verdiløftet i skolen. Endelig skulle endringene bidra til bedre sammenheng i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Det er den andre intensjonen, om å bidra til verdiløftet, som vi er opptatt av her.

Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017b) består av tre kapitler. Mens de to siste kapitlene handler om prinsipper for læring, utvikling og danning og prinsipper for skolens praksis, er det første kapittelet en utdypning av skolens verdigrunnlag. Kapittel 1, «Opplæringens verdigrunnlag», består av seks delavsnitt med overskriftene «Menneskeverdet», «Identitet og kulturelt mangfold», «Kritisk tenkning og etisk bevissthet», «Skaperglede, engasjement og utforskertrang», «Respekt for naturen og miljøbevissthet» samt «Demokrati og medvirkning». Alle deloverskriftene er forankret i formålsparagrafen, men som vi ser, er dette en annen liste enn de grunnleggende verdiene som presenteres tidlig i formålsparagrafen. Det er likevel mulig å finne igjen noen av dem. Viktigst er menneskeverdet, men også respekt for naturen er tydelig markert. Det er likevel iøynefallende hvordan formuleringer fra formålsparagrafens andre del, som fokuserer på elevens utvikling og læring, altså individperspektivet, her trer fram. Det gjelder blant annet skaperglede, engasjement og utforskertrang, kritisk tenkning og etisk bevissthet.

Overordnet del framstår på denne måten ikke bare som en utdypning, men også som en utvidelse av skolens verdigrunnlag. Verdigrunnlaget består ikke bare av et sett av grunnleggende verdier, men involverer en verdsetting av skolens praksiser. Delkapittel 1.3 «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» får dette godt fram. I formålsparagrafen sies det at elevene «skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrang», noe som der er en del av individperspektivet knyttet til elevenes læring, utvikling og danning. Nå er denne formuleringen i overordnet del blitt en del av beskrivelsen av verdigrunnlaget som norsk skole skal bygge på. Dette er neppe i seg selv kontroversielt, men er det her egentlig snakk om verdier? Vi kunne like gjerne ha beskrevet skaperglede, engasjement og utforskertrang som følelser, holdninger, kanskje til og med egenskaper som i skolen er knyttet til konkrete praksiser. Vi skal vende tilbake til hvordan dette kan forstås.

De andre grunnleggende verdiene fra formålsparagrafen er mindre synlige her i kapittel 1 i overordnet del. Mest påfallende er den manglende vektleggingen av solidaritet, nestekjærlighet og tilgivelse som kun er omtalt ett sted (under 1.1. «Menneskeverdet») og der på en måte som ytterligere understreker vektleggingen av utvikling: «Tilgivelse, nestekjærlighet og solidaritet er nødvendig for at mennesker skal vokse og utvikle seg.» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Dette er et utsagn det er lett å stille seg bak, men det får i liten grad fram at disse verdiene også har en samfunnsdimensjon.

Verdiløftet i læreplanene i fag

Det nye læreplanverket gjør to grep som bygger bru mellom verdigrunnlaget og skolens praksiser. Det ene grepet er å innføre en rekke normative setninger som oppsummerer delavsnittene i kapittelet om verdigrunnlaget i overordnet del med vekt på hva «skolen skal» gjøre. Disse setningene kan være en støtte til profesjonsutøvere, men i et danningsperspektiv kan verdier ikke formuleres som pålegg og prinsipper. De er noe skolen kan håpe at elevene selv tar til seg. Et slikt forbehold er lagt inn i flere av setningene når skolen beskrives som tilrettelegger, men blir derfor også påfallende når det mangler, som når det heter at «Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål» (Karseth mfl., 2020, s. 69–70). Det andre grepet er knyttet til læreplanene i fag. Her er LK20/LK20S sine fagplaner utstyrt med et eget avsnitt om verdier (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er dette vi vil se nærmere på her. Vi har gått inn i engelsk, norsk, naturfag, samfunnsfag, KRLE/ religion og etikk, kunst og håndverk, samt matematikk. De sentrale analysekategoriene er hentet fra deloverskriftene i kapittel 1 i overordnet del. Vi har også sett på de grunnleggende verdiene i formålsparagrafen og vært opptatt av å identifisere verdier som ikke er omtalt verken i overordnet del eller i formålsparagrafen.

Det aktuelle avsnittet som omhandler verdiene, er altså plassert tidlig i læreplanene i del 1 om faget under overskriften «Fagets relevans og sentrale verdier». Det første avsnittet her omhandler relevans, det andre verdier. Avsnittet innleder med følgende utsagn: «Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I neste setning nevnes det konkrete faget og hva som utgjør dette fagets bidrag, dette blir så utdypet i de påfølgende setningene.

Fra overordnet del er det skaperglede, engasjement og utforskertrang som det oftest refereres til i disse verdiavsnittene i læreplanene i fag, faktisk i alle fag. Også identitet og kulturelt mangfold er berørt i de ulike læreplanene, enten direkte eller i formuleringer som kan forstås som et uttrykk for denne kategorien.

Noen verdier framheves kun i enkelte fag. Mest påfallende er posisjonen til menneskeverdet. Denne verdien nevnes faktisk bare eksplisitt i KRLE og så vidt i norsk, selv om den har en framtredende posisjon i formålsparagrafen og i overordnet del. I samfunnsfag vises det til toleranse,

likeverd og respekt, som vi kategoriserer som menneskeverd. I tillegg er det mulig å tenke at menneskeverdet ligger til grunn for andre verdiformuleringer i flere fag, men slike forbindelser er altså ikke tydeliggjort.

Verdiavsnittene i læreplaner i fag forsterker tendensen vi så i overordnet del, til først og fremst å verdsette ulike aspekter ved læring. På denne måten befestes inntrykket av at skolens kjernevirksomhet er en del av skolens verdigrunnlag. Og det er bestemte sider ved læring som løftes fram, framfor alt at praksisene skal preges av skaperglede, engasjement og utforskertrang. Men selv om dette er positivt ladde ord, er ikke disse verdiene entydig gode. Man kan for eksempel tenke seg at ingeniører som utvikler masseødeleggelsesvåpen, er preget av de samme verdiene. Med andre ord, det er snakk om sider ved mennesket som må kvalifiseres for å framstå som gode. Med den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki kan vi si at det her er snakk om

> [...] instrumentelle kundskaber, evner og færdigheder samt om sekundære dyder, der ikke i sig selv antyder, hvordan de kan anvendes begrundet og ansvarligt, og som kan anvendes i humane, demokratiske, fredelige og medmenneskelige målsætningers tjeneste, ligesågodt som de kan anvendes i magtkampe, til at udnytte og herske over andre mennesker, til at fremme konflikter, til at forhindre oplysning, medbestemmelse, lige muligheter etc. (Klafki, 2001, s. 93)

Spørsmålet er hva som skjer når verdier som må kvalifiseres av andre verdier, blir en del av skolens verdigrunnlag. Det er interessant at i læreplanen i KRLE – der verdier tydeligst er en del av faginnholdet – er denne delen av læreplanoppgaven løst på en annen måte enn i de øvrige fagene. I verdiavsnittet siteres listen over verdier fra formålsparagrafen, og det er disse verdiene som gjøres til gjenstand for undersøkelse i faget.

Tar vi utgangspunkt i de grunnleggende verdiene i formålsparagrafen, er kanskje det mest påfallende at flere av verdiene som er nedtonet i overordnet del, faktisk er helt borte i verdiavsnittene i læreplanene i fagene som her er undersøkt, bortsett fra i KRLE-faget. Den nokså svake artikuleringen av menneskeverdet er tidligere nevnt. Av fellesverdiene i formålsparagrafen er både åndsfrihet (som vi i analysen også har knyttet til ytringsfrihet, tankefrihet), nestekjærlighet, tilgivelse og solidaritet fraværende. Likeverd er kun inne i samfunnsfag i sammenstillingen «toleranse, likeverd og respekt».

Avsluttende refleksjoner

I denne artikkelen har vi vist at fagfornyelsenes verdiløft har ført til en verdsetting av viktige sider ved skolens kjernepraksiser, mens flere av de grunnleggende verdiene i formålsparagrafen er lite synlige. Tendensen er tydelig i kapittel 1 i overordnet del og forsterkes i verdiavsnittene i de læreplanene i fag som her er undersøkt. Dette framstår som et overraskende resultat av Stortingets vedtak der verdiløftet handler om «bedre å innlemme formålsparagrafens fellesverdier i alle fag og på alle nivåer i skolen.» (Innst. 19 S (2016–2017), s. 213).

Modifiseringen av skolens verdigrunnlag i fagfornyelsens verdiløft reiser spørsmålet om hva som er fellesverdienes funksjon i norsk skole. I Utdanningsdirektoratets kompetansepakke for innføring av nytt læreplanverk skjelnes det mellom verdiene «som profesjonsfellesskapet og skolehverdagen skal bygge på og preges av» og «verdiene elevene skal lære, erfare og utvikle ved å jobbe med fagene» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det er den siste forståelsen som verdiavsnittene i læreplanene i fag er orientert mot. Fagene får på denne måten en definerende og begrensende funksjon i iverksettelsen av verdiløftet.

Den manglende vektleggingen av de grunnleggende verdiene i formålsparagrafen kan illustreres med solidaritet som eksempel. Denne verdien regnes gjerne som sentral i sammenheng med det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Den er vektlagt i Klafki (2001) sin formulering av danningens formål og er senere blitt en verdi som i pedagogisk tenkning på dette feltet både knyttes til hensynet til mennesker som lever i dag, framtidas generasjoner og forholdet til andre arter (Foros og Vetlesen, 2011; Kemp, 2013). Solidaritet er lite markert i overordnet del, og ser ut til være en verdi som læreplangruppene har hatt problemer med å forankre i fagene.

Når mange av fellesverdiene i formålsparagrafen sjelden nevnes, vil de kanskje i mindre grad bidra til å etablere et rom der disse verdienes betydning for de konkrete undervisningspraksisene kommer i spill. Profesjonsutøverne som fortolker læreplanene, blir ikke utfordret til å diskutere og reflektere over hva de betyr. Dette er problematisk i lys av verdienes sentrale plass i formålsparagrafen, det viktigste verdidokumentet for norsk skole. Det vi her også vil peke på, er at disse verdiene, i kraft av å være overordnede, kan være ressurser for kritisk refleksjon over skolens praksiser, et perspektiv som i profesjonsutøvelsen er et profesjonsetisk anliggende og en viktig del av skolens danningsoppdrag.

Juridisk sett erstatter ikke verdiformuleringene i læreplanene i fag formålsparagrafen, og hele overordnet del er noe skolens virksomhet er forpliktet til som forskrift. Verdiavsnittene i læreplanene i fag – også de forskriftsfestet – får på sin side tyngde og vekt som det siste leddet fram mot konkrete undervisningspraksiser. Spørsmålet er om profesjonsutøverne går bakover til overordnet del og til formålsparagrafen for å gi verdiløftet en bredere verdiforankring. I sin tid ble formålsparagrafen utformet for å kunne «brukes som 'plakat' i barnehager, skoler og lærebedrifter» (NOU, 2007:6 , s. 21). Denne funksjonen ser ikke ut til å ha blitt overflødig med fagfornyelsens verdiløft.

LITTERATUR

FOROS, P.B. OG VETLESEN, A J. (2011). *Angsten for oppdragelse. Et samfunnsetisk perspektiv på dannelse.* Universitetsforlaget.

INNST. 432 S (2012–2013). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om På rett vei – kvalitet og mangfold i fellesskolen.* Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen. https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2012-2013/inns-201213-432/?lvl=0

INNST. 19 S (2016–2017). *Innstilling fra kirke, utdannings- og forskningskomiteen om Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet.* Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen. https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2016-2017/inns-201617-019s/?all=true

KARSETH, B., KVAMME, O.A. & OTTESEN, E. (2020). *Fagfornyelsen læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold.* EVA2020 rapport 1. Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/eva2020-delrapport-1.pdf

KARSETH, B., KVAMME, O.A. & OTTESEN, E. (2022). *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk. Prosesser, rammer og sammenhenger.* EVA2020 rapport 4. Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/aktuelle-saker/rapport-4_eva2020_290622.pdf

KEMP, P. (2013). *Verdensborgeren. Pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede.* Hans Reitzels Forlag.

KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET. (1993). *Generell del til læreplanen.* https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/

KLAFKI, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier.* Forlaget Klim.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2013). *På rett vei – kvalitet og mangfold i fellesskolen* (Meld. St. 20 (2012-2013). https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2016–2017)). https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2017a). *Høring av forslag til ny generell del av læreplanverket for grunnopplæringen som skal erstatte gjeldende Generell del og Prinsipper for opplæringen.* Høringsbrev. Datert 13.03.2017, ref.: 17/1340.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2019). *Kunnskapsløftet 2020/2020S. Nye læreplaner – grunnskolen og gjennomgående fag VGO. https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/*

NOU 2007: 6. (2007). *Formål for framtida: formål for barnehagen og opplæringen.* Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2007-6/id471461/

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2019). *Kompetansepakke for innføring av nytt læreplanverk.* (Senere utvidet og revidert.) https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/kompetansepakke-for-innforing-av-nytt-lareplanverk/

Ole Andreas Kvamme er første-amanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo og underviser her i religions- og etikkdidaktikk og profesjonsetikk. Kvamme forsker på problemstillinger knyttet til etikk, pedagogisk filosofi og læreplanarbeid med særlig vekt på miljø- og bærekraftsutfordringene. Han deltar i ulike deler av prosjektet «Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser» (EVA2020) ved UiO, som er finansiert av Utdanningsdirektoratet.

Berit Karseth er professor ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Oslo og har i en årrekke arbeidet med utdanningsreformer og læreplanspørsmål i grunnutdanning og høyere utdanning. Karseth leder prosjektet EVA2020 ved Universitetet i Oslo. Hun er for tiden også involvert i et prosjekt om hvordan utdanningsreformer utformes, endres og fornyes gjennom bruk av evidens og ekspertise (POLNET) finansiert av Norges forskningsråd.

Eli Ottesen er professor emerita ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Hun har spesielt arbeidet med temaer knyttet til styring og ledelse av utdanning, og har undervist på UiOs masterprogram i utdanningsledelse i en årrekke. Hun deltar nå i ulike deler av prosjektet EVA2020 ved Universitetet i Oslo.

Samskapt utviklingsarbeid i skolen

–om relevans i grunnskolelærermasteren

Av Torunn Klemp og May Britt Postholm

Et argument da man innførte masterutdanning for grunnskolelærere, var at alle lærere skulle få kompetanse i å kunne drive utviklingsarbeid innenfor eget yrke. Men en forutsetning for å få dette til er at studentene skjønner hvilke behov skolen har.

I en workshop vi hadde for en gruppe lærerstudenter, ble det understreket at relevans for skolen og for det framtidige læreryrket var viktig når studentene skulle velge problemstilling for masteroppgaven sin. En student responderte nokså umiddelbart: «Hvordan kan vi vite hva som er relevant for skolen? Vi må snakke sammen!» Responsen gjenspeiler studentens frustrasjon over at organiseringa av lærerutdanninga ofte gjør det vanskelig for dem å knytte sammen teoristudier og praksisstudier.

Forventninger om undersøkende arbeid i praksisperioden er i liten grad kommunisert til praksisskolen (Antonsen mfl., 2022). Sjeldne og korte møter mellom lærerutdannerne i universitetet og lærerutdannerne i skolen (heretter kalt praksislærere) gir lite støtte for det faglige studiearbeidet i praksisperiodene, enten det gjelder mindre observasjonsoppdrag eller innsamling av data til FoU- og masteroppgaver. Denne lærerstudentens frustrasjon over at det overlates til studenten å gjette seg til hvordan de kan løse lærings- og forskningsoppdrag i praksis, er ikke unik. Utvikling av samspill mellom skole og universitet som sikrer god profesjonsrettet grunnskolelærerutdanning, er derfor et overordna mål forprosjektet *Learning, Assessment and Boundary crossing in Teacher Education* (LAB-TEd). Prosjektet, som er delfinansiert av Norges forskningsråd, er et samarbeid mellom grunnskolelærerutdanningene ved NTNU og UiT Norges arktiske universitet, og våre respektive universitetsskoler og partnerskoler.

Når universiteter og skoler samarbeider for lite og for dårlig, går det ut over kvaliteten på lærerkandidatene. Det er godt dokumentert av Olsen (2020, 2021) at universitetet ikke utnytter praksislærernes kompetanse på noen god måte når studentene arbeider med bacheloroppgaver knyttet til praksis i tredje studieår. Det er grunn til å tro at mangelen på samspill som Olsens studier viser, også er medvirkende årsak til ensidige valg av forskningsdesign i masteroppgaver. Per i dag er det enighet i sektoren om at det er altfor mange små kvalitative studier der lærerstudenten typisk intervjuer tre lærere om deres meninger om et eller annet fenomen i skolen (jf. samling i Nasjonalt nettverk for masterveiledere i lærerutdanninga i november 2021). Slike studier gir lite tilbake til skolen, og innvirkninga på lærerstudentens profesjonsutøvelse på kort og lang sikt er usikker. En studie av masterkandidater som har vært to år i yrket, viser at de er ressurspersoner på arbeidsplassen i sine fordypningsfag, men at de er passive i skoleutviklingsarbeidet (Bjørndal mfl., 2020). Forskerne peker på manglende forståelse for systematisk forskningsarbeid som en mulig årsak. Hvorfor velger så ikke flere å arbeide med aksjonslæring/aksjonsforskning, som vi vet setter studentene i stand til å reflektere over og forbedre sin

egen klasseromspraksis (Antonsen mfl., 2020)? I LAB-TEd har vi erfart at skoleutviklingskompetansen studentene tilegner seg gjennom slike intervensjonsprosjekter, er tett sammenvevd med dybdekunnskap i fag og fagdidaktikk.

Masterreformen gjør at grunnskolelærerutdanningene over hele Norge er inne i en viktig omskapingsfase der både universitetsstudiene og praksisstudiene endres. Vi har allerede flere års erfaring med grunnskolelærerutdanning på masternivå for hele eller deler av kullet i Tromsø og Trondheim. Erfaringene har lært oss at både skole og universitet utfordres av kravet om at studentoppgavene skal være både profesjonsrettede og relevante for skolen, samtidig som de skal imøtekomme den akademiske standarden. FoU-oppgaven i utdanningas tredje år og masteroppgaven er derfor hovedfokuset i LAB-TEd.

Spørsmål vi arbeider med, er:

- Hvordan kan vi utvikle disse oppgavene i treparts-samarbeid mellom skole, universitet og studenter slik at de bidrar til studentenes profesjonskvalifisering, men samtidig gir kunnskapsutvikling av betydning for skolene og lærerutdanninga?
- Hvilke forberedelser må til for at vi skal nå dette målet, og hva må de ulike partene bidra med?
- Hvordan skal vi samspille i veiledningsarbeidet slik at både forskningsbasert kunnskap og den lokale erfaringsbaserte kunnskapen tas i bruk?
- Må vurderingskriterier endres for å støtte opp om målet om profesjonsretta studentoppgaver?

I forkant av grunnskolelærerreformen stilte skeptikere spørsmål om ikke den nye femårige utdanninga ville bety en uønsket akademisering av lærerne, og om det ikke ville være bedre å bruke det ekstra året til å tilegne seg kunnskap i flere skolefag. Argumentet *for* masteren var blant annet målet om at alle lærere må ha faglig og metodisk kompetanse som setter dem i stand til å drive utviklingsarbeid innenfor eget yrke. Det første ordinære kullet med femårige masterkandidater startet sin yrkeskarriere nå i høst. Tida er derfor inne for å reflektere over om vi så langt har maktet å utvikle den nye lærerkompetansen i riktig retning. I denne artikkelen ser vi nærmere på de erfaringene vi ved NTNU gjorde i prosjektet gjennom samspillet om FoU-oppgaven i studentenes tredje studieår. Materialet vi bygger på, er intervjuer med 16 studenter innenfor kroppsøving og matematikk som skrev FoU-oppgave i 2020 og 2021.

Endringsverkstedet

I LAB-TEd-prosjektet bruker vi *endringsverkstedet* (*change laboratory*, Ellis, 2008; Engeström, 2007, 2015) som arena for samarbeid og utvikling. Dette er en måte å jobbe på som er utviklet innenfor kulturhistorisk aktivitetsteori (KHAT), og som er prøvd ut i profesjonsutvikling hovedsakelig i Finland og England. Hensikten er å overkomme hindringer for kunnskapsutvikling og legge grunnlag for framtidig utvikling gjennom etablering av felles mål.

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Prosjektet er organisert på den måten at vi følger studenter fra to kull av lærerstudenter gjennom deres 3., 4. og 5. studieår. Oppfølginga er tettest når studentene skriver FoU-oppgave og masteroppgave i tredje og femte studieår. Studentene er organisert i ettfaglige grupper ut fra valg av masterfag, og de har praksis i samme klasse eller skole i alle de tre årene. De har også samme praksislærer og de samme veilederne fra universitetet (heretter: lærerutdanner) gjennom alle tre år. Studentene som deltar i prosjektet, får graden *master i grunnskolelærerutdanning 1–7* med kroppsøving eller matematikk som masterfag. De to praksislærerne som deltar, har faglig fordyping og oppfatter seg som lærere med spesiell interesse for matematikk eller kroppsøving. To fagdidaktikere innenfor hvert av de to fagene og én pedagog er faglige veiledere sammen med praksislærerne, og de ivaretar også det tradisjonelle oppfølgingslæreransvaret i praksisperioden. I endringsverkstedene deltar i tillegg rektor ved praksisskolen. Prosjektleder ved NTNU tilrettelegger prosessen i endringsverkstedene som arrangeres i gjennomsnitt fire ganger per år.

I løpet av tredje studieår som vi har innhentet studentdata fra til denne artikkelen, har de to studentkullene hver for seg deltatt i fire endringsverksteder. Endringsverkstedene ble organisert som en blanding av diskusjoner i homogene og heterogene grupper og i plenum. Målet var å gjennomføre historiske og nåtidige analyser av forhold som både støtter og hindrer samspill om studiearbeid i praksis og å utvikle felles mål for arbeid med FoU-oppgaven. I tillegg var intensjonen å bli enige om gode veiledningsmodeller og kriterier for oppgavene. Diskusjonene løftet fram spenninger og motsetninger som dels var basert på tilsendte spørsmål og på transkriberte utdrag fra samtaler i tidligere endringsverksteder.

I fortsettelsen går vi inn på hvordan studentene opplevde arbeidet med FoU-oppgaven. Utgangspunktet for arbeidet var at studenter som hadde samme fag, samlet datamateriale i en og samme praksisklasse og fikk felles veiledning på oppgavearbeidet i veiledningsmøter der både fagdidaktikere, praksislærer og pedagog som regel var til stede.

Valg av et nyttig tema

Valg av oppgavetema og problemstillinger er avgjørende for de ulike partenes motivasjon og opplevelse av nytte. Fordi studenter i grupper på fire skulle ha praksis og samle inn datamateriale i samme klasse, var de også av praktiske grunner nødt til å velge nærliggende problemstillinger. Det var derfor satt av godt med tid til denne prosessen i endringsverkstedet. Allerede i første endringsverksted ble det klart at alle parter var motivert for å finne fram til et felles tema, et «paraplytema» som alle opplevde som nyttig for skolen, for lærerutdanninga og for studentene selv. Prosessen med å konkretisere temaet var imidlertid mer langvarig. Først i det tredje endringsverkstedet ble det klart at kroppsøvingsstudentene i kull 1 skulle arbeide med hvordan skolen i større grad kunne ta i bruk uteområdet som læringsarena også utenom de tradisjonelle turdagene. Innenfor matematikk ble det bestemt at studentene skulle utforske sosio-matematiske normer i klasserommet sammen med praksislærer. Alle parter ble hørt i denne prosessen – både studentenes ønsker, skolens utviklingsbehov og universitetets behov for ny kunnskap ble diskutert. Studentene opplevde imidlertid ikke at det var noen som bestemte mer enn andre: «Vi hadde en idé om det samme», sier en av dem.

Da kull 2 skulle velge tema, gikk prosessen litt raskere. Tema for både kroppsøvingsstudenter og matematikkstudenter ble bestemt allerede i første endringsverksted. Alle parter var med i samtalen rundt valg av tema, men analysen av datamaterialet viser at prosessen nok gikk for fort for studentene. Vi veiledere var ikke var tilstrekkelig bevisste på at studentene var de eneste som ikke hadde vært gjennom en slik prosess med å utvikle et felles tema ut fra interesse og mål tidligere. En av studentene sier: «Det ble på en måte et tips eller et ønske fra universitetets side.» En annen fortsetter: «Det kan ende opp med noe som ikke er helt av interesse, og da blir det veldig vanskelig å gjøre resten. Men det gikk jo bra.» Lekbasert undervisning ble paraplytema innenfor begge fag, i kroppsøving dels med fokus på ball-lek og dels med fokus på dans. Halvveis ut i praksisperioden ble danseelementet fjernet fra aksjonen, og motivasjon ble et sentralt begrep.

Alle studentene i prosjektet synes det var motiverende å jobbe med noe som det var behov for i skolen, og som praksislærer også ønsket å utvikle i aksjonslæringsprosjekter sammen med dem. En av studentene uttaler: «Interessen fra skolen gir en sånn ekstra motivasjon.» Paraplytemaene som ble utviklet innenfor hvert fag, gjorde det også lettere å etablere et samlet læringsfellesskap i praksis og i arbeidet med FoU-oppgaven. Studentutsagnet «at vi på praksisgruppen hadde samme fag, at vi kunne støtte oss på hverandre, hadde mye å si», understreker oppfatninga i hele studentgruppa.

Eierskap

Studentene opplever eierskap til FoU-oppgaven som de har gjennomført. «Vi har fått være med på å bestemme. Vi stod vel ikke helt fritt, men vi gjorde det likevel, på en

måte», sier en av dem, mens de andre nikker. Selv om noen studenter i kull 2 er litt i tvil om hvem som bestemte tema for FoU-oppgaven, endrer det ikke opplevelsen av eierskap til prosessen og den ferdigstilte oppgaven. Lærerstudenter i begge kull ville prøve ut undervisningsopplegg sammen med praksislærer. Lærerstudentene i kroppsøving, kull 1, ville også se FoU- og masteroppgaven i sammenheng. I FoU-oppgaven gjennomførte de en kartlegging av hvordan uteområdet ble brukt og oppfattet som læringsarena i skolen, mens de i masterarbeidet så for seg at de ville prøve ut tiltak i et aksjonsforskningsprosjekt basert på denne kartlegginga.

Aksjonslæring i klasserommet

Studentene hadde ikke skrevet en oppgave i dette omfanget tidligere. «Det er noe nytt, vi skal jobbe med forskningsarbeid liksom, og gjør man det riktig?» sier en av dem. Alle studentene, med unntak av de fire kroppsøvingsstudentene som gjennomførte en innledende kartleggingsoppgave, benyttet aksjonslæring som metode for å utvikle undervisning basert på fagdidaktisk kunnskap. Studentene forteller at utprøvinga og observasjonen av elevenes læring sammen med praksislærer fungerte fint, men de opplevde at flere faser i arbeidet var utfordrende. Da de skulle samle inn datamateriale ved hjelp av intervju, opplevde de det som vanskelig å vite hva de skulle spørre om, og det var vanskelig å stille oppfølgingsspørsmål. «Det er jo vanskelig, vi har jo ikke gjort dette tidligere», sier en av dem, og han fortsetter: «Når du har alt datamateriale, hva skal en da gjøre med det? Hvordan skulle vi finne essensen i datamaterialet – det var vanskelig!» Både datainnsamlinga og dataanalysen ble opplevd som krevende, og de erfarte at de måtte lese mye metodeteori i tillegg til teori om selve tematikken som de skulle utvikle og forske på. Til slutt skulle materialet som var samlet inn, presenteres i tekst, noe som studentene opplevde som en enda ei utfordring. En av dem sier: «Hvordan skulle man strukturere ting, hvordan skulle analysen presenteres, hva skulle med i hvilken del ut ifra den metoden som ble brukt?» Aksjonsforskningsmetoden gjorde at malen de fikk i studiet, ikke passet helt. Studentene forteller imidlertid at veiledninga de fikk underveis, hjalp dem i disse fasene i arbeidet.

Felles veiledning

Studentene ble oppfordret til å skrive i par, noe de fleste gjorde. I og med at de var organisert i ettfaglige praksisgrupper og arbeidet med utgangspunkt i samme paraplytema, kunne de også få felles veiledning i grupper på fire. «Når vi hadde den felles veiledninga, så ble på en måte alt som ble sagt, relevant», sier en av studentene. Denne organiseringa effektiviserte veiledninga, noe som bidro til at de kunne få veiledning oftere. I starten av arbeidet ble det satt opp en plan for veiledninga som dels ble lagt til praksisskolen og dels til universitetet tilpasset studentenes arbeidsplan og slik at det ble mulig for praksislærer, lærerutdannere og studenter å delta. Studentene opplevde «det jevnlige samarbeidet», som de benevnte den felles veiledninga med praksislærer og lærerutdanner, som en god hjelp. En av dem uttaler: «Det var dette tette samarbeidet da, med veiledere og praksislærer, tett oppfølging, jevnlig oppfølging – det har vært til stor hjelp.» Fordi de jobbet med samme tema, opplevde de også at diskusjoner med medstudenter var nyttig.

Koronapandemien førte til at mye av veiledninga etter hvert foregikk digitalt. Studentene erfarte at det fungerte svært bra at alle hadde dokumenter som var grunnlag for veiledninga, foran seg på skjermen. «Da fikk man både hørt og sett hvor utfordringene ligger», uttaler en av studentene.

FoU-oppgavens betydning

Studentene har erfart arbeidet med FoU-oppgaven som meningsfullt og nyttig både for dem selv og for lærerutdanninga. De påpeker at lærerutdannere som selv ikke har jobbet i skolen, kan ha nytte av å samarbeide tett med skolen, og at dette samarbeidet kan støtte dem i undervisninga i lærerutdanninga. Studentene mener også at samarbeidet kan hjelpe lærerutdannere når de skal veilede dem på oppgaven. Når det gjelder nytten for dem selv, uttrykker en av dem: «Den har hatt betydning for det virkelige liv.» Studentene er enige om at arbeidet med oppgaven også vil få betydning for dem som fremtidige lærere. Da vil de også kunne leve opp til målsettinga i rammeplanen for lærerutdanninga som sier at studenten «kan alene, og i samarbeid med andre, bruke relevante metoder fra forsknings- og utviklingsarbeid, for kontinuerlig utvikling av egen og skolens kollektive praksis [...] (KD, 2016 a, b).

Avsluttende refleksjon

Endringsverkstedet viste seg å bli en god arena hvor studentenes tidligere erfaringer med praksisrelaterte oppgaver kunne bli en del av dialogen og planlegginga av FoU-oppgaven (Postholm mfl., under vurdering). Studentene opplever at deres stemme, i større eller mindre grad, blir hørt, og at deres ønsker og behov blir tatt hensyn til når tema for FoU-oppgaven bestemmes. Ifølge Edwards (2010) er det avgjørende for et godt samarbeid at alles behov blir

ivaretatt. Når dette blir gjort, utvikles eierskap til arbeidet, noe som også vil motivere til videre innsats. I tillegg til at studentene opplevde oppstarten av arbeidet som nyttig og meningsfull for videre arbeid, har de også tro på at erfaringene og læringa som arbeidet med FoU-oppgaven ga, kan få betydning for dem som lærere i skolen. En viktig erfaring for oss lærerutdannere er at vi må omstille oss og starte prosesser som er avsluttet, på nytt og bruke den tida det tar, hver gang nye studenter og praksislærere skal samskape sine utviklingsprosjekter.

I arbeidet med oppgaven har studentene erfart å jobbe sammen med studenter, lærerutdannere og praksislærere for å utvikle undervisninga i skolen. I overordnet del i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) er det et eget avsnitt om profesjonsfellesskap og skoleutvikling. Lærerstudenter som har jobbet i et fellesskap, som beskrevet over, med utvikling av skolens praksis, vil være godt rustet til å inngå i et profesjonsfellesskap i skolen. En viktig faktor i denne sammenheng er om det er etablert profesjonsfellesskap i skolen som kan nyttiggjøre seg lærerkandidatenes nye kompetanse. Nyutdannede lærere med kompetanse som kan bidra til å utvikle skolens praksis, vil være en god ressurs for skoler enten de allerede har veletablerte profesjonsfellesskap, eller de er i ferd med å etablere en kultur for kontinuerlig læring og utvikling.

Studentene valgte å gjennomføre arbeidet med FoU-oppgaven som utviklingsprosjekter i skolen. Noen studenter valgte også å tenke FoU-oppgaven som et forarbeid til masteroppgaven. En slik langsiktig tenkning ble mulig fordi studentene som deltok i LAB-TEd-prosjektet ved NTNU, var tilknyttet samme skole i alle praksisperioder fra 3. studieår. Dette arbeidet skiller seg ut fra det som en praksislærer benevnte som «øyeblikksforskning», som innebærer at studenter ofte, og især etter masterreformen, kommer til skolen, samler inn datamateriale, for så å forsvinne for å skrive en oppgave skolen seinere aldri ser noe til. Prosjektets FoU-oppgaver baserer seg heller ikke på noen «gjettelek». Studenter og lærerutdannere i skolen og i universitetet snakker sammen om hva slags kunnskap det er viktig for de ulike partene å utvikle som del av studentenes praksisstudier og oppgavearbeid.

Studentenes måte å jobbe på i dette prosjektet kan berolige skeptikerne som antok at masterutdanninga skulle bli en akademisering av lærerutdanninga. Vi erfarer i dette prosjektet at den er faglig, praksisrettet og profesjonsorientert, og nyttig for studentene som fremtidige lærere.

LITTERATUR

ANTONSEN, Y., THUNBERG, O.A. & ANDREASSEN, S.-E. (2022). Aksjonslæring som grunnlag for utvikling av lærerstudenters U-kompetanse i FoU-oppgaven. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis, 16*(1), 1–20.

BJØRNDAL, K.E., ANTONSEN, Y. & JAKHELLN, R. (2020). FoU-kompetansen til nyutdannede grunnskolelærere – grunnlag for skoleutvikling? *Acta Didactica Norden, 14*(2), 1–20.

ELLIS, V. (2008). Exploring the contradictions in learning to teach: The potential of developmental work research. *Changing English, 15*(1), 53–63, DOI: 10.1080/13586840701825295

ENGESTRÖM, Y. (2007). Putting Vygotsky to work. The Change Laboratory as an application of double stimulation. I: H. Daniels, M. Cole & J.V. Wertsch (red.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (s. 363–382). Cambridge University Press.

ENGESTRÖM, Y. (2015). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to development research* (2.u tg.). Cambridge University Press.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2016a). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning 1–7.* Kunnskapsdepartementet.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2016b). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning 5–10.* Kunnskapsdepartementet.

OLSEN, R. (2021). Flerstemmighet i veiledningssamtaler? En kasusstudie om triadisk FoU-veiledning i grunnskolelærerutdanningen. *NORDVEI Nordisk Tidsskrift i Veiledningspedagogikk, 6*(1), 1–16.

OLSEN, R. (2020). Posisjonering i kunnskapsrelasjoner: En kasusstudie om FoU-veiledning i grunnskolelærerutdanningen. *Nordic Journal of Education and Practice, 14*(3), 17–38.

POSTHOLM, M.-B., KLEMP, T. & NORDBOTN, M.M. (under vurdering). Student teachers and teacher educators in universities and schools working collectively on students' research and development projects. *Scandinavian Journal of Educational Research.*

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* Utdanningsdirektoratet.

Torunn Klemp er professor i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning, NTNU. Klemp har lærerutdanning og har undervist på ungdomstrinnet i 7 år. Klemp har publisert bøker og artikler som omhandler praksisdelen av lærerutdanninga, å skrive for å lære og matematikkdidaktikk for de yngste elevene.

May Britt Postholm er professor i pedagogikk og kvalitativ forskningsmetode ved Institutt for lærerutdanning, NTNU. Postholm har lærerutdanning og 14 års undervisningserfaring fra ungdomstrinnet. Postholm har publisert bøker og en rekke artikler som omhandler undervisning, læring og forskningsmetode, både nasjonalt og internasjonalt.

ANNONSE

Disko

Et **godt** sted å lære

Bruk gratis i år!

Disko er en ny digital strømmetjeneste til **videregående skole** fra Cappelen Damm.

Logg inn med Feide på **disko.cdu.no**

Variert innhold

Et mangfold av filmer, tekster, quizer, oppgaver og klasseaktiviteter gjør det lett å variere undervisningen.

Trygge læringsløp

Følg våre foreslåtte læringsløp som sikrer at du kommer trygt gjennom alle kompetanse-målene i læreplanene.

Plukk & miks

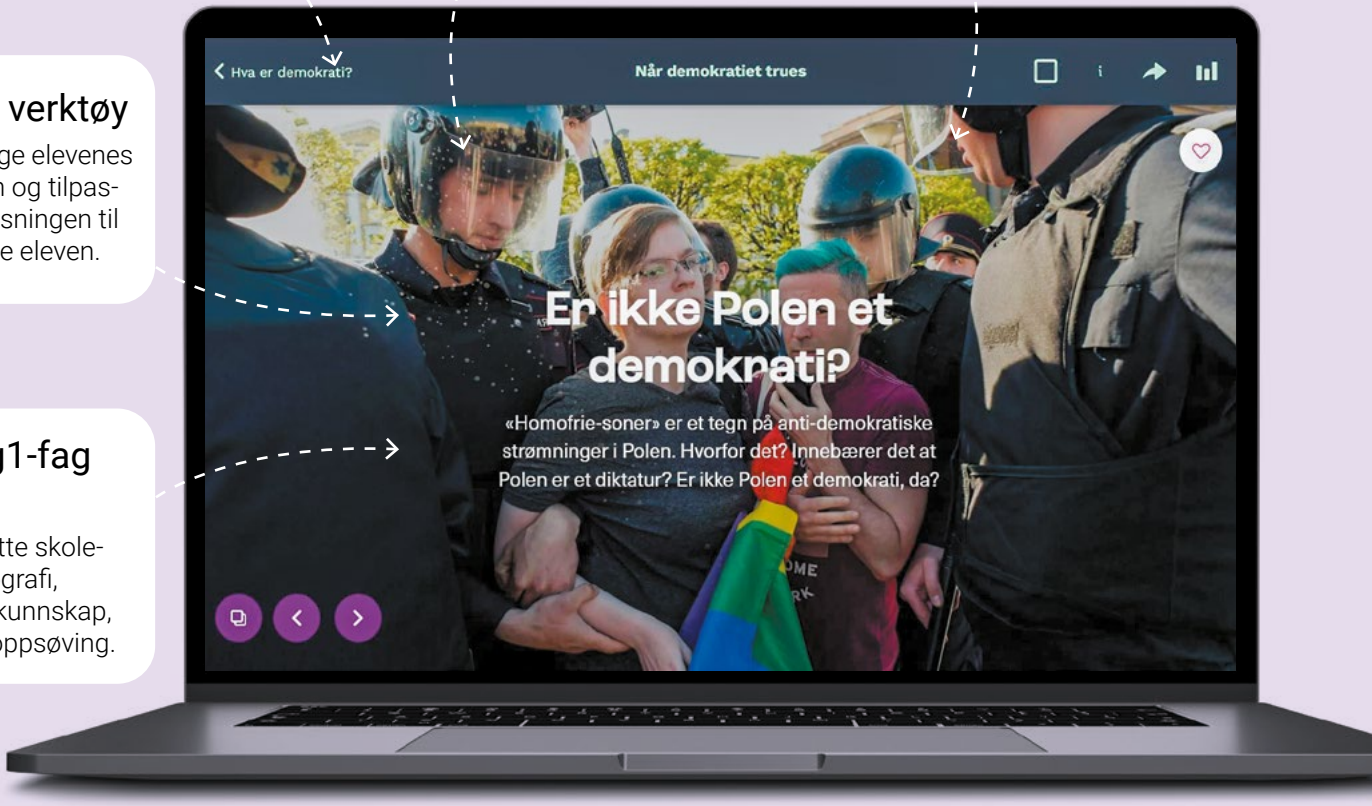
Velg blant et rikt utvalg av ulike innholdstyper, og sett sammen lærings-stier som passer for din elevgruppe.

Nyttige verktøy

Du kan følge elevenes progresjon og tilpas-se undervisningen til den enkelte eleven.

Flere vg1-fag i 2023

Fagene dette skole-året er geografi, samfunnskunnskap, tysk og kroppsøving.



formidling av kunnskap vårt ansvar siden 1829

cdu.no/vgs

CAPPELEN DAMM

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Betydningen av å **forske**

Av Jorunn H. Midtsundstad

Skoler som setter i verk helt like tiltak, vil ofte ende opp med helt ulikt resultat. Et forskningsprosjekt satte seg fore å finne ut hvorfor.

Når man snakker om *å forske sammen,* så viser det gjerne til et samarbeid mellom akademia og praksis for å skape ny kunnskap. Forskning betyr jo å skape ny kunnskap ved hjelp av vitenskapelige metoder, men når ønsket er at vi skal forske sammen, betyr det kanskje at en er ute etter en spesiell type kunnskap? Ofte har det vært akademia som har bestemt hva som er interessante spørsmål, men nå ser vi at praksisfeltet har viktige spørsmål som bør undersøkes. I det følgende skal vi beskrive noen erfaringer, muligheter og utfordringer ved å forske sammen. Erfaringene har vi fra et forskningsprosjekt ved Universitetet i Agder (UiA).

Forskningsprosjektet ble kalt *School-In* (2017–2020), og vi som startet prosjektet, var fem kommunalsjefer i Agder og fem forskere ved Universitetet i Agder som skulle jobbe sammen for å finne svar på spørsmålet: Hvorfor blir like tiltak så ulike i forskjellige skoler? Skolene i de fem kommunene hadde jobbet med inkluderende læringsmiljø i flere år, med god hjelp fra fagfolk rustet med implementeringsteori og det nyeste fra forskningsfeltet inkludering. Selv om skolene iverksatte de samme tiltakene, ble altså resultatene helt forskjellige, og de kom til oss for å finne

sammen

svar på dette. Vi søkte og fikk finansiering til prosjektet gjennom Forskningsrådet[1] samt tilleggsbidrag fra Agderkommunene og UiA.

Formålet

Å forske sammen har som formål å gjøre forskningen relevant og anvendbar for praksis. Dette kommer frem i Programplanen for innovasjonsforskning, der Forskningsrådet skriver at det er mange i akademia som forsker på områder som er interessante for offentlig sektor, men at forskningen ikke alltid svarer på deres kunnskapsbehov. De peker dessuten på at forskningsresultater som kunne ha vært nyttige og relevante, ikke brukes av offentlig sektor (Norges forskningsråd, Programplan 2014-2023). De samme argumentene kan vi finne i Stortingsmelding 21 (2016–2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*, der det presiseres at det må være opp til forskere og lokale myndigheter eller skoler å utforme innholdet i forsknings- og utviklingsprosjektene (Meld. St. 21 (2016–2017), s. 97). Grunnen til at man setter i gang prosjekter der akademia og praksis skal forske sammen, er altså at forskningen skal bli mer relevant for praksis.

Å forske sammen

Å forske betyr at en med vitenskapelige metoder skaper ny kunnskap, så når kommunalsjefene kommer til UiA for å få svar på et godt spørsmål, må vi som forskere velge metoder for å finne svar. Det første vi gjør, er å lete i forskningen vi har fra før, for å se hvilke svar vi allerede har. I søknader til Forskningsrådet må bidraget til forskningsfeltet komme klart frem, samtidig som vi må vise hvordan prosjektet skal imøtekomme behovet for kunnskap formidlet av kommunalsjefene. Å forske sammen betyr at vi ved hjelp av vitenskapelige metoder skal skape ny kunnskap og fornye et allerede etablert forskningsfelt, men også skape kunnskap som er relevant for praksisfeltet.

Forholdet mellom teori og praksis

Både i praksis og i akademia er forskningens relevans og nytte ofte diskutert og kritisert. Tone Kvernbekk skisserer tre ulike posisjoner: 1) Teori skal kunne predikere hva som virker, og instruere hva profesjonelle skal gjøre, 2) all teori skal kunne brukes og være nyttig i praksis, og 3) gapet mellom teori og praksis ansees ikke som et problem, men som et rom for refleksjon (Kvernbekk, 2011). Kvernbekk kritiserer de to første posisjonene som mangelfulle og argumenterer for den siste. Her skal vi se at det er mulig å argumentere for at å forske sammen er å skape dette rommet for refleksjon for både å kunne bidra til ny kunnskap til forskningsfeltet og til praksisfeltet. For å illustrere dette skal jeg kort beskrive hvordan vi forsøkte å skape rom for refleksjon, men også handling, i prosjektet School-In.

Prosjektet School-In

Prosjektet benyttet flere vitenskapelige metoder, som spørreskjema, fokusgruppeintervjuer, elevintervjuer,

videofilming av undervisning og kartlegging av skolenes lokalmiljø (Dalehefte & Midtsundstad, 2022). Vi jobbet sammen med personalet i sju skoler på sju fellessamlinger à tre timer per semester. Vi startet med å kartlegge skolen med spørreskjema, fokusgruppeintervjuer og elevintervjuer og formidlet resultatene av kartleggingen ved å legge frem åtte påstander om skolen. I grupper på tvers av fag og trinn skulle personalet ta stilling til påstandene: om de var gjenkjennelige eller overraskende, om de mante til innsats, eller om påstandene var feil. Lærerne og fagarbeiderne i skolen fikk på denne måten anledning til å diskutere skolen sin, og fordi de ofte var uenige om hva de mente om påstandene, fikk de innsikt i hvordan ulike kolleger betraktet skolen ut fra sitt eget ståsted. Det man ble enige om at «maner til innsats», ble utgangspunktet for utviklingsområde for semesteret. Vi som forskergruppe tok tak i området som ble valgt, og kom til neste fellessamling med ny forskning på området og med spørsmål til diskusjon i en dialogkafé.

Vårt mål var at personalet skulle diskutere faglig innhold. Derfor var det forskningsbaserte innlegget som skulle sette refleksjonene i gang, avgrenset og kortfattet (Ingebrigtsvold Sæbø & Midtsundstad, 2022). Personalet diskuterte de faglige spørsmålene ut fra sin erfaring, kunnskap og verdier og noterte viktige momenter fra diskusjonene ned på et stort ark. Dette ble brukt som utgangspunkt for å velge et område de ville jobbe videre med for å utvikle tiltak de skulle prøve ut i klasserommene. Mellomarbeidet i skolen var da å prøve ut tiltakene og gi kolleger og forskere tilbakemelding om hvordan det gikk. Lærere og fagarbeidere reflekterte over hvordan utprøvingen var gått, og stilte seg kritisk til egen gjennomføring og også til forskningen. Mange spørsmål og en del nyansering førte til justering av tiltak eller utvikling av nye tiltak som ble prøvd ut. Arbeidsformen vi utviklet sammen, ble kalt *organisasjonsdidaktikk* (Midtsundstad mfl., 2022).

Med utgangspunkt i allmenndidaktikken ville vi presentere faginnhold på det område personalet valgte å utvikle, ved å legge til rette for at innholdet skulle få betydning og oppleves som meningsfullt for personalet (Hopmann, 2007). Deres refleksjoner var viktige for å forstå hva som skjer når vi forsker sammen. Vi var sammen om å finne frem til utviklingsområdet, selv om kartleggingen selvsagt styrte faginnholdet i noen grad. Vi kan kanskje si at gapet mellom teori og praksis skapte et rom for refleksjon, og at personalets refleksjon både kunne bidra til forskningsfeltet og til praksisfeltets utvikling. Det fører oss til spørsmålet om hva resultater er av å forske sammen? Er dette en spesiell type kunnskap?

Kunnskapsbegrepet

Når vi snakker om kunnskap, må vi til Aristoteles for å finne gode begreper. Han viser til tre ulike typer kunnskap. *Episteme* er den teoretiske og vitenskapelige kunnskapen som er kontekstuavhengig og generell, slik at den kan brukes i ulike sammenhenger. I lærerutdanningene våre er denne kunnskapen gjenkjennelig som teorigrunnlaget i fagene. Den andre kunnskapsformen er *techne,* som betyr praktisk kyndighet, og som vi kan gjenkjenne i lærerutdanningene som metodisk kunnskap i fagene og i pedagogikken. Den tredje kunnskapsformen kalles *fronesis,* som står for praktisk klokskap når det gjelder å utføre oversettelsen fra det generelle til det spesielle. Denne kunnskapen kjenner vi igjen i lærerutdanningene som å vurdere enkeltsituasjoner fra praksis (praksisfortellinger/case) der epistemiske kunnskaper danner utgangspunkt for refleksjon og påfølgende handling (Hovdenak & Wiese, 2017). Når det gjelder å forske sammen, skal vi her legge mest vekt på praktisk klokskap som refleksjon med påfølgende handling.

I akademia er den epistemiske kunnskapen den mest typiske kunnskapen, der for eksempel grunnforskningen søker å beskrive og utforske praksis slik den utøves i skolene samtidig som man unngår å påvirke feltet som man forsker på.

Innovasjonsforskningen gir derimot muligheter til å se hvordan profesjonelle i skolen sammen anvender faginnhold i diskusjoner, og hva som skaper refleksjoner i rommet mellom teori og praksis, når de oppfordres til å utvikle tiltak i form av praktiske handlinger. Gjennom å forske sammen får vi bedre kunnskap om hvordan praktisk klokskap kan utvikles innenfor skolens faglige fellesskap.

Å samskape kunnskap

Hva det innebærer å forske sammen, kan diskuteres. Hvem er det som forsker, og hvem forskes på? Så lenge forskning forstås som å utvikle ny kunnskap med vitenskapelige metoder, snakker vi gjerne om epistemisk kunnskap – altså teori. Men vi kan også velge å forstå forskning som *samskaping av kunnskap*. Det kan defineres som å skape ny kunnskap ut fra kunnskap vi henter både fra praksis og fra akademia (Stoll, Brown Spencer-Thomas & Taylor, 2017). Det vi har lært av å forske sammen i School-In, er at vi kan skape ny kunnskap sammen hvis vi ikke stopper opp ved

refleksjonen, men fortsetter med å finne ut hva som skal være dens *påfølgende handlinger*. Dette ga oss ny kunnskap om blant annet implementering av forskning. Vi så nemlig at *små tiltak har størst effekt.* Dette er tiltak som deltakerne selv utviklet og klarte å innlemme i sitt daglige arbeid, som for eksempel ved oppstart av timen. Vi så også hvordan de sikret elevmedvirkning gjennom faste rutiner for planlegging av undervisning. De store forandringene må starte med små konkrete tiltak.

I prosjekt School-In hadde vi nettverkssamling med representanter fra skoleledelsen, skoleeier og pedagogisk- psykologisk tjeneste en gang hvert semester. Der hadde forskerne ansvar for å presentere foreløpige forskningsfunn, utvikling av arbeidsmåter eller teorier vi oppdaget da vi reflekterte over det vi hadde sett i intervensjonen. Vi la frem våre tanker og ba dem diskutere dem, stille spørsmål og gi oss respons. Vi kunne bruke dette forumet til å få frem nettverksdeltagernes refleksjoner, finne ut hva som skapte resonans i denne gruppen. Det kunne dreie seg om hvordan de forholdt seg til at skolen faktisk gjenspeiler lokalmiljøet sitt, eller at læreres pendling kan ha noe å si for utviklingen av elevsynet i kollegiet (Horrigmo & Midtsundstad, 2020). Dette ga også retning til forskningen, fordi det ga oss perspektiver på hva som ga mening.

Noe grep de fatt i og ville prøve ut, andre ting lot de fare. Det kunne være arbeidsmåter vi prøvde ut og utviklet sammen, eller teorier vi presenterte. Responsen ga oss konkret tilbakemelding på hvordan kunnskapen ble forstått, og hvordan den kunne videreutvikles. Disse diskusjonene med praksisfeltet ble en viktig del av samskapingen av kunnskap i innovasjonsprosjektet.

På denne bakgrunn må vi si litt om svaret på kommunenes spørsmål: Hvorfor blir like tiltak så ulike i forskjellige skoler? Det korte svaret er at personalet i forskjellige skoler har ulike forutsetninger for å delta i felles læringsprosesser, derfor må vi lage strukturer for samarbeidet. Skoler har ulike forutsetninger for inkludering fordi de har ulike lokalmiljø som er mer eller mindre inkluderende (Horrigmo & Midtsundstad, 2021), og like tiltak vil gi ulike resultater og bør utvikles av personalet selv lokalt i egen skole for å gi mening og kunne få betydning for egne elever (Midtsundstad mfl., 2022). Det gir best muligheter for utvikling å kunne ta hensyn til skolens egne forutsetninger og lokale betingelser.

Å forske sammen – betydning og utfordringer

Å forske sammen betyr å samskape kunnskap der forholdet mellom teori og praksis kan skape et rom for refleksjon, og der det legges til rette for påfølgende handling. Refleksjonene i seg selv er interessante, men mulighetene i det å forske sammen er å få frem den praktiske klokskapen som viser seg når skolefolk bruker rommet mellom teori og praksis til å reflektere og komme frem til *påfølgende handlinger* som kan prøves ut, kritiseres og justeres.

Våre erfaringer viser at å forske sammen i prosjekter som School-In krever mye samarbeid og mange møter for å

Eksempler på tiltak utviklet av lærere og fagarbeidere

- **Utfordre sterke elever – løfte mindre sterke elever**

Personalet dro nytte av sammensetningen på tvers av trinn og la opp til et arrangement der sterke elever fra høyere trinn (7. klasse) hjalp sterke elever på yngre trinn (4. klasse) i matematikk. På samme måte hjalp svakere elever på 4. trinn, elevene på 2. trinn. Dette tiltaket ble en stor suksess – elevene ville gjerne gjøre det igjen og prioriterte dette fremfor «kosetimen». Tiltaket førte også til at elevene ble bedre kjent og tryggere på hverandre på tvers av trinn.

- **Hver dag skal jeg forsøke å gi en positiv tilbakemelding til elevene i klassen**

Personalet forteller at de hadde post-it-lapper på pc og i bøker for å huske å gi positive tilbakemeldinger gjennomgående gjennom dagen. Dette hadde stor effekt med hensyn til hva de voksne la merke til, og ga god stemning i dialogen med ulike elever. Tiltaket fikk ringvirkninger både til elevsamtalen og skole–hjem-samtalen. I elevsamtaler tar læreren frem det positive som er gitt som tilbakemelding. I skole–hjem-samtalen tas det positive tilbakemeldte opp igjen. Elever har kommentert at dette var noe de satte stor pris på.

Flere eksempler på tiltak finner du på nettsiden Arbeidsmetode for utvikling av inkluderende fellesskap med adressen: uia.no/school-in

forstå hva vi holder på med, og hvor vi skal. Likevel skaper dette helt spesielle muligheter for utvikling av kunnskap både for forskningsfeltet og praksisfeltet, men det fordrer at en legger til rette for refleksjon og er åpen for hva som skjer når det gjelder påfølgende handling og utprøving i praksis. Det å følge refleksjonen helt frem til handling, for deretter å gjøre nye refleksjoner, er viktig for at ny kunnskap skal utvikles. Dette prinsippet ser ut til å ha blitt undervurdert i forskning og utviklingsarbeid.

Prosjektet School-In har gitt oss gode erfaringer med å forske sammen, men hva er så utfordringene? Formålet med å forske sammen, som vi var inne på i starten, er at forskningen skal være relevant og svare på et kunnskapsbehov i kommunene og regionen. Utfordringene er kanskje at forskningen ikke nødvendigvis blir anvendt selv om vi forsker sammen og resultatene er relevante. Og det er alltid en fare for at de som bestemmer, ikke liker svarene forskningen gir. Svaret kan kollidere med styringslogikken, altså at eierne heller vil styre enn å overlate til lokale skoler å ta valgene. Det kan være at kunnskapsbehovet forandrer seg så raskt at når svarene er klare, er kunnskapsbehovet et annet. Men årsaken kan også være at når prosjektet er over, er det ikke plass til å realisere funnene fordi andre ting er på dagsorden. Eller er svarene er for utilgjengelige, gjemt i internasjonale publikasjoner? Å forske sammen har som mål å finne svar både til forskningsfelt og praksisfelt, men det kan se ut til at svarene fungerer best for forskningsfeltet fordi praksisfeltet mangler plass og strukturer til å anvende ny kunnskap. Vi må vurdere om vi må legge mer vekt på å iverksette ny kunnskap underveis og godta at kunnskapen har størst betydning for dem som til enhver tid deltar. Vi må også vurdere om vi har gode nok svar på hvordan vi kan implementere ny kunnskap i norsk skole.

For universiteter og høgskoler som UiA er utfordringen å definere sitt behov for kunnskap når det gjelder barnehage- og skoleforskning. Hva vil vi med et tettere samarbeid med barnehager og skoler? Vi trenger å hele tiden utvikle våre lærerutdanninger, og vi trenger et tett samarbeid med praksis for å få dette til på en god måte. Vi trenger også å organisere oss med det formål å være åpne for kunnskapsbehovet i regionen, kunne formidle forskningsresultater på en tilgjengelig måte og videreutvikle vår rolle som utviklings- og forskningspartner. Nå er vi allerede på god vei gjennom tilskuddsordningene *Rekomp*, *Dekomp* og *Kompetanseløftet*. Den samskapingen av kompetanseutvikling som foregår her, er en god start for å videreutvikle samarbeidet og bli gode til å forske sammen.

Jorunn H. Midtsundstad er professor ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Agder. Hun har lang erfaring innenfor forskning på didaktikk, inkludering og skoleutvikling. Hun videreutvikler nå denne kunnskapen sammen med praksisfeltet gjennom forskningsprosjektet School-In og i samarbeidet omkring tilskuddsordningene *Rekomp, Dekomp og Kompetanseløftet.*

NOTE

1 Finansiering gjennom programmet FINNUT, Innovasjon i offentlig sektor.

LITTERATUR

DALEHEFTE, I.M. & MIDTSUNDSTAD, J.H. (red.) (2022). *A Systemic Approach to School Development – Technical Report on the Project School-In.* Waxmann. https://www.waxmann.com/en/waxmann-buecher/?no_cache=1&tx_p2waxmann_pi2%5Bbuch%5D=BUC127965&tx_p2waxmann_pi2%5Baction%5D=show&tx_p2waxmann_pi2%5Bcontroller%5D=Buch&cHash=ac2044d3a16b0e5ae8a83a75ac54117d

HOPMANN, S. (2007). Restrained teaching: The Common Core of Didaktik. *European Educational Research Journal, 6*(2), https://doi.org/10.2304/eerj.2007.6.2.109

HORRIGMO, K.J. & MIDTSUNDSTAD, J.H. (2020) Schools' prerequisites for inclusion – the interplay between location, commuting, and social ties. *International Journal of Inclusive Education,* 1–15. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1853257

HOVDENAK, S.S. & WIESE, E. (2017). Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped. 40* (2), s. 170–184. https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-02-06

INGEBRIGTSVOLD SÆBØ, G. & MIDTSUNDSTAD, J.H. (2022). How can critical reflection be promoted in professional learning communities? Findings from an innovation research project in four schools. *Improving Schools.* https://doi.org/10.1177/13654802221082477

KVERNBEKK, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. Bedre skole, 2, 1–9. https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/filosofisk-om-teori-og-praksis/

MIDTSUNDSTAD, J.H., DALEHEFTE, I.M., HILLEN, S., HORRIGMO, K.J. & INGEBRIGTSVOLD SÆBØ, G. (2022). School-based Innovation for Changing School Culture Using' Organisational Didactics' to Promote Structures of Leading School Development 'from the Middle'. [Manuscript in preparation]. Department of Education, University of Agder.

NORGES FORSKNINGSRÅD (2017). Programplan 2014–2023. Forskning og innovasjon i utdanningssektoren FINNUT. https://www.forskningsradet.no/publikasjoner

STOLL, L., BROWN, C., SPENCE-THOMAS, C. & TAYLOR, C. (2017). Teacher leadership within and across professional learning communities. I: A. Harris; M. Jones & J.B. (red.). *Teachers Leading Educational Reform. The Power of Professional Learning Communities.* Routledge, s. 1–21.

Skole, utdanning og det felles beste

Av Kim Gunnar Helsvig

To bøker viser på ulike måter hvordan en republikansk demokratisk tradisjon med røtter i henholdsvis den amerikanske uavhengighetserklæringen og den norske grunnloven er skjøvet i bakgrunnen i møte med det moderne «kunnskapssamfunnet».

Hva har skjedd med det felles beste? Spørsmålet stilles i undertittelen på Harvard-filosof Michael Sandels *The Tyranny of Merit* fra 2020. Det kunne også ha vært undertittel på historiker Håvard Friis Nilsens (red.) antologi *Myndig medborgerskap* fra 2022. Begge bøkene gir innsikt av betydning for den framtidige utviklingen av norsk skole og utdanning.

Margaret Thatchers «there is no such thing as society» og Ronald Reagans «staten er ikke løsningen på vårt problem, staten er problemet» pekte i retning av samfunn der individet i større grad ble gjort ansvarlig for sin egen skjebne. Skole- og utdanningssystemene ble fra 1980-årene stadig viktigere som sertifiserings- og sorteringsinstrument inn i det mange har kalt *kunnskapssamfunnet* og *den globale kunnskapsøkonomien*. Kunnskapssamfunnets visjon om at alle har mulighet til å oppnå personlig og økonomisk suksess og finne sin fortjente plass i samfunnet gjennom skole og utdanning, ble selve fortellingen om frihet og ansvar i et rettferdig og framtidsrettet samfunn. Særlig for sentrum–venstre-politikere på begge sider av Atlanteren ble denne meritokratiske[1] skole- og utdanningsideologien en ledestjerne når man skulle finne en «tredje vei» mellom kapitalisme og sosialisme etter høyrebølgen på 1980-tallet, murens fall og Sovjetunionens oppløsning.

Bill Clinton konstaterte i 1994 at «what you earn depends on what you learn», Tony Blair og New Labours vei mot økonomisk vekst og en bedre framtid for alle fra 1997 gikk gjennom «utdanning, utdanning, utdanning», og USAs president fra 2008 til 2016, Barack Obama, repeterte til stadighet at «du får det til hvis du prøver!». I alle vestlige land, også i Norge, ble variasjoner over temaet skole og utdanning selve veien inn i det gode liv i en stadig mer globalisert markedsøkonomi et mantra som preget styringspartier både til høyre og venstre (Helsvig, 2022, s. 8–9).

Hybris og ydmykelse

Grunnleggerne av den amerikanske republikken ønsket at staten skulle styres av det Thomas Jefferson kalte et naturlig aristokrati basert på dyder og talenter

i motsetning til et kunstig aristokrati basert på rikdom og fødsel. Denne amerikanske republikanske tradisjonen var, i likhet med idealene i den bølgen av omkring hundre grunnlover som ble forfattet mellom den amerikanske uavhengighetserklæringen i 1776 og den norske grunnloven i 1814, forankret i borgerlige og moralske dyder basert på en forståelse av at det overordnede målet var å tjene samfunnets felles beste. Og Michael Sandel ser stor forskjell på Robert F. Kennedys og Martin Luther King jr.s republikansk-inspirerte meritokratiske idealer på 1960-tallet og den enkle «rhetoric of rising» om at folk kan og bør nå «så langt som talentet tar dem», som har utviklet seg siden 1980-tallet.

Stikk i strid med visjonen om å bidra til mer frihet og rettferdighet har denne nye meritokratiske ideologien etter Sandels mening skapt både «hybris» og «ydmykelse», ikke bare i USA, men over store deler av den vestlige verden. Den har på den ene siden skapt overmot i en selvgratulerende elite av høyt utdannede mennesker som ser ned på de som ikke har lyktes gjennom skole og utdanning. Og på den andre siden har skole- og utdanningsideologien skapt ydmykelse i den lite utdannete

Michael J Sandel, ***The Tyranny of Merit.*** *What's Become of the Common Good?* London: Allen Lane 2020

gruppen av sosialt marginaliserte og politisk forlatte mennesker som gjennom de siste tiårene har mistet jobber, inntekter, anseelse og selvfølelse i møte med den globaliserte markedsøkonomien. Ifølge den meritokratiske ideologien om at man får etter fortjeneste, kan også taperne, i likhet med vinnerne, takke seg selv for sin egen skjebne.

Denne dynamikken har ifølge Sandel fått enorme konsekvenser som kommer til uttrykk gjennom de store spenningene og konfliktene som har utviklet seg mellom det man forenklet kan kalle den politisk innflytelsesrike utdanningseliten og store deler av befolkningen i Vesten etter finanskrisen fra 2008, noe både brexit, Trump og de gule vestene i Frankrike er eksempler på. Dette blir vanligvis forklart på to måter. For det første som et populistisk tilbakeslag fra en stort sett hvit, mannlig arbeiderklasse som opplever frammarsjen til kvinner og etniske minoriteter samt en «politisk korrekt offentlig samtale» som en trussel som gjør dem til «fremmede i eget land». Denne diagnosen retter oppmerksomheten mot nativismen, kvinnehatet og rasismen hos de nasjonalistiske populistene i både USA og Europa. For det andre blir utviklingen også forklart som en nostalgisk arbeiderklassereaksjon på et grunnleggende endret, globalisert og teknologisert arbeidsliv der utsikten til en stabil og trygg jobb er undergravet av robotisering og utflagging av industriarbeidsplasser til lavkostland og byttet ut med krav til innovasjon, fleksibilitet og entreprenørånd. Uvilligheten til å ta inn over seg denne nye virkeligheten ender, ifølge denne forklaringen, opp med motstand mot immigranter, frihandel og styrende eliter. Sandel mener at begge forklaringene inneholder «et element av sannhet», men han understreker at det å avfeie populismen som enten ondsinnet (misogyn og rasistisk) eller villedende (forholder seg ikke til virkeligheten) fratar de samme elitene for det ansvaret de har for å ha skapt en økonomi, et utdanningssystem og et arbeidsliv som «har undergravet arbeidets verdighet og etterlatt mange med en følelse av maktesløshet og mangel på aktelse».

Sandel peker på den franske økonomen Thomas Piketty som har vist hvordan vestlige sentrum–venstre-partier gjennom de siste fire tiårene har beveget seg fra først og fremst å være partier for arbeidere med lite utdanning til i større grad å bli partier for de voksende utdanningsgruppene. Samtidig har ufaglærte og industriarbeidere i den vestlige verden blitt de store taperne på den globale økonomiske arenaen. De meritokratisk orienterte elitenes manglende forståelse for sin egen rolle i å skape det voksende sinnet som nå truer demokratiet i vestlige samfunn, er etter Sandels mening intet mindre enn det han i bokens første kapittel kaller «en politisk fiasko av historiske dimensjoner».

Og denne fiaskoen bunner ifølge Sandel i at de bredere hensynene til samfunnet som helhet har forsvunnet med «vår teknokratiske versjon av meritokrati», som «kutter båndene mellom fortjeneste og moralske vurderinger». Det moderne

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

og økonomisk orienterte meritokratiet setter likhetstegn mellom bruttonasjonalprodukt og det felles beste, og verdien av individenes bidrag til fellesskapet vurderes først og fremst etter deres markedsverdi i det bruttonasjonale spillet. Ifølge Sandel forsvinner da de store moralske og politiske spørsmålene som burde stå i sentrum: Hva skal vi gjøre med den økende ulikheten? Hva er den moralske betydningen av nasjonale grenser? Hva skaper et verdig arbeidsliv? Hva skylder vi hverandre som borgere?

En glemt og misforstått tradisjon

Det er ingen referanser til Sandels bok i *Myndig medborgerskap*, men tematikken er nært beslektet. Antologien bygger videre på Friis Nilsens og Helge Jordheims bok *Politisk frihet* fra 2014 om den republikanske tradisjonen i demokratiutvikling fra antikken via blant annet den amerikanske uavhengighetserklæringen, den franske revolusjon og den norske grunnloven. Stikkordet er også her «det felles beste». Og målet i *Myndig medborgerskap* er å løfte det Friis Nilsen kaller den glemte republikanske tradisjonen fram i en norsk sammenheng og vise hvordan den kan gi et «nyt og perspektiv på demokrati- og medborgerskapsdebatten i norsk skole».

Bokens innledningskapittel avslutter klokt med å minne oss om at republikanismen kan få fram både det beste og det verste i oss. Begreper som *folk*, *ære* og *løfte i flokk* mot det felles beste har jo også noe mulig nasjonalistisk ekskluderende ved seg. Men de republikanske idealene får i disse dager også en ny valør gjennom motstanden i Ukraina. Den vekker minner om ånden i blant annet den amerikanske uavhengighetserklæringen og den norske grunnloven som står sentralt i disse bøkene, og den pågående krigen gjør dem derfor bare mer aktuelle.

Friis Nilsen viser selv hvordan diskusjonene på Eidsvoll i 1814 kretset om de republikanske kjerneverdiene som var kommet til uttrykk gjennom den amerikanske uavhengighetserklæringen og den franske revolusjon. Mona Ringvej og Merethe Roos argumenterer i sine kapitler for at også Marcus Thranes tidlige sosialisme og skolepionerer som Ole Vig og Hartvig Nissen må forstås innenfor rammen av en republikansk språkdrakt med myndighet, selvstendighet, uavhengighet og frihet fra vilkårlig maktbruk som sentrale begreper. Samlet gir disse tre kapitlene et bilde av at tre grunnpilarer i utviklingen av det moderne Norge på 1800-tallet, grunnloven, arbeiderbevegelsen og den etter hvert kraftige satsingen på skole- og utdanningssystemet, langt på vei vokste ut av den samme og nå ganske fremmede og til dels misforståtte republikanismen.

Håvard Friis Nilsen (red.)
Myndige medborgere.
Demokrati i lærerutdanningen
Oslo: Universitetsforlaget 2022

Leonora Onarheim Bergsjø viser i sitt kapittel hvordan ny teknologi og sosiale medier skaper nye former for avhengighet og umyndiggjøring som står i sterk kontrast til de republikanske idealene, men det er Karl Fredrik Tangen som kommer nærmest å vise symptomer på «sandelske» tilstander i det norske skole- og utdanningssystemet. I sitt kapittel «Kringsatt av ledelse» refererer han en undersøkelse som

viser at 8 av 10 unge født i Norge etter 1995 ønsker å bli ledere. Fra 1980-tallet var økonomisk-administrative fag sterkt økende, og i løpet av det siste tiåret har de etablert seg som det nest mest populære fagfeltet på masternivå. Dette er fag som appellerer sterkt til klassiske medborgerskapsdyder som lederskap, selvstendighet og beslutningsevne, men Tangen viser at samfunnsperspektivene på det «felles beste» nærmest er totalt fraværende i disse utdanningene. Studentene oppfordres til å bli endringsvillige og søke profitt og effektivitet og å være opptatt av egen inntjening, helt i tråd med de teknokratisk-meritokratiske idealene som Sandel dissekerer i *The Tyranny of Merit*, selv om studentene ofte ender opp i underordnede stillinger i administrasjon og salg.

Relevans for framtiden

Også i Norge har mer skole og utdanning gjennom de siste 20–30 årene blitt et slags universalmiddel som skal løse problemer med økende sosiale og økonomiske forskjeller. «Tidlig innsats» og «frafall i videregående skole» er blitt nasjonale politiske samlingspunkter. Samtidig tegner doktoravhandlingene til Ingvil Bjordal (2016) og Anna Cecilia Rapp (2018) – begge fra NTNU – et bilde av et norsk skolesystem som er stadig mer preget av konkurranse og polarisering mellom naboskoler langs etniske, økonomiske og sosiale skillelinjer. Rapp konkluderer med at den norske skolen passer bedre til middelklassens barn enn til arbeiderklassens barn, og dette i et norsk samfunn ved inngangen til 2020-årene der omkring 40 prosent jobber i svært flerkulturelle arbeiderklasseyrker (Ljunggren & Hansen, 2021; Haugan, 2019, s. 46–48).

Det kan derfor være en fare for at forskjellene og forakten vokser langs utdanningsaksen også i Norge, slik som vi har sett rundt brexit i Storbritannia, Trump i USA og de gule vestene i Frankrike. Det handler ikke bare om at utdanningseliten ser ned på og vil oppdra og «korrigere» dem som ikke klarer seg godt gjennom skole- og utdanningssystemet. Som samfunnsøkonomen Maria Berg Reinertsen viser i en artikkel i tidsskriftet Agoras spesialnummer om Thomas Piketty fra 2021, så handler det vel så mye om at klasseforakten oppover kan bli så sterk at mange ikke ønsker å legge ut på en klassereise gjennom skole- og utdanningssystemet, det hun kaller «de harde sosio-økonomiske realitetenes triumf over den optimistiske politiske samtalen om meritokrati, utdanning og like muligheter» (Reinertsen, 2021, s. 206–220). Den republikanske tradisjonen og «det felles beste» som løftes fram i disse to bøkene, kan bidra til å demme opp for en slik utvikling.

Sandels bok henvender seg først og fremst til den meritokratiske eliten han kritiserer og selv er en så framtredende representant for, mens Friis Nilsens antologi henvender seg til både studenter og lærere i den norske lærerutdanningen. Lesere av *Bedre Skole* er utvilsomt i begge utgivelsenes målgrupper. Ingen av bøkene gir noen dypere historisk analyse av dynamikken i utviklingen fra republikanismens storhetstid til dagens «kunnskapssamfunn», men begge utfordrer på hver sin måte den individualistiske skole- og utdanningstenkningen som har dominert på begge sider av Atlanteren gjennom de siste tiårene.

NOTE

1 Meritokrati er politiske eller andre sosiale systemer hvor makt og autoritet er fordelt blant medlemmene etter de evnene og ferdighetene de har. (Definisjon hentet fra Store norske leksikon)

Deler av dette bokessayet er basert på anmeldelsen «Den amerikanske drømmen som mareritt og mulighet. Michael J. Sandel, *The Tyranny of Merit. What's Become of the Common Good*» i *Agora* nr. 2–3 2022, *Verdenslitteratur.*

LITTERATUR

REINERTSEN, M.B. (2021). «Pray apologise for my having disliked him so much before». Thomas Piketty og økonomisk ulikhet fra Jane Austen til Zeshan Shakar, *Agora*, nr. 1–2, s. 206–220.

HELSVIG, K.G. (2022), Kunnskapssamfunnet og nasjonen – den internasjonale vendingen. *Nytt Norsk Tidsskrift*, nr. 1, Vol. 39.

LJUNGGREN, J. & HANSEN, M.N. (RED.)(2021). *Arbeiderklassen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

HAUGAN, I. (2019) Norsk skole underbygger sosiale forskjeller. Hentet fra https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/norsk-skole-underbygger-sosiale-forskjeller/

Kim Gunnar Helsvig er historiker og professor ved OsloMet. Han har skrevet flere bøker om moderne kunnskaps- og utdanningshistorie, blant annet om Pedagogisk forskningsinstitutt (2005), Det Norske Videnskaps-Akademi (2007), Universitetet i Oslo (2011) og *Reform og rutine. Kunnskapsdepartementets historie 1945–2017* (2017).

Nye begrep på gammel kunnskap

Øystein Gilje
Læringsidentitet
Elevmedvirkning i den digitale skolen
Universitetsforlaget 2022
146 sider

AV KJERSTI DYBVIG
LEKTOR OG FORFATTER

Når en googler begrepet *læringsidentitet*, er det denne boka som kommer opp. Begrepet er altså helt nytt, og hva det egentlig betyr, må en bare gjette seg til før en åpner boka. Forfatterens forklaring i forordet er at «elevenes læringsidentitet blir skapt og videreutviklet der formell utdanning møter elevenes erfaringsbaserte kunnskaper og ferdigheter i et sosialt og faglig læringsarbeid». Og forfatterens mål med å integrere begrepet i den pedagogiske ordboka er å vise hvordan faglig og sosial læring alltid griper inn i hverandre. Men trengs det et nytt begrep for å beskrive eller forstå dette?

Forskningsbaserte eksempler

Gilje baserer boka på grundig forskning, men konstruerer samtidig et nytt begrep rundt det jeg vil kalle alle læreres «allmennkunnskap». De vet selvsagt at elevers interesser er viktige for læring, men Gilje pakker dette inn i en akademisk tåke av abstrakte og til dels uklare begreper og forklaringer. Hva betyr det for eksempel når han skriver at ungdom «beveger seg på tvers av læringskontekster gjennom livet og skaper seg ulike læringsidentiteter. Over tid blir erfaringene formet til et læringsliv»? For ordens skyld, *læringsliv* lar seg heller ikke google.

Forkjærlighet for begreper

Bokas undertittel er *Elevmedvirkning i den digitale skolen.* Her tar forfatteren utgangspunkt i Mark Prenskys artikkel «Digital Immigrants, Digital Natives» (2001). De digitalt innfødte kjenner kun til den verdenen vi har i dag, der en har tilgang på all den informasjonen en måtte ønske på internett. Og fordi disse digitalt innfødte ungdommene er annerledes enn de digitale immigrantene, de voksne, må skolen endre seg. Hvis ikke skolen endres, vil ungdommene tvinges til å «rygge inn i fremtiden».

Denne boka har altså en ekstrem forkjærlighet for begreper og merkelapper. Ungdom er *millenials*, de er *vennskapsdrevet* eller *interessedrevet*, de kan være en *insider* i gamingverdenen eller en *newbie*. *Økologi* er et begrep som brukes som metafor for å forstå hvordan ungdoms digitale hverdag inngår i samfunnets strukturer. Begrepene *global village* og *media-ecology* «utvider interessen for effektstudier av medier til å se på bruk av medier i en sosial og kulturell kontekst».

Som leser opplever en at alle disse begrepene står i veien for, og overskygger, innholdet. Det som er interessant, forsvinner bak en mur av uttrykk som uten tvil kunne vært forenklet. Her er det ikke det enkle som er det beste, tvert imot.

Vanskelig tilgjengelig

Øystein Gilje er professor i pedagogikk og jobber med lærerutdanning. Jeg er sikker på at han er en dyktig foreleser og kan sitt fag, men her har han gjort et interessant tema vanskelig tilgjengelig. I tillegg til en konstruert begrepsbruk inneholder boka en oppramsing av elevhistorier, utallige sitater fra en lang rekke forskere, samt henvisninger til bøker, artikler og forskningsprosjekter. Mye av dette gir nyttig kunnskap om, og innsikt i, læring, men samlet oppleves det bare som en samling etablert kunnskap i ny innpakning.

Og så er det noe som skurrer litt i avslutningen. Forfatteren skriver i siste avsnitt at som lærer må du vite noe om læring (som om du ikke har forstått det enda), og du må vite noe om «forskningen på hva og hvem ungdom er». Relasjonsbygging, elevmedvirkning og engasjement i læringssituasjonen kalles det ute i skolene, og det er begreper med et helt reelt og konkret innhold.

Våre felles erfaringer

Torgeir Haugen (red.)
Overindividuelle kulturformer
Tradisjon og erfaring for barn og unge i individualismens tidsalder
Vidarforlaget
326 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN
RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Pandemi og lærerstreik har aktualisert konsekvensene av at mange elever mister deler av sin skolegang. Ofte reises da spørsmålet om hva dette gjør med de utsatte elevene. Mer sjelden diskuteres det hvordan situasjonen også berører vår kultur, samfunnet som fellesskap og de erfaringene vi har felles.

Torgeir Haugen har redigert boka *Overindividuelle kulturformer. Tradisjon*

og erfaring for barn og unge i individualismens tidsalder. I alt har elleve forfattere bidratt til boka.

Med *overindividuelle kulturformer* mener Haugen allmenne erfaringer som overgår det individuelle. Sentralt i overindividuelle kulturformer står det som binder folk sammen og skaper fellesskap og samfunn. Felles erfaringer blir ført videre via ulike kulturformer. Historisk har barnehage og skole hatt en avgjørende rolle i dette formidlingsarbeidet. Tradisjonsfortellinger er ett eksempel på en slik kulturform.

Mot individualisme

Antologien kan leses som et motskrift rettet mot moderne individualisme. Der legges det vekt på prestasjoner, selvrealisering og målbare resultater. Haugen hevder at «Det overindividuelle innholdet i skolen har [...] i stor grad blitt overtatt av økonomer og markedsliberalister [...] Resultatet er at tradisjon, erfaring og faglig kunnskap forsvinner fra styringsdokumenter, for eksempel for barnehage og skole».

Denne kraftsalven fra redaktøren underbygges i antologiens lengste artikkel, skrevet av Ingmar Meland.

Ideologi som kulturform

Melands tekst dreier seg om nyliberalistisk politisk ideologi. Forfatteren mener at denne måten å innrette samfunnet på kan forstås ikke bare som politikk. Den eksisterer også som en kulturform med overindividuell karakter. Gjennom de siste førti årene har dette tankegodset endret vårt syn på oss selv som enkeltindivider og samfunn. Forfatteren mener at nyliberalismen langt på vei står fram som en type religiøsitet med en enkel trosbekjennelse: «Eg trur på ein mindre stat, ein større marknad og stadig meir fridom!»

Denne artikkelen har et gjennomført argumenterende og filosofisk preg. Slik har denne teksten et innhold og en form som avviker sterkt fra behandlingen av de øvrige kulturformer som omtales i boka.

Tradisjonelle kulturformer

De fleste sidene i boka er imidlertid viet tema med nærere tilknytning til emner som kan være aktuelle på flere nivå i barnehage og skole. Betydningen av tradisjonsfortellinger går igjen i flere av artiklene. Her følger overskriftene fra de nær 200 sidene som utgjør denne delen av boka: «Kulturhistorisk blikk på norsk sanghistorie», «Gåter som kunnskap og dannelse», «Western som romanse», «Å fortelle for barn», «Å gi næring til den kreative kraften i ens liv», «En undersøkelse av lærerstudentenes fortellinger» og «En kollektiv fortellerutforskning av et folkeeventyr».

Ellers har redaktøren et interessant essay der han analyserer boka *Sinna mann*. Her viser Haugen hvordan forfatterne Gro Dahle og Svein Nyhus i denne boka benytter seg av «mytiske eller overindividuelle grep for å fortelle om allmenne erfaringer, grusomme erfaringer mange barn opplever [...]».

Om hensikten er å belyse overindividuelle kulturformer i skole og barnehage, synes jeg at antologien samlet sett gir et ensidig utvalg av tema. For eksempel: Hva med våre tradisjoner med hensyn til at elever skal undervises sammen uavhengig av deres bakgrunn? Eller hva med dialog som kulturform?

Perspektiver på overindividuelle kulturformer

Boka har imidlertid ambisjoner som strekker seg lenger enn til å bidra med kapitler som dem gjengitt i avsnittet foran.

Den første setningen i boka lyder slik: «Det overindividuelle er det som overskrider det individuelle, og det overindividuelle kan være alt fra språk til fortellinger, religioner, institusjoner med mer.» Jeg forstår dette som at overindividuelle kulturformer er noe vi møter de fleste steder i vårt samfunn. Da er det ambisiøst å gi ut en bok med «Overindividuelle kulturformer» som hovedtittel. Riktig nok markerer undertittelen «Tradisjon og erfaring for barn og unge i individualismens tidsalder» en begrensning. Dette til tross er boka redigert slik at det er politisk ideologi som gjøres til det største temaet.

Det kan virke som redaktøren ikke helt har klart for seg hvilken type bok han har villet dette skulle bli. Dette gjelder både form og innhold.

En vurdering

Min vurdering er at bokas verdi først og fremst ligger i at den kan lede til interesse for en problemstilling som sjelden kommer fram i debatten om skolens innhold, nemlig forholdet mellom overindividuelle, det vil si kollektive, og individorienterte kulturformer.

Skolevegring – et mysterium eller et skolepolitisk nederlag?

››› Gaute Brochmann og Ole Jacob Madsen
Skolevegringsmysteriet
Cappelen Damm
241 sider

AV KJERSTI DYBVIG
LEKTOR OG FORFATTER

Som leser og lærer er det lett å være enig i forfatternes utsagn om at skolevegring er et mysterium. For det er et mysterium at så mange barn og unge, ofte fra

ressurssterke hjem, velger å vende ryggen til en skole som er mer opptatt av tilpasset undervisning enn skolen var for bare få generasjoner tilbake.

Men det største mysteriet er kanskje at hvert barn som ikke klarer å gå på skolen, har sin egen helt individuelle historikk. At det ikke finnes løsninger som kan overføres direkte fra ett barn til et annet. Men kanskje finnes det noen spor, eller et mønster, som kan bidra til at både skolen, hjemmet og samfunnet kan hjelpe barna videre?

Eller finnes svaret i det mange oppfatter som en aggressiv skolepolitikk, med skyhøye krav til prestasjoner, der det bare er superlativet *best* som gjelder, og de fleste har glemt hva dette adjektivet heter i positiv, nemlig *god*.

Tre hovedgrupper

Forfatterne «samler» skolevegrerne i tre hovedgrupper, men understreker at skolevegring er et paraplybegrep som dekker en lang rekke utfordringer barn og unge møter i skolen. De tre gruppene er barn med diagnoser, barn som sliter med angst og depresjon, og barn som opplever mobbing og et dårlig skole- eller hjemmemiljø. Den sistnevnte gruppen har altså ikke diagnoser og er ikke i utgangspunktet disponert for angst og depresjon.

Omtrent den samme tredelingen finnes på Utdanningsdirektoratets nettsider om skolevegring og fravær i skolen.

Men alle som arbeider i skolen, og som møter barn med skolevegring, har nok erfart at disse tre typene både overlapper og påvirker hverandre. Samtidig vet en at de fleste barna fra disse gruppene ikke nødvendigvis er skolevegrere. Så da er en kanskje like langt? At det er finnes noe spor å følge?

Et historisk tilbakeblikk

Hadde barna på 1980-tallet færre diagnoser? Hadde de mindre angst? Kunne ikke både hjemme- og skoleforholdene ofte være like kaotiske, uforutsigbare og vanskelige som i dag? Forfatterne stiller derfor det provoserende spørsmålet: Hva er det som gjør at ulike utfordringer som 1980-tallsbarna taklet, ikke er til å holde ut i dag?

Skolevegringsbegrepet kom for fullt inn i pedagogiske fagbøker på slutten av 1950-tallet. En tenkte da at noen av årsakene kunne være angst for skoleveien eller morsbinding. Og, i 1960-tallets progressive tilnærming til skolevegring, at det var forskjell på skolevegring og skulk. Men dette endret seg på 1970-tallet.

Skolevegring ble nå synonymt med skulk og ble knyttet til problematisk atferd som rus, vold og mobbing. Skolevegrerne ble karakterisert som problembarn. Men så, på 1980-tallet, har forfatterne ikke funnet en eneste artikkel i noen norsk avis som omhandler skolevegring som hovedsak, uten at de fant noen klar årsak til dette. De konkluderer med at dette rett og slett ikke var en problemstilling da.

Utenfor skolen

Forfatterne står utenfor skolen og ser inn både med lupe og kikkert. De har funnet fram til eleveksempler som alle lærere vil kjenne igjen, og kanskje sukke fordi de også kjenner igjen de mange mislykkede forsøkene på å gi tilpasset undervisning i en tilpasset skolehverdag. En skolehverdag med egne timeplaner, egne grupperom, egne arbeidsplaner, individuelle faglige krav og vurderingsfritak. Og så er det skolens feil at den ikke har klart å tilpasse undervisningen godt nok. Eller?

Den gamle barnereglen om gutten som ikke ville gå på skolen,[1] viser at problemet ikke er nytt. Samtidig har årsaksteorier og forslag til løsninger endret seg radikalt. Fra at det ble sett på som et problem som rammet vanskeligstilte barn, og slik hadde sin årsak i dårlig oppdragelse og vanskjøtsel, til at en i dag ser at det kanskje først og fremst er de ressurssterke barna som rammes. Og årsaken legges først og fremst på skolen, med prestasjonsjag og manglende evne til å gi tilpasset undervisning. Men der løsningen tidligere kanskje var spesialskoler og observasjonsklasser, ønsker en i dag at eleven på sikt skal finne sin plass i den ordinære klassen.

En skole for alle?

Brache og Madsen stiller mange spørsmål og presenterer en rekke teorier som mulige svar. Samtidig understreker de at en har altfor dårlig oversikt over hvor mange elever som rammes av skolevegring, hvem de er, hvordan det går med dem, og hva løsningen på problemet kan være. De konkluderer derfor med at dette er et mysterium, men peker på en rekke faktorer som kan ha betydning for den økende trenden.

Én faktor er at samfunnet er blitt mer individualisert, og at fokuset på enkeltmennesket er sterkere. I tillegg er foreldre mer involvert og elevenes rettigheter knyttet til skolegang sterkere. Og ikke minst: Skolen er i sterk endring. Måloppnåelse synes viktigere enn læringsprosess, og kompetanse er viktigere enn danning. Forfatterne legger sterk vekt på at skolen i dag er mer prestasjonsorientert enn læringsorientert, og at dette er en sterk stressfaktor i skolehverdagen.

Avslutningsvis presenteres en liten anekdote:

> En svensk politimann ble spurt om hva han syntes om feministisk byutvikling. Det er bra, svarte han, for når vi bygger byen for *alle* bygger vi den i realiteten for menn, men når vi bygger for *kvinner,* bygger vi for alle.

Og dette utsagnet overfører forfatterne til skolen: «Utvikler vi skolen for alle, vil de mest utsatte gruppene falle utenfor.

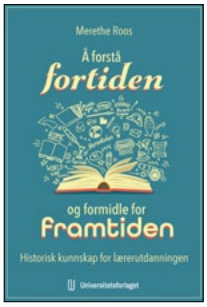
1 «Det var en gang en gutt som ikke ville gå på skolen. Så gikk moren til riset og sa: Kjære ris, ris gutten, for gutten vil ikke gå på skolen. Nei, svarte riset. Så gikk moren til ilden» osv.

Utvikler vi skolen for de mest utsatte elevene, vil den være bedre for alle.» Kanskje det er løsningen?

Et kinderegg for historieformidlingen

››› Merethe Roos
Å forstå fortiden og formidle for fremtiden
Historisk kunnskap for lærerutdanningen
Universitetsforlaget
128 sider

AV KJERSTI DYBVIG
LEKTOR OG FORFATTER



Merethe Roos, professor i historie ved Universitetet i Sørøst-Norge, gjør noe så spennende og sjeldent som å kombinere ulike undervisningsopplegg i historie med den solide bakgrunnskunnskapen til formidleren. I tillegg presenterer hun en grundig gjennomgang av faget i en historiefaglig kontekst samt analyserer det i forhold til fagfornyelsen. Dette svinger det faktisk av! Boken er beregnet på lærerstudenter, men er også ment å gi «inspirasjon til [...] andre som generelt er nysgjerrig på hvordan historie kan formidles».

Historiefagets plass i dagens skole

Roos innleder med en grundig redegjørelse for historiefagets plass i dagens skole. Hun går nøye gjennom, og drøfter, alle kjerneelementene i fagfornyelsen grundig og lettfattelig. Samtidig trekker hun også inn sentrale synspunkt fra debatten som oppsto i høringsrundene. Ble historiedimensjonen svekket i samfunnsfag i første utkast? Var kompetansemålene for få, uklare og usammenhengende? Mange av høringsinnspillene ble tatt til følge, noe en ser dersom en sammenligner læreplanen som ble vedtatt, med utkastene, men læreren møter, ifølge Roos, likevel store utfordringer når det gjelder formuleringene som er gitt i beskrivelsen av fagets kjerneelementer. Og, «det er opp til deg som lærer å finne ut av hvordan du kan 'åpne opp' de enkelte kompetansemålene slik at de gir konkret historisk forståelse». Skal en ta hensyn både til kjerneelementene og kompetansemålene i samfunnsfag, stiller dette derfor store krav til den enkelte lærer, som både må vise historisk kunnskap, fantasi og didaktiske ferdigheter.

Inspirasjon og faglig støtte

Etter at Roos har gitt denne grundige gjennomgangen av historiefagets plass i grunnskolens samfunnsfagundervisning, presenterer hun en rekke undervisningsopplegg knyttet til ulike tema og klassetrinn.

For de fire laveste klassetrinnene handler det om å gjøre lokalmiljøet til en læringsressurs, og undervisningsopplegget her er knyttet til kjerneelementene *undring* og *utforskning*. Gravhauger i lokalmiljøet, et museumsbesøk eller bilder av middelaldergjenstander bidrar til å skape historisitet. Elevene får se og oppleve, forstå sammenhenger og hente informasjon fra ulike kilder, ikke bare det de hører eller leser. Til slutt i kapittelet finnes refleksjoner over opplegget, en grundig gjennomgang av alle tverrfaglige tema som er dekket, hvilke kjerneelementer som er imøtekommet, samt noen pedagogiske og praktiske betraktninger over hele opplegget. Og som om dette ikke var nok, Roos anbefaler også tilleggslitteratur for lærerne som vil lese mer. Og trenger du som lærer påfyll av middelalderhistorie? Roos har tatt dette med. At hun slik gir faglig støtte til lærernes undervisning i tillegg til undervisningsopplegget, oppleves som en luksus.

Kapittelet om den franske revolusjonen, beregnet på ungdomstrinnet, er skrevet etter samme mønster. Her er det elevenes historiebevissthet som skal trenes. Videre er det undervisningsopplegg om Grunnloven, den norske industribyen, holocaust i Norge samt miljøhistorie og bærekraft.

Undervisningsoppleggene er varierte, solide og spennende. Elevene får prøvd seg på ulike ferdigheter, og får møte det faglige stoffet gjennom ulike perspektiver.

Tilgjengelig og oversiktlig

Roos viser veier til historiefaget som vil skape engasjement, interesse og forståelse hos elevene, i tillegg til at lærerne her får faglig påfyll. Språket i boken er lett tilgjengelig, innholdet er oversiktlig og temaene evig aktuelle.

Tidleg innsats

››› Halvor Bjørnsrud & Sven Nilsen (red.)
Tidlig innsats – i en skole for alle?
Cappelen Damm Akademisk
352 sider

AV KIRSTEN FLATEN
DOSENT, HØGSKULEN PÅ VESTLANDET

Boka til Halvor Bjørnsrud og Sven Nilsen, *Tidlig innsats – i en skole for alle?*, tar opp tematikken tidleg innsats, eit prinsipp som har fått godt feste i barnehage og skule, og som er godt dekka gjennom faglitteratur dei siste åra. Det er i skjeringspunktet mellom

individuell tilpassing for den enkelte elev og tilpassing for utvikling av eit sosialt fellesskap at læraren skal utvikle eit miljø som støttar god læring og utvikling av inkluderande psykososiale miljø. Prinsippa tidleg innsats og tilpassa opplæring er ein del av skulen sine grunnleggande verdiar, og skal legge grunnlag for å førebygge vanskar og støtte meistring hos ei mangfaldig elevgruppe. Det førebyggande arbeidet vert framheva som ein del av tidleg innsats, og skildra som ein integrert del av arbeidet i skulen. Det å ha eit førebyggande fokus vert trekt fram som viktig, og det vert poengtert at skulen har ei unik rolle av di han er ein møtestad for alle barn og unge. Teksten summerer godt opp ved å påpeike at arbeid med tidleg innsats inneber god pedagogisk tilrettelegging så tidleg som mogeleg. Eit artig språkleg verkemiddel ein finn i Edvard Befring sitt kapittel, er å trekke omgrepet *tidleginnsats* saman til eitt ord. Denne lesaren tolkar det som ei påminning om at desse to orda er så tett vovne saman at dei skal sjåast som ein heilskap.

Offentlege dokument

Omgrepet tidleg innsats har eksistert i offentlege dokument i lang tid. Det dukka opp i Mønsterplanen frå 1974, som viser at nasjonale læreplanar har lagt vekt på tidleg innsats i nær 50 år. Her viser ein særskilt til stortingsmelding nr. 16 (2006–2007), som eksplisitt førte til at tidleg innsats har vorte tatt med i seinare stortingsmeldingar. Det ligg ei todeling i omgrepet. Den fyrste delen vil omfatte alle elevar. Vi veit at elevgruppa er mangfaldig, både i utfordringar og ressursar, og når dei kjem til skulen, så må vi førebu oss på å møte dei som dei individa dei er.

Den andre delen går ut på å gripe inn tidleg for elevar som møter meir krevjande utfordringar, og som inneber at eleven treng noko ekstra.

Digital innsats

Boka går i ulike artiklar gjennom fleire fagområde som alle handlar om å identifisere vanskar tidleg og gje etterfølgjande støtte. Her vert dekka lese- og skriveopplæring, tospråklege elevar, matematikk og særskilt evnerike, for å nemne noko. Alle kapitla gjev god innsikt i fagområda som vert gjennomgått.

Kapittel 9 om matematikk, som er skrive av Olaug Lona Svingen, Ingunn Valbekmo og Kjersti Wæge, er til dømes eit velkomme bidrag med si konkrete tilnærming til tilrettelegging og tidleg innsats. Matematiske strategiar vert kort og konsist gjennomgått, og så vert det fylt på med eksempel på kva oppgåver elevane kan ha vanskar med, eller som kan komme til nytte i undervisninga.

Eit nytenkande perspektiv kjem inn med kapittel 11, der Gunstein Egeberg tar opp digital kompetanse og tidleg innsats. Digitale hjelpemiddel i skulen er kome for å bli, og dette kapittelet bringar inn tankar om kva utfordringar som kan ligge i dette, i tillegg til å vise til nytten. Det finst elevar i skulen som strevar med å tileigne seg digital kompetanse og digitale ferdigheiter, med dei krava det stiller til både lærar og tekniske hjelpemiddel.

Her vert det vist til nyanseforskjellen mellom kompetanse og ferdigheiter. Digital kompetanse inneber haldningar og kunnskap. Her er mellom anna filosofisk dialog trekt inn som ein måte å utvide kompetanse på, også når det gjeld å redusere risiko for mobbing. Digitale ferdigheiter viser til tekniske ferdigheiter som er viktige i seg sjølv, og ikkje berre som ein reiskap å nytte i andre fag. Her kjem sideeffektane av digitaliseringa inn. Det kan vere fagleg støttande og motiverande program, eller digital inkludering gjennom deltaking på sosiale medium som opnar for nye vennskap og måtar å sosialisere på. Alt dette har vist seg å vere godt for psykisk helse. Men digital ekskludering verkar diverre like uunngåeleg. Under dette kjem digital utestenging, mobbing, å ha rett og oppdatert teknologi, og å vere deltakar på riktige nettstader.

For læraren har digitalisering av klasserommet ført til auke i distraksjonsmoment for elevane, noko som er særleg uttalt på vidaregåande skule, der halvparten av lærarane rapporterer om dette. Det vert ikkje gjort forsøk på å skissere tiltak for dette, så her ligg eit område som det bør utviklast meir kunnskap om.

Reell elevmedverknad

Når omgrep og arbeid i skulen vert drøfta, er det gjerne på eit overordna eller fagleg plan mellom ulike faggrupper, eller i tverrfaglege forum når elevar har utfordringar av åtferdsmessig karakter. Visst kjem denne boka innom det òg, men her er i tillegg eleven si medverkande rolle ved tidleg innsats trekt inn. I kapittel 5 av Janaina Hartveit Lie kjem det tydeleg fram kor viktig det er å få auka elevmedverknad til fordel for både elevar og skule. Skulen er ein så stor og viktig del av eleven sin kvardag at eleven bør få vere med på det å forme ut ein god skuledag. Her er det vist til opplæringslova (1998), som gjev elevar rett til å medverke, og at elevmedverknad vert poengtert i dokument frå Utdanningsdirektoratet og i fagtekstar.

Ein gjennomgang av ulike saker som gjeld spesialundervisning, viser at elevmedverknad har ringe kår i norsk skule. Bakgrunn for dette er at det vert lagt lite til rette for at elevane får vere ein aktiv del av drøftingane, dei manglar innsikt på grunn av fagterminologi, og frå skulen si side vert det opplevd som krevjande å gje eleven reell medverknad. Skal elevar ha reell medverknad, stiller det krav til fagpersonane sine kommunikasjonsferdigheiter, at dei nyttar eit språk som elevane har bakgrunn for å skjøne. Teksten påpeikar at elevmedverknad

gjev læraren eit høve til å sjå kva eleven sjølv opplever å trenge, og dessutan at det bidreg med motivasjon og har ein pedagogisk nytteverdi. Her lyt ein òg tenke at skulen er til for elevane, og då skal dei òg ha ein reell påverknad på kva kvardag dei møter der.

Avsluttande kommentar

Innhaldet famnar breitt, og les ein boka frå A til Å, vil det gje ei god og grundig innsikt i kva som ligg i prinsippet tidleg innsats. Det er to hovuddelar, der ein del gjev ei overordna forståing, og ein del som går meir konkret inn i fagleg arbeid med tidleg innsats. For lesarar som har vore i fagfeltet ei tid, vil det generelle stoffet om tidleg innsats i all hovudsak vere kjent. For ein lesar som er heilt ny med temaet, er det å anbefale å lese kapittel 1 først. Det vil gje ein god base for å bygge innsikt i kva prinsippet eller omgrepet inneber.

Boka høver godt for administrasjon og lærarar i skulen, og dessutan for studentar i læreutdanning og spesialpedagogiske utdanningar.

Litteraturhistorie under lupen

››› Mads B. Claudi og Audhild Norendal (red.)
Litteraturhistoriske muligheter i forskning og undervisning
Universitetsforlaget
259 sider

AV ANNE RITA FEET
LEKTOR

Litteraturhistorie. De fleste lesere kjenner ordet fra egen skolegang og undervisning. Begrepet kan forstås på ulike måter, og i boka *Litteraturhistoriske muligheter i forskning og undervisning* brukes det både om «eldre litteratur» og om «fortellinger om eldre litteratur». Mads S. Claudi, førsteamanuensis ved Universitetet i Oslo, og Audhild Norendal, førstelektor ved Universitetet i Sørøst-Norge, har redigert boka som består av 15 selvstendige kapitler og har like mange bidragsytere. Innledningsvis poengterer redaktørene at deres mål er «å revitalisere en diskusjon om litteraturhistoriens status og rolle». De har også en «integrativ ambisjon», nemlig å bygge bro mellom universitetets litteraturfag og skolens litteraturundervisning i norskfaget.

«*LK20* kan gje ny von»

Mange av bokas forfattere henviser til litteraturhistoriens mangeårige tradisjon i norsk skole; en tradisjon som ble brutt med *LK06.* Literacy, det utvidede tekstbegrepet og grunnleggende ferdigheter gjorde det trangt om plassen i norskfaget, og litteraturhistorien mistet sin legitimitet. *LK20* kan være et vendepunkt. Audhild Norendal er én av de mange som understreker dette og kaller *Fagfornyelsen* et «verdiløft». Hun poengterer blant annet at læreplanen fremhever danningsperspektivet, og viser til planens overordnede del, kjerneelementet «tekst i kontekst» og peker på endringene som har skjedd i «styringsverbene»: «[...] i den nye norskplanen er mange av instruksene som måler den ytre, observerbar adferden til elevene, byttet ut med formuleringer som vektlegger indre erfaringer, som det å oppleve, erfare, utforske, reflektere». Den nye læreplanen er vid og gir lærerne stort handlingsrom. Norendal understreker at det nå kreves en didaktisk refleksjon over forholdet mellom del og helhet i det nye læreplanverket. Det må være balanse og nytenkning i forholdet mellom overordnet del, kjerneelementer, fagovergripende temaer og kompetansemål i undervisning. Med en slik helhetlig anvendelse av læreplanverket, kan «*LK20* gje tilhengarar av disiplinen (litteraturhistorie) ny von».

Den gode annerledeshet

Tradisjonell litteraturhistorie har ofte startet i norrøn tid, gått kronologisk fremover mot norsk diktings gullalder på 1800-tallet og endt opp med et knippe samtidstekster. Det er derfor nærliggende å spørre: Hvordan kan flere hundreår gamle tekster være relevante for dagens TikTok-ungdommer? I *Litteraturhistoriske muligheter* peker mange forfattere på historiske teksters didaktiske potensial. I kapittel 14, «Fagfornyelsen og den norrøne litteraturen», viser forfatteren, Bernt Ø. Thorvaldsen, til det Thomas Ziehe kaller «den gode annerledeshet». Annerledesheten i eldre, skjønnlitterære tekster kan skape nysgjerrighet og gi elever både nærhet og distanse. Thorvaldsen tar utgangspunkt i læreplanens overordnede del, kjerneelementer og kompetansemål og konkretiserer hvordan læreren kan bruke norrøn litteratur både på ungdomstrinnet og i videregående skole. Han tar til orde for å gi noe oversiktskunnskap, men understreker at vektlegging av noen få tekster gjør det mulig å komme i dybden av både tekst og tematikk. Slike dypdykk kan ifølge forfatterne fungere som «appetittvekkere» for en «litterær meny» som kan berike lesning videre.

Kilder til kritikk

Innholdet i norsk litteraturhistorie har vært stabilt i svært lang tid. Vi kjenner alle historiene om elever som har møtt Bjørnstjerne Bjørnsons novelle «Faderen» både tre og fire ganger i løpet av utdanningen sin. Kanoniserte verk og forfattere har fortsatt sin selvfølgelige plass i undervisningen, til tross for skiftende læreplaner. I *Litteraturhistoriske muligheter* blir det satt søkelys på ukritisk

bruk av litterære gjengangere. Én av dem som tar opp denne tematikken, er Madelen Marie Brovold som har skrevet kapitlet «Jødiske motiver i fortidens og fremtidens litteraturhistorie». Hun konkludere blant annet med at norsk skjønnlitteratur, samlet sett, i liten grad er preget av antisemittisme, men at det blir lagt vekt på det som er annerledes, når jødiske motiver blir fremstilt. Den tradisjonelle litteraturhistorien har vært en «majoritetsrepresentasjon», og trenger et korrektiv, hevder Brovold. Ved å inkludere minoritetshistorie- og litteratur kan historiske tekster og litteraturhistorie ha didaktisk og nasjonsbyggende styrke også i fremtiden, skriver hun.

De 15 kapitlene i *Litteraturhistoriske muligheter i forskning og undervisning* er rammet inn av grafisk designer Kristin Berg Johnsens omslag, og forsiden visualiserer forfatternes hovedbudskap: Dette er en bok som fremsnakker litteraturhistorien og forsøker å bringe den frem i lyset. Boka bidrar til at vi lesere blir mer bevisste egne tekstvalg, dessuten får vi nyttige påminninger om hvilke bruksmuligheter som ligger i historiske tekster. *Litteraturhistoriske muligheter* gir også hjelp til å heve blikket, se det didaktiske potensialet i litteraturhistorie og fornye bruken av eldre litteratur i undervisningen. Slik kan den fungere nettopp slik redaktørene uttrykker håp om i innledningen: «... at boka som helhet [...] framstår som en begynnelse».

Bestill annonser for 2023

Utgivelsesplan
annonsefrist/utgivelsesdato

1 **8. februar / 10. mars**
2 26. april / 26. mai
3 6. september / 6. oktober
4 1. november / 1. desember

Visste du at annonser hos oss sees av 218 000 lesere?

Annonseinformasjon:

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

KLIMANØYTRAL DISTRIBUSJON
Levert av Posten
NORGE P. P.
posten

Returadresse:
BEDRE SKOLE
Postboks 9191 Grønland
N-0134 OSLO

Dusteforbundet

I sin tid hadde Dagbladet en fast spalte med humoristen og kunstneren Fredrik Stabel, kalt *Det Norske Dusteforbund*. Her presenterte han skrekkeksempler på formuleringer og merkelige meninger fra offentlige skriv og fra dagspressen. Jeg fikk straks assosiasjoner til dette da jeg på et skoleloft kom over en blikkeske med betegnelsen *Anti-Dust* på sitt rødlakkerte lokk.

Nesten over hele verden har lærere ikledd seg en form for beskyttelsesdrakter. I Norge var det lagerfrakken som ble standens bunad. Min far, som var lektor, kalte den «støvfrakken».

Den fremste aktiviteten i klasserommene var tavleundervisning. Det ble skrevet og tegnet med kritt, lange firkantete og myke kritt. De hadde papir rundt seg for å ikke besudle sarte lærerhender. Likevel, for hvert drag med krittet på tavla rant det en strøm støvpartikler ut i rommet. Det måtte være en revolusjon for standen da de «støvfrie» runde krittene kom. Lagerfrakkene kunne da byttes ut med en annen «uniform», den lilla busserullen.

Senere invaderte hvitplatene klasserommene, men sine tynne tusjer som så altfor raskt ble tørre. For stakkarene på bakerste rekke var det nesten som en synstest å regne da de måtte tyde hva læreren hadde skrevet der fremme. Senere igjen er disse byttet ut med elektroniske tavler, og hva blir det neste? Men uansett teknologi må vel et av skolens fremste mål fortsatt være å bidra til å *anti-dustere* elevene.

Blikkboksen med kritt som ikke skulle støve ned lærere og elever.

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).