

Bedre »» Skole

Nr. 1

2023 Tidsskrift for lærere og skoleledere

**Elever som
oplever vold** / s. 18

Læringsanalyse / s. 10

Muntlig vurdering
/ s. 26 og 32

Lærertetthet / s. 22



Chatten er ute av sekken

ChatGPT får stor oppmerksomhet for tiden, også i skolen, og med god grunn. For dette og tilsvarende digitale verktøy kan blant annet brukes til å jukse på skriftlige oppgaver, og det er noe skolen forholde seg til og finne løsninger på. Men når katta allerede er ute av sekken, hva kan vi så gjøre?

En fordel med ChatGPT, sammenlignet med andre fremmedgjørende digitale nyvinninger, er at terskelen for å ta det i bruk er lav, og det gjør det mulig å teste og få en førstehåndserfaring med hvordan det virker. Vi er mennesker, og tekster er noe vi befatter oss med til daglig. Dermed har de fleste av oss gode forutsetninger for å vurdere kvaliteten på det som blir produsert.

En lærerik og morsom øvelse på vei mot større bevissthet om hva som kreves av en god tekst, er å lese og analysere mislykkede tekster. La for eksempel programmet levere en vits. Er den morsom? Hvorfor ikke? Hvorfor «tror» maskinen dette er en vits? Eller en limerick. Rimer den? Hvordan er rytmen i diktet? Kan vi få programmet til å levere en bedre limerick? Slik kan man også lære både om programmets muligheter og begrensninger. Kritisk lesning får en ny dimensjon når vi ikke bare skal bedømme hensikten som ligger bak, men også om teksten er produsert av et menneske eller en maskin.

Noen frykter at disse programmene skal bli så gode at man ikke vil kunne skille mellom menneskeskapt og maskinskapt. Men tror vi virkelig at slike programmer vil kunne produsere romaner som vi faktisk gidder å lese? Eller vitser som vi faktisk ler av? I første omgang ser det ut til at vil kunne bruke dem til utforskning, en mer intelligent søking på nettet, eller kanskje som en svært god oversetter mellom hvilke som helst språk. Men uansett hvor langt utviklingen går, så er dette noe som må bli en del av undervisningen i skolen. Så da er det vel bare kaste seg ut i det. Det kan jo bli ganske morsomt også.

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 2021 og 1. halvår 2022: 110 584.

Årsabonnement 2022: kr 400 for vanlig abonnement. Gratis for medlemmer av Utdanningsforbundet. Løssalg kr 98.

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

Layout: Melkeveien Designkontor

Trykk: Ålgård Offset AS

ISSN 0802-183X (trykt utgave)

ISSN 2703-9498 [online]

Forsideillustrasjon/fotomontasje:

Melkeveien Designkontor / Adobe Stock



- 4 **Forgrunn**
- 10 **Læringsanalyse – og hva vi kan buke den til**
Tore Brøyn
- 16 **Svenske lærere ønsker mer innflytelse over innkjøp av læremidler**
Johan Erichs
- 18 **Læreres usikkerhet i møte med elever som opplever vold i nære relasjoner**
Ingrid Helleve og Sabreen Selvik
- 22 **Norm for lærertetthet – sikrer ressurser, men er lite målrettet**
Cathrine Pedersen, Rune Borgan Reiling, Frida Felicia Vennerød-Diesen, Ragnar Alne og Asgeir Skålholt
- 26 **Muntlig opplæring og vurdering – en demokratisk utfordring**
Anne-Grete Kaldahl
- 32 **Hvordan lærers spørsmål avgrenser elevenes handlingsrom under muntlig eksamen**
Karianne Skovholt og Marit Skarbø Solem
- 42 **Hva med sklier i stedet for trapper? Elevers medvirkning ved byggeprosjekter i nabolaget**
Daniele Evelin Alves, Sara Berge Lorenzen, Aina Landsverk Hagen, Ane Evenstad Murray, Erik Aschehoug, Miriam Abildsnes og Cathrine Juul
- 50 **Ledelse av skoleutvikling – en kunnskapsoversikt**
Marit Aas
- 55 **Nytt kunnskapsløft – gammel ledelsestenkning?**
Thomas Dahl og Eirik J. Irgens
- 58 **Det eksistensielle i klasserommet**
Odin Fauskevåg
- 65 **Et klasserom for alle**
Simon Michelet
- 71 **Hvordan få til en bedre praksis i lærerutdanningen – lærerstudentene svarer**
Torhild Skotheim, Anne-Grete Kaldahl og Baard Johannessen
- 76 **Lærerutdanningsspesialist – et forsøk på å forbedre praksisopplæringen i lærerutdanningene**
Elisabeth Engum og Merethe Winsents Foer
- 80 **Bokomtaler**



18

Lærere har et etisk og juridisk ansvar i møte med barn som opplever vold i hjemmet.



22

Verken trivsel eller skoleprestasjoner ble bedre med innføringen av norm for lærertetthet.



26

Vi mangler retningslinjer for å vurdere elevers muntlige ferdigheter.

55

Kunnskapsløft med uklar ledelsesfilosofi.



Ensretting i Oslo-skolen

Grunnskolene i Oslo er i større grad sosioøkonomisk og etnisk ensrettet enn tilsvarende skoler i Barcelona og Milano. Hvordan oppnå fordelene ved mer blandede skolemiljøer?



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Roberta Cucca, Rebecca Cavicchia og Kostas Mouratidis tilhører NMBUs Institutt for by- og regionplanlegging. Disse tre undersøkte situasjonen i Oslo.

Og Oslo ser ut til å ligge dårligst an sammenlignet med Barcelona og Milano. Homogeniteten i hver enkelt skole i Oslo er i hovedsak bestemt av hvor barna bor. Barn som bor i et hvitt, velstående strøk, havner på samme skole. Barn som bor i et strøk sterkere preget av andre etnisiteter enn norsk, og gjerne i mindre velstående familier, havner også på samme skole.

NMBU-forskerne sier boligområdene i Barcelona og Milano er mindre etnisk og sosioøkonomisk ensrettet enn i Oslo. Forskjellige sosioøkonomiske sjikt lever side om side i større grad. Dermed får det ikke de samme konsekvensene når foreldrene velger skole for sine barn. Men de velger likevel ofte slik at den sosioøkonomiske homogeniteten i hver enkelt skole blir tydeligere enn i bomiljøene, ifølge Roberta Cucca.

Formålet med ECASS er altså å foreslå tiltak som motvirker det forskerne kaller segregering. Ifølge forskerne bør byplanlegging, boligpolitikk og utdanningspolitikk samordnes bedre. Dette er spesielt viktig i Oslo, mener de.

Forskere ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU) har deltatt i prosjektet European Cities against School Segregation (ECASS), der formålet er å få fram fordelene ved blandede skolemiljøer, altså skoler som i liten grad er preget av en ensartet elevmasse sosioøkonomisk og etnisk. Forskerne

GRÜNERLØKKA SOM FORBILDE

Og eksempler på at det går an, finnes: Cucca peker på bydelen Grünerløkka. Der oppnår skoler med en blandet sosioøkonomisk og etnisk profil også sterke faglige resultater med høy skår når det gjelder både elev- og foreldretilfredshet. □

Gjør leksene **morsomme**

Diskusjonen for og imot lekser forekommer også i Sverige. Jöran Petersson, dosent i matematisk didaktikk ved Malmö universitet, har vært med på å skrive en rapport om hvordan leksene kan gjøres morsommere, rett og slett. Forskerne er klar over at ikke alle elever har foreldre som er beredt til å stille opp som leksehjelpere i tradisjonell forstand.

RAPPORT OM LEKSER

Spill et spill. Gjerne digitalt. Lag en quiz. La mor intervju eleven om et aktuelt lekse spørsmål. Gjør en aktivitet sammen. Gjør det uformelt. Men framfor alt: Verken læreren eller foreldrene oppnår noe ved å være masekråker som titter eleven over skulderen. Rapporten har fått tittelen *Läxor och likvärdiga förutsättningar för lärande – lärares arbetssätt inför, under og efter läxan*, og utgiver er Skolforskningsinsitutet. □



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Lær norsk i naturen

Når elevene får lære norsk i naturen, lærer de bedre, viser studien Skrivning i uterommet ved Nord universitet i Bodø.

I stor grad lever vi våre liv foran pc-en. Dette gjelder også elevene. Forskerne Anne Kathrine Hundal og Haakon Halberg ville finne ut hvordan naturen påvirker elevenes skriveferdigheter. De etablerte to prosjekter for elever i alderen 10 til 12 år. I den ene gruppen fikk elevene undervisning i en skolehage, i den andre gruppen i en naturpark. Begge gruppene innledet arbeidet i klasserommet med skjønnlitteratur om fire rovdyr. Etter klasserommet forflyttet de seg til skolehagen og naturparken. Til slutt skulle de skrive en tekst om et av dyrene.

Skolehageelevene fikk samtale om bildeboken *Det gavmilde treet*. Naturpark-eleven fikk oppleve virkelige dyr på nært hold.

Skolehageelevene skrev dikt om det de observerte. I oppgaven inngikk også å lage så mange ord som mulig om plantene de så. Naturpark-eleven skulle samle faktainformasjon, og de skulle lage et tankekart om det de opplevde. Tilbake i klasserommet skulle de skrive hver sin tekst.

Hundal og Halberg konkluderer med at aktivitetene ute skaper et stort engasjement hos alle elevene uavhengig av faglig nivå. Tekstene elevene skriver etterpå, i klasserommet, påvirkes av hva elevene har opplevd i uterommet, men også av den faglige sammenhengen opplevelsene settes inn i. Denne sammenhengen ser ut til å sette premisser for utviklingen av et faglig språk. □

Mislykket forbud

Det er forbudt å bruke mobiltelefonen i svenske klasserom, med mindre bruken er direkte undervisningsrelevant. Men forbudet fungerer ikke, ifølge en undersøkelse utført av Anita Grigic Magnusson ved Göteborgs universitet, skriver forskning.se.

Hun har undersøkt hvordan elevene ved to ungdomsskoler og to videregående skoler forholdt seg til forbudet. Ifølge Magnusson ga elevene stort sett blaffen. Hun mener forbudet må ledsages av tydeligere retningslinjer for når elevene kan bruke sine mobiler.

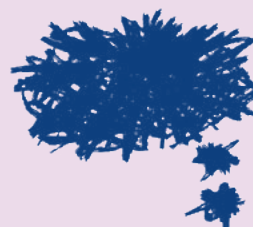
Norske elever får ha med seg mobilen i klasserommet, men må holde den avslått. □



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

ANNONSE

**Trenger du hjelp til å ta opp
vanskelige tema med barn,
unge og foreldre?**



Sjekk ut vårt gratis materiell
blakors.no/ressursbank



+ Blå Kors

Liker **ikke** frukt og grønt

Europeiske skolebarn spiser like lite frukt og grønt i dag som for 20 år siden, trass i satsing på skolefrukt-ordninger i forskjellige land.

Professor Nanna Lien ved Avdeling for ernæringsvitenskap ved Universitetet i Oslo deltar i det

internasjonale prosjektet Policy Evaluation Network som undersøker hvordan offentlige tiltak påvirker folkehelsen i forskjellige land. Lien og hennes kolleger ser nærmere på

den europeiske skolefruktordningen. De har funnet ut at trass i ordningen spiser ikke skolebarna mer frukt og grønt i dag enn for 20 år siden – det vil si at kun rundt 40 prosent av elevene gjør det.

FRUKT PÅ SKOLEN HJELPER IKKE

Ofte tenker foreldrene at når barna får frukt på skolen, trenger de ikke handle frukt til hjemmet. Dermed ingen vinning. Informasjon i seg selv gir tilsynelatende heller ingen vinning. Dersom frukten står framme,

men få forsyner seg, blir færre elever fristet til å forsyne seg. Ifølge Lien kan da resultatet bli det motsatte, at flere og flere elever dropper frukt og grønt på skolen fordi det å spise det ikke blir en felles positiv aktivitet.

Lien sier at man ved hennes avdeling har framstilt et kart som viser mekanismer og systemer som påvirker elevenes inntak av frukt og grønt. Kartet angir muligheter for å se på hva myndigheter og skoler bør gjøre for å få best mulig effekt av skolefruktordningen – mer konkret er det ikke. □

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock



DANMARK:

Politikerne har skylden

Barne- og undervisningsminister Mattias Tesfaye legger skylden på politikerne for at mange danske gutter synes skolen er kjedelig, eller mer presist «røvkedelig».

Mattias Tesfaye representerer Socialdemokraterne, og han deltok i januar på kommuneneorganisasjonen KLS Børn & Unge Topmøde i Aalborg med rundt 1400 deltakere fra danske kommuner, melder folkeskolen.dk. Der fyrte han av at det er den politiske styringen av skolen som har gjort den kjedelig.

Det vekker bekymring i

Danmark at stadig flere elever havner i det som kalles spesialskoler og spesialklasser fordi de har lære- og atferdsproblemer. For tiden går bare 93,5 prosent av folkeskoleelevene i den vanlige grunnskolen, og siden 2012 har antallet barn

i skolealder med en psykiatrisk diagnose steget med 42 prosent. Tesfaye på sin side kritiserer det herskende «normalitetsbegrepet»: – Det er noe galt med skolen hvis normalitetsbegrepet blir for smalt.

Han mener løsningen ikke ligger i flere timer på skolebenken: – Det er grunn til å styrke fritidspedagogikken. Det som skjer etter skoletid, synes jeg blir totalt undervurdert.

Videre: – Alle folkeskolens fag må bli mer kreative og praktiske enn hva de er i dag. Men det må skje slik at vi ikke bare får en ny form for rigid målstyring. Dette må bli mer



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Kalde tider

6. januar 1943 var en kald dag i Oslo. I Aker ble skoledagen redusert til én time daglig, og bare ett eller to klasserom ble varmet opp. Til å varme seg på fikk elevene en tredjedels liter grønnsaksuppe, skriver Aftenposten Historie [nr. 12/2022]. □

av en pedagogisk diskusjon enn en juridisk, sa Tesfaye, til «anerkjennende klappsalver fra salen», ifølge folkeskolen.dk. Han la til at han synes de lokale fellesskapene som skal omgi de unge, er svakere i dag enn da han selv var barn. □

Samarbeid gir suksess



Tre små bygdekommuner med trange budsjetter klarte gjennom samarbeid å oppnå betydelig suksess innen skolesektoren.

I tillegg til trang økonomi har små kommuner i grisgrendte strøk ofte vansker med å få tak i både skoleledere og lærere. Tre småkommuner fant allerede på 1990-tallet ut at de ville samarbeide om skolesektoren. Skolene deres har, som følge av samarbeidet, år etter år levert resultater på eller over lands- og fylkesgjennomsnittet, framgår det av Hilde Forfangs doktorgradsoppgave *Organisatoriske kjennetegn ved kommuner i rurale regioner med gode skolerresultater*

over tid (2022) ved Høgskolen i Innlandet.

De tre småkommunene opprettet det Forfang kaller *infrastruktur for samarbeid*. De etablerte et nettverk på tvers av kommunegrensene, på skoleeier-, skoleleder- og lærernivå. De vedtok samarbeid om kjøp av skolefaglige tjenester på tvers av kommunegrensene. Alle midler til ekstern kompetanseheving og etter- og videreutdanning ble lagt én pott og brukt i fellesskap, og de delte kompetanse for å unngå stagnasjon.

SKOLESJEF KOORDINERER SKOLESAMARBEIDET

Bare den ene av de tre kommunene hadde skolesjef, men denne skolesjefen

hadde også ansvaret for å koordinere skolesamarbeidet i nabokommunene. Vedkommende var dessuten sentral i det regionale nettverkssamarbeidet.

– Nettverk på tvers og tett samarbeid på skoleeiernivå har overføringsverdi, helt klart, sier Forfang, som mener andre små kommuner kan ha mye å lære av de tre. Hun er også blitt kontaktet av kommuner som vil ha henne på besøk for å fortelle om doktorgradsavhandlingen sin.

– Få på plass en tydelig organisatorisk infrastruktur med noen gode byggeklosser i bunn. Tør å tenke nettverk, og finn personer som kan drive nettverkene, er Forfangs råd. □

ANNONSE



Webkonferanse

Tverrfaglighet i skolen og i lærerutdanningen

- Hvordan kan skole og lærerutdanning samarbeide om god tverrfaglighet?
- Hva kan vi lære av hverandre?
- Hva gjør skolene og hva sier forskning?

Arrangementet passer for lærere, lærerstudenter og lærerutdannere!

Meld deg på digital konferanse

Tirsdag 23. mai
12.30-15.30



usn.no/gap

Hjelper de yngste å utforske matematikken

Mer samtaler, mer utforskende samarbeid – og mindre fokus på maratonløp gjennom mattestykkene. Slik hjelper du elevene i 1–4 fram til dybdeforståelsen de trenger på veien videre.

Hanne Hafnor Dahl og May-Else Nohr var lærerkollegaer på Rødtvedt skole da de meldte seg på en halvårsenhet i matematikkdidaktikk. Det de oppdaget der, endret hele yrkeskarrieren.

Nå, tjue år senere, er de ute med sitt andre læreverk – *Matematikk 1-4 fra Cappelen Damm*. Dette er en videreutvikling av deres forrige verk, *Radius 1–4*, og er skreddersydd til målene i den nye læreplanen.

Læreverket bygger på en utforskende tilnærming som oppnår svært gode resultater internasjonalt, men som kanskje enda ikke har nådd helt inn i alle klasserommene.

Mer samarbeid, mindre sololøp

– Denne tilnærmingen åpner for mer utforsking og samtale sammen med læringspartnere, og rokker ved en tradisjonell undervisningspraksisen der lærer starter timen med

å forklare hvordan oppgavene skal løses, og hvor elevene sitter stille og lytter. Når elevene endelig skal i gang med å løse oppgavene selv, en og en, må de ofte ha hjelp umiddelbart, sier Hanne Hafnor Dahl.

Lar elevene oppdage selv

– Hvordan bør læreren da nærme seg dette?

– Vi ser at det oftest engasjerer mer å begynne med å la barna selv utforske hvordan de kan løse oppgavene og tenke høyt sammen med en læringspartner, slik at de sammen kan finne flere ulike måter å løse dette på, sier Hanne.

– Først når dette er gjort og elevene har fått varmet opp og tenkt litt, så kan læreren og elevene sammen reflektere over ulike måter og løse oppgaven på. Fordelen med denne rekkefølgen, er at barna selv har fått oppdage og utforske problemstillingen, reflektert over egen læring, og de lærer ulike metoder av hverandre i fellesskapet.

Matematikkfaget bør jo ikke handle om å om å huske hva læreren sier, mener Hanne. Og i hennes øyne er problemet åpenbart: Barna husker det ofte ikke.

– Den nye didaktikken som i mange år har vist gode resultater internasjonalt, begynner på et annet sted: Den starter med at barna skal forsøke å finne løsninger på egen hånd, snakke om dem med sidemannen, visualisere oppgaven ved å tegne, gjerne bruke konkrete som klosser eller pinner for å utforske mulige regnestrategier og løsningsmetoder.

Mange er kanskje for opptatt av ro

– Her høres det også ut som det åpnes for et

Hanne Hafnor Dahl og May-Else Nohr tror på en utforskende tilnærming til matematikkfaget.



høyere lydnivå i starten på matematikktimen?

– Det henger igjen fra den tradisjonelle undervisningen at matematikk skal være stille timer hvor elevene sitter mye for seg selv og regner seg gjennom en lang rekke mattestykker. Og vi ser at mer utforskende og dialogbasert undervisning kan nok rokke ved det som mange lærere er trygge på, det utfordrer en metodikk som de mestrer og er vant med, sier Hanne.

Den nye læreplanen legger vekt på at elevene skal:

- utvikle gode og fleksible regnestrategier
- løse utforskende og sammensatte oppgaver
- samarbeide og kommunisere om oppgaver
- reflektere over metoder og løsninger
- oppdage og bruke matematiske sammenhenger.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) understreker at veien til målet og det å vurdere ulike løsninger, både egne og andres, som regel er viktigere enn å komme fram til riktig svar.

Oppnår dypere tallforståelse

– Det å bruke mer tid på utforsking og la elevene samarbeide om å finne mulige løsninger, er noe av nøkkelen til å oppnå en dypere og mer allsidig tallforståelse enn hva et for ensidig fokus på fakta og ferdigheter på, sier May-Else Nohr.

– Den tradisjonelle matematikkundervisningen har i for stor grad fokusert på at læreren først forklarer, og så øver elevene på lignende oppgaver.

– *Hva er problemet med denne tilnærmingen?*

Når vi er ute i klasserommene, ser vi at altfor mange mister konsentrasjon, og synes

det blir kjedelig. Mange lærere er kanskje opptatt av ro i klassen, det at alle skal lytte og høre etter, og de får også anerkjennelse for god klasseledelse når det er stille i klasserommet. Problemet er at elevene da kan bli mer passive, konstaterer May-Else.

– *Hva er oppsiden ved å åpne for mer utforsking og litt mer lyd?*

– Vi ser at flere lærere blir overrasket når de bruker en utforskende tilnærming til matematikk, fordi de oppdager at elever som de tror strever med faget, blir mer engasjert når de finner sine egne løsninger, og får anerkjennelse for det. På denne måten inkluderer undervisningen alle elever. Matematikk handler også om utholdenhet, om å stå i noe over tid.

Derfor legger vårt læreverk vekt på å bruke mer tid på færre oppgaver, og lete mer aktivt etter alternative måter å løse dem på, for eksempel å bruke ulike representasjoner som konkrete, tegninger, symboler, kontekst språket. Representasjonene bidrar til bedre dybdeforståelse.

– Et av de viktigste poengene våre, er at utforskende undervisning i matematikk gjør at alle elevene i klassen kan være med på sitt nivå. Når fokuset ikke er å regne seg gjennom flest mulig oppgaver så kjapt som mulig, men i stedet bruke tid på ulike måter å forstå en oppgave på – da kan alle bli løftet opp, uansett nivå, understreker Hanne, og får tilslutning fra makker May-Else:

– Da kan alle være med i samtalen og fortelle om sine løsninger, uten at alt handler om riktig svar. Dette handler om å inkludere undervisning der alle er med, og alle får oppdage løsningene på sin egen måte.

Elevene skal lære å løse utforskende og sammensatte oppgaver, og samarbeide og kommunisere om matematikk.

● Se en lengre versjon av dette intervjuet på fagsnakk.no

Læringsanalyse

– og hva vi kan bruke den til

Et intervju med Marte Blikstad-Balas

For mange vil læringsanalyse være et ukjent begrep. Lederen for ekspertgruppen bak den første delrapporten om læringsanalyse forklarer her hva dette kan brukes til, og hvilke dilemma man støter på innenfor dette fagfeltet.

»» Tekst og foto: Tore Brøyn

Læringsanalyse vil nok for mange være et nytt begrep, og selv de som har

hørt om dette, vil nok ha problemer med å si nøyaktig hva det går ut på, eller

hva man skal bruke det til i praksis. Derfor satte Kunnskapsdepartementet ned en ekspertgruppe som skulle vurdere bruken av digital læringsanalyse i grunnopplæringen, høyere yrkesfaglig utdanning og høyere utdanning. Marte Blikstad-Balas er leder for ekspertgruppen, som kom med sin første delrapport i høst: *Læringsanalyse – noen sentrale dilemmaer. Den endelige NOU-en blir levert i løpet av 2023.*

I arbeidet med rapporten har man brukt følgende definisjon av læringsanalyse: «Læringsanalyse omfatter registrering, innsamling, analyse og rapportering av data om elever i en kontekst, der målsettingen er å forstå og forbedre læringsprosessen og det sosiale miljøet der læring foregår.» Men i mer uformelle sammenhenger foretrekker Marte Blikstad-Balas en enklere

formulering: «Læringsanalyse er systematisk bruk av data for å forbedre læringen eller undervisningen».

– Vi pleier å si at det er bruken av dataene som er interessant. Det har vært mye oppmerksomhet rundt selve innsamlingen, spesielt hvorvidt dataene samles inn, oppbevares og deles på lovlige måter, i tråd med personvernlovgivning. Men det er færre som stiller spørsmål ved behovet for å samle inn store mengder med data. Vi er opptatt av å finne ut hva lærerne kan bruke disse dataene til, og om de har forutsetningene som trengs for å bruke dem godt, sier Blikstad-Balas.

Hvor starter læringsanalysen? Det å samle inn informasjon om elevene og bruke den til å tilrettelegge for elevene er vel noe lærerne alltid har gjort?

Hvis man for eksempel observerer en elev som sliter med skriveingen, og



Analyser av elevenes digitale aktiviteter er mest verdifulle hvis informasjonen man henter inn, brukes umiddelbart til å justere undervisningen, sier Marte Blikstad-Balas

bruker dette til å forbedre undervisningen, så vil man kunne si at dette er læringsanalyse, fordi man bruker observasjonsdata til å endre fremgangsmåten. Men når vi snakker om læringsanalyse i dette ekspertutvalget, så mener vi digital læringsanalyse, altså bruk av digitale spor etter elevenes læring. Det kan være på et helt elementært nivå, for eksempel at en lærer gjennom Kahoot gjør en oppsummerende økt på slutten av et faglig tema, og hvis hun ser at mange svarte feil på den ene oppgaven, så legger hun inn litt mer undervisning om dette neste morgen.

Så hvor slutter læringsanalysen, hvor langt kan man tenke seg at vi vil nå når det gjelder å analysere resultater fra elever og la dette være styrende for undervisningen?

Det er vanskelig å si, vi har ennå ikke kommet særlig langt i praktisk bruk. Jeg tror at læringsanalyse først og fremst vil måtte være en beslutningsstøtte, og ikke et system som skal ta beslutninger helt selv, uten at læreren er involvert.

Men når det gjelder individnivå, kan for eksempel eleven gjøre oppgaver innenfor et adaptivt digitalt læremiddel. Dette betyr at programmet gir tilpassede tilbakemeldinger og hele

tiden nye oppgaver som passer bedre til elevens nivå. Men vi kan også tenke oss at læringsanalyse gjøres for å forbedre undervisning i profesjonsfellesskapet, ikke bare knyttet til tilbakemeldinger til én og én elev. Dette kan for eksempel skje dersom flere lærere jobber sammen om å lete etter spor i dataene som tilsier at de skal gjøre noe annerledes, eller bekrefte at det de allerede gjør, fungerer veldig bra, og dette må de fortsette med.

Så kan man tenke seg at det brukes på skoleledernivå, og helt opp til skoleeieernivå. Og hvis man får systemer for det, så kan

man tenke seg at man også har et mer nasjonalt innsyn i læringsprosessene. Men det ville i så fall forutsette svært gode systemer og god systemforståelse hos de som skulle bruke det, og jeg vil ikke argumentere for at dette nødvendigvis ville være noen god idé. For å kunne bruke dataene godt så må du forstå hva de egentlig har målt, og det blir vanskeligere jo lenger unna klasserommet du kommer. Så vårt inntrykk per nå er at læringsanalyse i skolen i dag har kommet lengst i klasserommet nærmest mulig eleven, slik at man kan forbedre elevens læring der og da. I

Læringsanalyse – en rapport

Kunnskapsdepartementet nedsatte høsten 2021 en ekspertgruppe som skal vurdere bruken av *digital læringsanalyse* i grunnopplæringen, høyere yrkesfaglig utdanning og høyere utdanning. Målet med arbeidet er bedre læring for elever og studenter. Leder for gruppen var Marte Blikstad-Balas, og den første delrapporten ble publisert 1. juni 2022.

Formålet med den første delrapporten var å svare på følgende spørsmål: Hva er læringsanalyse, og hvilke implikasjoner kan bruk av

læringsanalyse ha for norsk utdanning i dag og i nær framtid?

Fire dilemma

Rapporten konkluderer ved å vise til fire dilemma man må forholde seg til når læringsanalyse blir tatt i bruk:

1. Hvor mye informasjon skal man samle? Man har behov og nytte av å samle inn informasjon. Samtidig har elever behov for å bli beskyttet mot unødig overvåkning.

2. Undervisningen kan bli mindre variert. Digitalisering og behov for å hente

ut data kan være med på å forsterke individuelle arbeidsformer. Hvordan skal data som samles inn kunne gi meningsfulle analyser som understøtter variasjon i undervisningen og lærings som sosial aktivitet?

3. Lærers autonomi kommer under press. Man vil bli nødt til å finne en god balansegang mellom det å ta sentrale beslutninger og det å ivareta et rom for pedagogisk skjønn og tilpassning til lokale forhold.

4. Vil lærerne ha tilstrekkelig kompetanse? Hvis lærere mangler kompetanse



innenfor dette feltet, vil vi risikere at teknologien blir tatt i bruk på en usystematisk og ukritisk måte.

Den neste delrapporten fra ekspertgruppen vil bli publisert i løpet av 2023. Den vil basere seg på nye forskningsresultater fra norsk skole og foreslå tiltak som skolen bør sette i gang.

høyere utdanning er forholdet mange steder motsatt. Her samles det inn masse data om hvordan det har gått med studentene, og så brukes det til å evaluere og kanskje gjøre endringer neste semester for nye studentgrupper. Da er vi på et mer organisatorisk nivå.

Så man bruker altså læringsanalyse ganske forskjellig i høyere utdanning og i skolen?

Dette dreier seg nok om at elever er barn, og har krav på hjelp på et tidligere tidspunkt, mens en student i teorien kan velge om hun vil stille på forelesninger eller ikke. Hvis studenter likevel gjør det bra på eksamen, så er det ingen som stiller spørsmål ved det. En fjerdeklassing, derimot, har krav på at skolen intervensjoner hvis det ser ut som det går dårlig.

Jeg opplever at drømmen om en dashbordfunksjon er mer framme enn det du gir inntrykk av nå, at det er et sterkt ønske om å bruke læringsanalyse for å kunne se det store bildet, selv om dataene er ufullstendige. Man har jo hørt utsagn som at det er bedre med noen data enn ingen data. Tror du politikerne vil kunne dy seg hvis mulighetene er til stede?

Vi vet at det varierer hvordan disse dataene brukes. Jeg skjønner at skoleledelse, og til dels skoleiere, er fristet når de ser mulighetene til å få et mer detaljert og sammenlignbart innsyn

i elevenes faglige progresjon. De ser nok dette som en mulighet til å gjøre jobben sin enda bedre og til å kunne følge elevene bedre opp. Men så er det et spørsmål om hvordan skoleledere og lærere skal forholde seg til dette dashboardet. Det ideelle er ifølge forskningen å bruke dataene mer eller mindre umiddelbart for å kunne hjelpe eleven. Da hjelper det lite å vurdere fire uker eller fire måneder gamle resultater.

Du skriver at potensialet ligger hos læreren og ikke i produktet. Hva ligger i dette?

Det jeg er opptatt av, er sammenhengen mellom de dataene og undervisningen og oppfølgingen som barnet får, og da er vi tilbake til at potensialet ligger i læreren, for uansett hvor gode data du får om læringsprosessen, så er du avhengig av en lærer som følger opp, tolker dem og bruker dem.

Fins det noen forskning på hvorvidt læringsanalyse bidrar positivt til elevenes læring?

Mye av den forskningen man har på dette, er fra rene forskningsprosjekter, der undervisningen er blitt satt i gang for å forske på læringsanalyse. Her har man utstyr og menneskelige ressurser til rådighet i en grad som vi aldri kommer til å se i den vanlige skolen. Dessuten har forskningen først og fremst rettet seg mot høyere utdanning. Jeg

tror det er et stort potensial for hva læringsanalyse kan bidra med i skolen, men vi mangler fortsatt forskning som sier noe om hvordan læringsanalysen kan bidra i arbeidet til den vanlige læreren i klasserommet eller hvordan skolehverdagen blir påvirket gjennom bruk av slike verktøy.

Det slår meg at resultatene fra læringsanalysen kan bli grunnlag for rettsaker, hvis man i etterkant ser at her burde skolen reagert ut fra de dataene som foreligger.

Ja, det er et viktig tema, og det er slike ting som gjør at vi i utvalget både har et etisk og et juridisk mandat, i tillegg til det mer pedagogiske, for dette er et spørsmål om hvilke opplysninger vi kan pålegge en lærer å forholde seg til. Et eksempel vi har brukt mange ganger, er tidspunktet for innlevering. Hvis du for eksempel ser at det er en 6.-klassing som alltid leverer midt på natta, skal du da som lærer reagere på dette? Har du et ansvar for dette? Det reiser noen nye problemstillinger. Like så hvis du ser at eleven sitter hver søndag og har masse brukertid på alle plattformene til skolen, eller du ser påfallende store forskjeller mellom hjemmene når eleven har to hjem? Det er et spennende etisk dilemma. Tidligere ville vi ikke kunnet registrere disse forskjellene på samme måte.

Forskning legger vekt på

at resultater man henter inn, må brukes så raskt som mulig. For meg høres dette vanskelig ut. Hvordan skal læreren rekke å ta inn en mengde resultater og bruke dem fortløpende?

La oss si at du som matematikklærer gir elevene i oppgave å løse noen oppgaver, og ser av dataene som du får inn fortløpende, at det er en spesiell oppgave mange av elevene sliter med. Da kan du straks, innenfor den samme undervisningstimen, gjøre en ekstra gjennomgang av dette temaet. Kanskje du også ser at et par elever løser dette veldig greit, og da kan du bruke disse til å være med og vise de andre elevene ulike løsningsmåter. Det trenger ikke være mer komplisert enn dette. Det handler om å følge med på hva elevene trenger hjelp til, noe som alltid har vært en avgjørende del av jobben til læreren i ethvert klasserom.

Det jeg er redd for, er at hvis disse dataene blir liggende inne på plattformene veldig lenge, og at man ikke forholder seg til dem før det har gått lang tid, for eksempel når man trenger litt ekstra vurderingsgrunnlag på en elev. Det å bruke data underveis for å tilpasse undervisningen og det bruke dem i ettertid for å dokumentere hvordan det har gått med eleven, er to svært ulike måter arbeide på. Det handler om formativ versus summativ vurdering.

Hvilke fag skal man kunne bruke det i?

Per i dag er det ganske snevert, siden få læringsressurser leverer funksjonalitet som er relevant for læringsanalyse på tvers av ulike skolefag. Det er også snevert hva som blir målt, og dette er en av mine hovedinnvendinger mot en del av de digitale læremidlene som er tilgjengelige i dag. For de måler jo kunnskap der det er enkelt å måle, og ofte med predefinerte svar. Å legge inn adaptivitet innenfor deler av matematikken vil kunne være mulig, men jeg syns det er vanskelig å se hvordan man skal klare å få dette til på en god måte innenfor humanistiske fag, for eksempel norsk. Læreplanen vår i dag vil ha mer utforskning, kreativitet og samarbeid, og dette ser det ut til å være vanskelig å lage heldigitale læremidler til.

Hvis det er slik at bare visse aktiviteter egner seg for innhøsting av data, kan ikke det føre til en vridning i hva skolen kommer til å legge vekt på? Og at nye og uerfarne lærere i større grad enn de erfarne vil være fristet til å stole mer på de digitale og kvantifiserte dataene de får, enn på sine egne vurderinger?

Jeg er redd for at det vil kunne skje. Det er viktig at læreren skal kunne stille seg spørsmål som «Er det dette vi skal drive med i dette faget?» og «Er det dette vi ønsker å måle?» i møte med

digitale ressurser. Men det krever at man kan faget sitt godt, og har en formening om hva som burde bli målt, og hvorvidt systemet man bruker, faktisk måler i tråd med dette. Det forutsetter med andre ord en ekstremt faglig solid lærer som tør å tenke tanken: «Kanskje vi har skjønt læreplanen bedre enn forlaget eller apputviklerne?».

Men det å la undervisningen blir styrt av et digitalt læremiddel er vel ikke verre enn å la seg styre av læreboka?

Når vi bruker papirbøker, er det enklere å få oversikt over læremiddelet. Man kan bla i den på forhånd, kanskje oppgave nr. 3 i et kapittel er håpløs, så den hopper vi enkelt over. Kanskje er det deler av teksten du som lærer ikke ber elevene lese, fordi du mener den er overflødig. Men når man skal forholde seg til en digital læringssti med oppgaver inni, så blir dette vanskeligere. For det første må du sette deg ned og gjøre alle de samme oppgavene selv, for dette er den eneste måten å komme seg gjennom stoffet på.

For det andre er det gjerne slik at selv om du kan bytte om på eller ta ut moduler, så kan du ikke ta bort eller gjøre endringer i enkeltoppgaver i læringsstien. Når du bruker en lærebok, så har du full mulighet til dette. Du kan kopiere, sladde over oppgaver, ta ut

sider osv. Dette vil fortsatt være mulig ved digitale læremidler, men veien dit blir mye lengre, og det skal mye til for å overstyre et heldigitalt system. Det er også mye vanskeligere å vurdere hvilket læringssyn som ligger til grunn.

Det er alltid spennende når noen sier entusiastisk: «Nå skal vi bort fra læreboka». For styringen blir mange ganger sterkere i de digitale programmene fordi de er langt vanskeligere å endre på, og jeg mener dette i mange tilfeller går ut over lærerens autonomi

– spesielt dersom læreren ikke selv kan delta i valget av digitale læremidler, men får noe som er forhandlet frem for hele skolen eller hele kommunen.

På den annen side vil tilgang til en bred variasjon av digitale læringsressurser gi læreren mer å spille på enn et enkelt læreverk, uavhengig av om dette er en bok eller en digital ressur. Dersom læringsanalysene som tilbys i skolen, etter hvert bygger på data fra et slikt mangfold, vil analysene også kunne ha større nytteverdi.

ANNONSE

VISMA | plandisc

Samle alle årets planer i en oversikt.
Styrk tverrfagligheten og samarbeidet.
Prøv Plandisc gratis med fri support!

AL VIDAREGÅANDE SKOLE

"Plandisc er både komprimert og oversiktlig på en gang, begrepet årshjul gir plutselig mening."

Lyst til å se hvordan flere norske skoler allerede planlegger med Plandisc?
Besøk www.plandisc.com/vgs-eksempler

Bruk av læringsanalyse i praksis

»»» Tekst og foto: Tore Brøyen

Matematikk er et fag hvor man har kommet langt når det gjelder å bruke læringsanalyse til å utvikle programmer som tilpasser seg eleven underveis. Men når det kommer til stykket, er det fortsatt bare læreren som kan bedømme elevens faktiske mestringsnivå.



Marianne Orvik,
produktssjef for
Smart Øving
i Gyldendal.

I rapporten *Læringsanalyse – noen sentrale dilemma* blir det slått fast at læringsanalyse i grunnopplæringen i stor grad vil være basert på data fra ulike digitale systemer i tiden framover, blant annet fra adaptive læremidler. Det vil si digitale læringsprogrammer som gjør en form for automatisert, individuell tilpasning til elevens ståsted ved hjelp av kunstig intelligens. Mange forsker på dette, men det er få eksempler på praktisk bruk i skolen her i landet. Et av dem er matematikkprogrammet *Multi Smart Øving* fra Gyldendal. På forlagets

nettsider blir det beskrevet som «algoritmebasert og adaptivt» – og at det vil «gi eleven oppgaver og utfordringer tilpasset sitt nivå».

Etter hvert som elevene jobber med *Multi Smart Øving*, vil det danne seg en individuell profil til hver elev, og profilen endres kontinuerlig i tråd med hvordan eleven løser oppgavene. Produsenten minner imidlertid om at en vellykket bruk er avhengig av at man også bruker andre deler av læreverket, og at lærestoffet bør undervises av lærer først, før elevene jobber med det samme stoffet i det

digitale læringsprogrammet. Man anbefaler også, når det gjelder elever som viser mestring på de mer utfordrende oppgavene, at man ikke blir i programmet, men heller beveger seg utenfor programmet, for eksempel «med samarbeidsoppgaver for å trene kommunikasjon, argumentasjon og refleksjon».

Marianne Orvik er produksjef for Smart Øving i Gyldendal. Hun legger vekt på at man ikke har som mål å dekke læreplanen fullstendig med dette programmet.

– Vi har ikke som mål å lage en fullstendig profil av elevens mestring i dette programmet. Det skal først og fremst være et verktøy for å støtte læreren i sitt arbeid, sier Orvik.

Gjennom programmet vil læreren vil få informasjon om elevenes måloppnåelse, tid brukt osv. Slik får læreren bedre oversikt og kan lettere finne fram til spesielle problemområder, for eksempel oppgaver elevene sliter spesielt med, og tilpasse undervisningen etter dette. Men det fins også noen klare begrensninger

når det gjelder innsyn. Læreren har mulighet til å flytte elever mellom kapitler på gjeldende trinn og mellom ulike trinn, men kan ikke styre hvilke oppgaver elevene får. Læreren kan velge hvilke delkapitler som kan åpnes, men elevene får oppgaver fra alle læringsmålene som hører til delkapitlene de jobber i, og læreren har ikke mulighet til å bestemme hvilke læringsmål elevene får oppgaver fra.

– Læreren kan ikke se hvilke oppgaver elevene har jobbet med, men får en oppsummering basert på mål. En grunn til at det er slik, er at det dreier seg om svært mange oppgaver, 20 000, og det vil være vanskelig å få oversikt over disse. Men hvis det viser seg at behovet hos lærerne er stort for bedre innsyn, så vil vi arbeide for å få til dette, sier Orvik.

Hun legger til at i den delen som heter *Multi Smart Vurdering*, en digital prøve i matematikk som avlegges to ganger i året, vil læreren kunne gå inn i de enkelte oppgavene og se hvordan eleven har løst dem.

Adaptive funksjoner i andre fag?

Ifølge Orvik er matematikk det feltet der det så langt er mest bruk av adaptive



Frida Bergem, forlagssjef
i Cappelen Damm.

funksjoner i læringsanalyse. Man tilbyr dette også i begrenset omfang innenfor engelsk i barneskolen og norskopplæring for voksne, men dette er noe enklere opplegg, der man først og fremst øver på vokabular og grammatikk. Når det gjelder andre fag, som historie, naturfag osv., så er det mer sammensatt å få til adaptive funksjoner, selv om man for tiden ser at mange undersøker hvordan man vil kunne bruke kunstig intelligens til slike formål.

Spesiell utfordring – å beskrive mestring

En spesiell utfordring ved å utvikle slike programmer er ifølge Orvik at det er vanskelig å gå fra resultater fra løsning av enkeltoppgaver til å kunne fastslå hva eleven mestrer.

– Du har gjerne en stor mengde ulike data fra aktivitetene til en elev. Men det er ikke nødvendigvis enkelt å bruke alle disse dataene til å si at elevene befinner seg på det eller det mestringsnivået. Til syvende og sist er det lærerens vurdering som må til, det er læreren som kjenner eleven best. Det er mye som vil skje i dette feltet framover, og det er viktig at vi tenker oss nøye om angående hvordan vi bruker data om elevene. Både lovverk og fagfeltet må finne ut hvordan man skal bruke dataene på en forsvarlig og pedagogisk måte, sier Orvik.

– Brukerdata gjør oss bedre kjent med eleven

Cappelen Damms læringsplattform *Skolen* omfatter alle skolefagene, og det digitale biblioteket alene, hadde i fjor til sammen 10 millioner leseøkter. Dette gir store mengder data inn til forlaget. Forlagssjef Frida Bergem forteller at disse dataene blir brukt i tjenesteutvikling i kombinasjon med resultater fra andre undersøkelser.

– Vi bruker data for å komme tettere på hva som faktisk blir brukt i klasserommet. Vi ser også på om det er noen forskjeller på elever og lærere, fordi vi må være i øyehøyde med de vi ønsker å nå. Dette er nødvendig når vi skal lage læremidler for en skole som stiller store krav til god brukeropplevelse, sier Bergem.

Data fra praktisk bruk er et viktig supplement til fokusgrupper og spørreundersøkelser, fordi det viser seg at preferansene ikke nødvendigvis er i samsvar med det brukerne sier at de ønsker, når de blir spurt. Dette gjelder også for lærere. Så hva får forlaget så ut av disse dataene?

– Vi ser at elevene gjerne ønsker humor og spenning, men vi har også registrert at barn er mer opptatt av faktalitteratur enn det vi på forhånd trodde, sier Bergem.

Cappelen Damm får gode tilbakemeldinger på innholdet når barn og ungdom er til stede i læremidlene og får presentere lærestoffet ut fra sitt perspektiv og med sitt språk.

Ingen adaptive programmer

Brukerdataene fra klassen vil også være tilgjengelige for læreren, som så kan tilpasse undervisningen ut fra disse. Ifølge Bergem har man ikke ambisjoner om å utvikle programmer som kan overta deler av lærerens oppgave.

– Vi er fortsatt litt i tenkeboksen når det gjelder å tilrettelegge for adaptive funksjoner i de digitale læremidlene våre. Vi vet at læring skjer i et samspill mellom lærer og elever, og har så langt fokusert på at læreren kan differensiere og tildele oppgaver til elevene ut fra det nivået elevene befinner seg på, sier hun.

Samtidig forteller hun at man hele tiden arbeider med å få enda mer ut av den store mengden data man mottar, det vil si å forbedre analysene for å bli bedre kjent med brukerne. Men her har forlaget også begrensninger knyttet til personvern.

– Alle data på en elev vil bli slettet når vi kommer til sommeren. Det betyr at når eleven begynner å 2. trinn, så har vi ikke lenger noen data fra 1. trinn, da må vi begynne helt på nytt, sier Bergem.

Ønsker innflytelse på innkjøp av læremidler

»» Av Johan Erichs • Oversatt av Arne Solli

Svenske lærere opplever at retten til å påvirke egen arbeidssituasjon langt på vei er i ferd med å bli borte, når de ikke lenger får medvirke ved innkjøp av digitale læremidler.

Læremiddelforfatternes interesseorganisasjon i Sverige har gjennomført en undersøkelse, i samarbeid med de svenske lærer- og elevorganisasjonene, som viser at 40 prosent av grunnskolelærerne er helt uten innflytelse når skolen skal kjøpe digitale læremidler. Det er i stedet rektor som bestemmer, eventuelt den kommunale skoleforvaltningen eller en annen myndighet.

– Vi er for en sterkere nasjonal styring av læremiddelinnkjøp. I dag er det opp til hver enkelt skole eller en kommunal myndighetsperson å bestemme hvordan innkjøp foregår. Dette skaper store ulikheter skolene imellom, sier Per Kornhall, leder av Läromedelsförfattarna.

Rapporten *Rätten till kunskap – en rapport om läromedelssituationen i Sverige* bygger på to studier. I den ene svarer 592 lærere på en del spørsmål. I den andre gjør 517 rektorer det samme. Spørsmålene dreier seg om tilgang til læremidler. Skolene blir blant annet rangert ut fra hver enkelt skoles utgifter til læremidler per elev og skoleår. Avstanden mellom ytterpunktene er stor. 22 prosent av skolene kjøper læremidler for mindre enn 500 kroner per elev og skoleår,

mens 7 prosent av skolene punger ut med 1500 kroner eller mer.

– Dette vitner om stor ulikhet i lærernes og elevenes tilgang til læremidler, mener Kornhall.

På slutten av 1980-tallet utgjorde læremiddelinnkjøpene 1,5 prosent av de totale elevkostnadene. I 2022 utgjorde de ca. 0,5 prosent.

En overføring av makt

Læremiddelforfatternes rapport dokumenterer at retten til å kjøpe inn digitale læremidler er glidd ut av lærernes hender og over til rektorer og kommunale myndighetspersoner.

– En åpenbar konsekvens er at lærerne er blitt fratatt kontrollen over det verktøyet de vil bruke i undervisningen. Dette viser at lærerne er blitt fratatt makt, mens rektorene og de kommune myndighetspersonene har fått mer makt. Dette igjen innebærer en stor kulturendring i svensk skole, sier Kornhall.

Læremiddelforfatterne finner det bekymringsverdig når lærernes innflytelse på valg av læremidler suksessivt uthules.

– Risikoen er at pris mer enn kvalitet blir avgjørende når skolen skal



– Mangel på gode pedagogiske tekster for barn og unge fører til at mange elever ikke lærer å lese fullgodt, og kun oppnår ufullstendige kunnskaper, sier Per Kornhall, leder av interesseorganisasjonen Läromedelsförfattarna. (FOTO: KAJSA GÖRANSSON)

kjøpe inn litteratur. Lærernes rett til å velge læremidler er avgjørende med tanke på høy kvalitet, fastslår Kornhall. Han mener at situasjonen i dag går ut på å etablere en maktstruktur der læremidlenes og undervisningens kvalitet kommer i annen rekke.

– Det vi ser er aktører som selger digitale læremidler til kommunene, og

de tilbyr gjerne såkalte store helhetsløsninger uten å ta hensyn til bredde og kvalitet. Kommunens innkjøpere bestemmer så over hodet på lærerne, som deretter står der med læremidler han eller hun slett ikke vil ha. Konsekvensen, sier Kornhall, blir at lærerne tvinges til å legge tid og ressurser for på egen hånd å skape en akseptabel arbeidssituasjon.

– Dersom du ikke er fornøyd med verktøyet, må du som lærer selv finne ut hvordan du skal gå fram for å trygge kvaliteten i undervisningen. Det betyr merarbeid og tidsspill, og rimeligvis også en frustrerende situasjon for elevene, som kan slite med å finne undervisningens «røde tråd». For elever uten tilstrekkelig foreldrestøtte kan hjemmearbeidet bli svært tungt, sier han.

– Vi trenger forskning på læremiddelbruken. En slik forskning vil styrke vektleggingen av kvalitetslæremidler. Blivende lærere bør utdannes i hvordan bruke læremidlene, for det skjer ikke i dag, sier Kornhall.

Lærernes kompetanse må avgjøre læremiddelbruk

Johanna Jaara Åstrand er leder av den nydannede organisasjonen Sveriges

Lärare. Hun er også frustrert, og stiller seg bak Läromedelsförfattarnas rapport.

– Vi vil skjerpe skoleloven for å styrke retten til og sikre ressurser til læremidler, dette inngår i arbeidet for en likeverdig skole, sier Åstrand. Hun mener lærerne havner i klemme når læreroppgavet blir vanskeliggjort.

– Læremiddelmangel skaper direkte konsekvenser for undervisningen og lærernes arbeidssituasjon. I tillegg er det sløseri med skattebetalernes penger når skolen får seg pådyttet digitale læremidler og plattformer som ikke er formålstjenlige ut fra verken lærernes eller elevenes behov.

Johanna Jaara Åstrand mener dagens situasjon setter grenser for og uthuler lærernes yrkesansvar: – Situasjonen er alvorlig. Regjeringen sier den vil styrke elevenes rett til læremidler, men skal det kunne skje, må skolen få større ressurser og mer penger, og lærerne må få en forsikring om at det er deres kunnskaper, kompetanse og behov som skal få avgjøre hvilke læremidler som brukes i undervisningen, og når.

En glidende forskyvning av rollene i svensk skole åpner for en ny maktstruktur, mener hun:



– Naturligvis blir undervisningen skadelidende når lærere har begrenset rett til å medvirke ved læremiddelinnkjøp, sier lederen av Sveriges Lärare, Johanna Jaara Åstrand. (FOTO: PATRICK MILLER)

– Alle snakker om hvor viktige lærerne er, og om hvor avgjørende lærerkompetansen er for undervisningskvaliteten og elevenes kunnskapsutvikling. Men når beslutninger fattes, og når politikerne holder taler, er det veldig lite som dreier seg om å styrke lærerrollen. Den svekkes heller gjennom strengere kontroller og mer detaljstyring.

Forslag fra rapporten

Rapporten *Rätten till kunskap – en rapport om läromedelsituationen i Sverige* foreslår blant annet følgende tiltak for å verne lærernes rett til medvirkning når skolen skal kjøpe nye læremidler:

- Skoleloven må skjerpes gjennom å tydeliggjøre læremidlenes rolle i et elevperspektiv. Loven må omtale retten til læremidler og retten til en likeverdig skole.
- Lærernes rett til å velge må tydeliggjøres. Dette kan gjøres lettere gjennom en styrket sentral ledelse av skolen, samt forhåpentligvis en vedtatt kvalitetsnorm når det gjelder innkjøp av læremidler.
- Skolene må få økte ressurser til innkjøp. Dette kan bidra til å sikre alle elever en likeverdig tilgang til læremidler.
- En økonomisk satsing må gå hånd i hånd med et skjerpet regelverk for å forhindre at pengene bare forsvinner inn i kommunekassen.
- Kontrollen av de ressursene som skal gå til læremidler, må skjerpes, slik at det lar seg gjøre å føre offentlig statistikk over innkjøpene.
- Finansieringen av forskning rundt produksjon og bruk av læremidler må styrkes.



Læreres usikkerhet

i møte med elever som opplever vold i nære relasjoner

»»» Av Ingrid Helleve og Sabreen Selvik

Lærere har et etisk og juridisk ansvar når de møter barn som opplever vold i nære relasjoner. Likevel føler de seg ofte dårlig forberedt til å håndtere slike situasjoner, og at man ikke prioriterer deres behov for informasjon og kompetanseutvikling på dette feltet.

Forskning viser at elever som opplever vold i nære relasjoner, oppgir læreren som den viktigste voksenpersonen på skolen. Likevel erfarer de at den vanskelige situasjonen de er i, sjelden er tema i samtaler med lærerne. Forskning viser for eksempel at elever som bor på krisesenter, sjelden snakker med lærere om livssituasjonen sin (Selvik m.fl. 2016). Elevene har ulike forklaringer på hva årsaken til den manglende oppmerksomheten kan være. De tolker det som at lærerne har det så travelt at de ikke har tid til å samtale, at de ikke har lyst til å snakke med dem, at situasjonen ikke er alvorlig nok, eller at lærerne tror eleven har andre voksne å snakke med. En studie der 9420 norske ungdommer forteller om sine erfaringer med vold, overgrep og omsorgssvikt i oppveksten, viste at mer enn halvparten aldri hadde snakket verken med læreren eller andre voksne om den vanskelige situasjonen sin (Hafstad & Augusti, 2019).

Norske myndigheter har tydelige forventninger til lærere som møter elever som opplever vold i nære relasjoner. Samtlige rammeplaner for lærerutdanningene slår fast at lærerstudenter skal kunne identifisere særskilte behov hos barn og unge, herunder tegn på vold eller seksuelle overgrep. Videre står det at på bakgrunn av faglige vurderinger skal kandidaten raskt kunne iverksette nødvendige tiltak. Rammeplanen er en forskrift og er hjemlet i universitets- og høyskoleloven¹, mens barnevernloven² sier at alle som arbeider for et forvaltningsorgan, skal melde fra når det er grunn til å tro at et barn blir, eller vil bli, mishandlet, utsatt for alvorlige mangler ved den daglige omsorgen eller annen alvorlig omsorgssvikt. Oversikten viser at det er et tungt etisk, men også juridisk ansvar som hviler på den enkelte lærer når det gjelder barn som opplever vold i nære relasjoner.

Flere undersøkelser bekrefter at lærere ikke følger opp barna slik intensjonen i lovgrunnlaget forutsetter, og viser til underrapportering fra skolenes side (Leer-Salvesen, 2016). Det har vært forsket mye på hva årsakene kan være. Det noe av forskningen viser, er at lærere føler seg usikre, og at de mangler kompetanse, tid eller muligheter for å undersøke nærmere (Vorland m. fl. 2018). Lærere opplever også at de mangler kompetanse på å snakke om vanskelige tema med elevene. Verken gjennom utdanning eller etterutdanning har de fått muligheter til å trene disse ferdighetene (Moen mfl., 2018). Lærere er redde for konsekvensene av å rippe opp i traumatiske hendelser når de ikke vet på forhånd hvordan de skal håndtere eventuelle følelsesmessige reaksjoner hos barnet eller hos seg selv (Øverlien, 2015; Albæk m.fl., 2018). Andre forskere peker på at lærere føler seg marginaliserte i tverrfaglige møter med for eksempel pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) eller barnevernet. Forskning viser også at lærere opplever seg som tilskuere når de får instruksjoner fra eksterne profesjonelle, og at rådene de får, ofte er vanskelige å omsette i et klasserom der de skal ta hensyn til alle elevene (Mælan, 2018). Studiene viser altså at lærere føler seg usikre i møte med elever som opplever vold i nære relasjoner, men forteller lite om hva som kunne forbedre situasjonen, eller hva lærere kunne tenke seg som alternativ til nåværende ordninger.

Bakgrunnen for vår studie var at vi ville høre lærernes egne erfaringer med denne eventuelle usikkerheten, og dessuten grave dypere i hva de selv tenkte ville være bedre løsninger enn de som finnes i dag. Derfor stilte vi følgende forskningsspørsmål: Hvordan forstår og reflekterer en gruppe lærere over erfaringer med egen usikkerhet i møte med elever som opplever vold i nære relasjoner, og hvilke forslag har de for å forbedre situasjonen?

Vi ville gjerne høre stemmene til lærere både på ungdomstrinnet og i videregående skole. Vi kontaktet derfor skoleledere fra to skoler i Vest-Norge og ba dem spørre lærere de visste hadde erfaring med elever med vold i nære relasjoner, om de kunne tenke seg å delta. Vi gjennomførte gruppeintervju med fem lærere i hver gruppe. Lærerne hadde fra 3 til 17 års erfaring i yrket.

Følgende tema gikk igjen i samtalen med lærerne: Manglende sammenheng i støttesystemet og manglende informasjon.

Manglende sammenheng i støtteapparatet

Lærerne opplever at ressursene til støtte direkte til klassen har smuldret opp de siste årene. Tidligere hadde de

sosialarbeidere, spesialpedagoger og gjerne en tolærerordning i klassen. Da kunne de diskutere casen med andre som også kjente ungdommen. Disse posisjonene finnes ikke lenger, og det er færre møtesteder. Lærerne nevner også de tverrfaglige møtene de ofte deltar i, og hvordan disse ofte genererer usikkerhet. I møtene deltar ulike profesjoner som psykolog, spesialpedagog, barnevernstjenesten eller andre som er involvert i barnets liv. Som i Mælands undersøkelse (Mæland, 2018) beskriver lærerne også her at de opplever å være tilskuere som får råd fra ekspertene om hvordan de skal gi støtte til eleven. Et såkalt ressursteam finnes på noen skoler. Det er en gruppe som består av rektor, helsesøster, inspektør, sosiallærer, og/eller en sosialarbeider. Når lærerne er bekymret for en elev, skal de rapportere til ressursteamet, som så skal følge opp. Lærerne blir ikke alltid invitert til møtene, og det tar ofte lang tid fra en sak blir meldt inn, til de får en tilbakemelding, noe som fører til at de blir usikre på sin egen rolle som profesjonelle.

Lærerne har aldri fått noen form for opplæring angående barn og unge som opplever vold i nære relasjoner. Bernhard sier:

De gir ikke opplæring til oss som gjør jobben. Det er helsesykepleier, rådgivere, spesialpedagoger eller skoleledere som drar på kurs.

I tillegg til at lærerne ønsker faglig oppdatering, ønsker de også opplæring og trening i å gjennomføre vanskelige samtaler om sensitive tema.

Manglende informasjon

Taushetsplikten skaper usikkerhet. Lærerne opplever at de er på utsiden av informasjonsflyten. Alle har meldt saker til barnevernet flere ganger. Flere har også vært vitne i rettsaker som omhandler vold i familien. Samarbeidet med barnevernet oppleves ikke reelt, siden lærerne får liten eller ingen tilbakemelding eller veiledning etter at de selv har gitt fra seg informasjon. Taushetsplikten hindrer informasjonsflyten som lærerne kunne ha nytte av i sitt daglige arbeid med eleven. Flere har opplevd at eleven plutselig bytter skole og blir borte, etter at læreren har meldt sin bekymring, uten å få vite noe om årsaken til flyttingen. Konsekvensen er skyldfølelse.

Taushetsplikten oppleves som manglende tillit til egen profesjon og kan føre til underrapportering. Roger sier at makteløsheten setter seg i kroppen. De strenge kravene til konfidensialitet fra for eksempel barnevernet hindrer elevens beste.

I noen tilfeller, ved mistanke om vold, har lærere kontaktet helsesykepleier eller ressursteamet uten å få tilbakemelding. Anne forteller om en jente som delte erfaringen med å bli seksuelt mishandlet. Hun meldte saken til helsesykepleier og en sosialarbeider, men på grunn av taushetsplikten fikk ikke læreren vite hva som skjedde med jenta, som flyttet kort tid etterpå. Anne satt igjen uten å vite om det var feil å melde saken. Cecilie hadde en elev som var under barnevernet fordi en av foreldrene satt i fengsel. Hun visste lite om eleven og oppfattet at det var avtalte grenser for hva hun skulle vite, og at rådgiveren fikk langt mer informasjon. Lærerne opplever at det er forvirrende å få opplysninger via andre på skolen og ikke direkte, samtidig som de er redde for å forverre elevenes situasjon.

Lærerne opplever også at det er dårlig informasjonsflyt mellom barne- og ungdomstrinnet og mellom ungdomstrinn og videregående skole. Roger forklarer at lærerne starter fra begynnelsen, noe som gjør at det tar lang tid å oppdage elever som opplever vold i nære relasjoner. Flere lærere har opplevd vansker med taushetsplikten. Elisabeth nevner to eksempler. Først var det en elev som spurte: «Dersom jeg forteller deg noe om meg selv som er veldig alvorlig, må du da fortelle det videre til noen andre?» Hun svarte at det måtte hun nok, og dermed ble det ingen samtale. I det andre tilfellet var det en elev som brøt sammen og fortalte om sine opplevelser med vold, men som sa at dette ikke måtte fortelles videre.

Hva som kan bidra for å bedre situasjonen

Da lærerne ble spurt om hva som ville bidra til å bedre situasjon for lærerne og elever, så var det først og fremst tid som ble nevnt. Lærerne ønsker å få mer tid til å kunne diskutere vanskelige tilfeller med andre lærere som også kjenner eleven. For det andre ønsker de tid til å snakke med elevene utenfor klasserommet. Ofte starter de undervisningen med hele klassen, slik at de kan gå ut og ha samtale med enkeltelever, noe som er en dårlig løsning for alle parter. Det tredje lærerne ønsker å bruke tid på, er å øke kompetansen sin. De ønsker for eksempel tid til å trene på gjennomføring av vanskelige samtaler. Hvordan skal de tilnærme seg problemstillingene? Når skal de handle, og når skal de rapportere en bekymring? Sist, men ikke minst trenger lærere tid til å lære mer om temaet vold i nære relasjoner.

Et annet område var ønsket om *veiledning*, og da gjerne på flere ulike nivåer. Det beste ville være en skole som var organisert slik at de jevnlig kunne delta

i kollegaveiledning. Da ville de kunne legge fram caser fra egen klasse for kollegaer som også kjenner eleven og konteksten.

Det neste nivået ville handle om at nye lærere trenger en *mentor* de kan drøfte vanskelige elevsaker med. På det tredje nivået ønsker lærerne å få veiledning fra støtteapparatet som ligger utenfor skolen, som PPT og barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP), men ikke slik de tverrfaglige møtene er organisert i dag. Hver enkelt elev har sin egen problemstilling som krever en bestemt tilnærming. De andre deltakerne på møtene kjenner knapt eleven og i alle fall ikke klassen eleven er en del av. Ofte opplever lærerne at representanter fra støtteapparatet kommer med forslag til løsninger som ikke vil fungere, heller enn å lytte og stille oppklarende spørsmål, slik man gjerne forventer fra profesjonell veiledning.

Lærerne ønsker også å kunne legge fram anonyme problemstillinger for en ekspertgruppe som ikke kjenner verken eleven eller den ansatte. I tillegg ønsker de seg nettsider som er lett tilgjengelige, med kvalitetssikret kunnskap. Men det aller viktigste er å kunne snakke med noen de har tillit til, når de er bekymret for en elev.

Det siste området handler om *informasjonsutveksling*. Lærerne ønsker klare retningslinjer med tanke på egen taushetsplikt overfor andre profesjoner. De opplever å gi fra seg informasjon uten å få noe tilbake som de kan bruke i sitt daglige samarbeid med elever som opplever vold i nære relasjoner. Slike opplevelser fører til mistillit og gjør det tryggere å la saken ligge. Flere av lærerne nevner også at utdanningen i for liten grad utrustet dem til å takle utfordringene de møter.

Kollektiv usikkerhet

Studien viser hvordan lærere lever med usikkerhet og manglende tillit i arbeidssituasjonen på grunn av manglende støttestrukturer innenfor og utenfor skolen. Den usikre situasjonen påvirker lærernes tro på egne evner og muligheter (Bandura, 1997). Å leve med en slik usikkerhet rundt hva de bør gjøre, og hva de ikke bør gjøre, kan bidra til utbrenthet.

Selvfølelsen og troen på egne evner minker fort når man er usikker på egne handlinger. Samtidig som lærerne opplever manglende tro på egne muligheter til å påvirke, så er de klar over ansvaret de har for å avdekke, rapportere og følge opp elever som opplever vold i nære relasjoner. De er villige til å ta det ansvaret. De vet at de er den nærmeste for eleven. Som mange andre lærere så har de gått inn i læreryrket med et sterkt ønske om å bidra til et bedre liv

for elevene. Usikkerheten er knyttet til de marginaliserte mulighetene de har til å utvikle kompetansen som de vet at de har, og som kunne videreutvikles dersom de fikk muligheter til det. Særlig oppleves det som feil at andre profesjoner som ikke er i nærkontakt med eleven, drar på kurs og får økt sin kompetanse. Lærerne erfarer sitt ansvar som diffust definert og som mindre viktig enn for eksempel helsesykepleier eller rådgiver, som tilbringer mindre tid med eleven, men som får tilført mer ressurser. Usikkerheten den enkelte lærer føler, kan lett bli en kollektiv usikkerhet som smitter over på alle. Usikkerhet fører gjerne til unnfallenhet. Det er lettere å overse vanskelige saker enn å gå inn i dem. Denne kollektive usikkerheten blir lett viderefremidlet til nye lærere.

Konklusjon

Vi ser to alvorlige konsekvenser av det som er kommet fram i denne studien. For det første at lærere føler seg usikre i møte med elever som opplever vold i nære relasjoner. Samtidig opplever de manglende tillit til fagpersoner som er der for å gi dem støtte. Det blir enklere å overse vanskene enn å gå inn i situasjoner de ikke ser noen klar løsning på. De mangler tillit til systemet rundt, og de føler seg maktesløse. Slike opplevelser kan føre til manglende tro på egne evner og på sikt til utbrenthet og frafall fra yrket.

Den andre konsekvensen er at elever som blir utsatt for vold i nære relasjoner, ikke blir oppdaget og fulgt opp. Som vi viste til innledningsvis, så er læreren den som ser dem hver dag, og ofte deres nærmeste voksne. Andre voksenpersoner er også viktige, men blir gjerne mer perifere. Det er den daglige kontakten, de små signalene og den gode relasjonen til en trygg voksen som kan bety utrolig mye for det barnet det gjelder. Å bli møtt med usikkerhet og nøling kan føre til at elevene tolker det som om man ikke bryr seg om dem, og ikke ser den vanskelige situasjonen de er i. Elever lager sine egne teorier om hvorfor de ikke blir sett eller tatt på alvor. Som vi har hørt fra så mange voksne som har vært i lignende situasjoner, så kan læreren være den ene som bidro til at barnet eller ungdommen klarte å få skikk på livet sitt.

Men studien forteller også noe om hva lærerne trenger for å føle seg trygge nok til å gå inn i vanskelige saker sammen med elevene. Lærerne trenger å få utvikle sine ferdigheter i å gjennomføre vanskelige samtaler, de trenger muligheter til å drøfte vanskelige elevsaker med andre som kjenner eleven og konteksten, og de trenger muligheter til å legge fram caser for fagpersoner som kan veilede i det enkelte tilfellet. Taushetsplikten må brukes til det beste for

barnet. Videre trenger lærere klar oversikt over hva som er forventet av dem, hvilke støttestrukturer som finnes i og utenfor skolene, og ikke minst å bli vist tillit som reelle samarbeidspartnere med for eksempel barnevern, PPT og BUP. Det er mye som står på spill.

NOTER

- 1 Lov om universiteter og høyskoler fra 1. april 2005, § 3-2 annet ledd.
- 2 Lov om barneverntjenester, § 6-4.

LITTERATUR

- ALBÆK, A.U., KINN, L.G. & MILDE, A.M. (2018). Walking children through a minefield: How professionals experience exploring adverse childhood experiences. *Qualitative Health Research*, 28(2), 231–244. <https://doi.org/10.1177/1049732317734828>
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- HAFTAD, G.S. & AUGUSTI, E.M. (2019). *Ungdoms erfaringer med vold og overgrep i oppveksten. En nasjonal undersøkelse av norsk ungdom i alderen 12–16 år*. NKVTS Rapport, 12.
- SELVIK, S., RAAHEIM, A. & ØVERLIEN, C. (2016). Children with multiple stays at refuges for abused women and their experiences of teacher recognition. *European Journal of Psychology of Education*, 32(3), 463–481. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0302-0>
- LEER-SALVESEN, K. (2016). *På tilliten løs? En studie av læreres og presters skjønnsutøvelse i spenningen mellom taushetsplikt, meldeplikt og avvergeplikt*. Universitetet i Agder.
- MOEN, L.H., BERGMAN, S. & ØVERLIEN, C. (2018). *Forebyggende tiltak mot vold i nære relasjoner. Kartlegging av kunnskap for veien videre*. Oslo: NKVTS.
- MELAN, E.N. (2018). *Læreres praksis og elevers psykiske helse: En eksplorative studie i ungdomsskolen* Doktoravhandling. Høgskolen i Innlandet, Elverum.
- VORLAND, N., SELVIK, S., HJORTHOL, T., KANTEN, A.B. & BLIX, I. (2018). *Tverretattlig samarbeid om barn og unge med problematisk eller skadelig seksuell atferd*. Oslo: NKVTS.
- ØVERLIEN, C. (2015). *Ungdom, vold og overgrep: skolen som forebygger og hjelper*. Oslo: Universitetsforlaget.



➤➤➤ **Ingrid Helleve** er professor emerita i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Bergen, der hun har undervist lektor- og veilederstudenter. Hun har tidligere lang erfaring som lærer og rektor i grunnskolen.



➤➤➤ **Sabreen Selvik** er førsteamanuensis ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier ved Oslo Metropolitan Universitetet [OsloMet]. Hennes utdanningsbakgrunn er i psykologi og spesialpedagogikk. Hun har jobbet i flere år med barn på krisesenter og ved andre institusjoner.

Norm for

lærer- tetthet

sikrer ressurser,
men er lite målrettet

»»» Av Cathrine Pedersen, Rune Borgan Reiling,
Frida Felicia Vennerød-Diesen, Ragnar Alne
og Asgeir Skålholt

Innføring av normen for lærertetthet ble begrunnet med at den skulle bidra til å gi elevene bedre grunnleggende og faglige ferdigheter samt et inkluderende og godt læringsmiljø. Men verken elevers trivsel eller skoleprestasjoner er blitt bedre etter innføringen.

Norm for lærertetthet ble primært innført for å sikre at overføringer fra staten faktisk brukes på lærertimer ute i Skole-Norge. Færre elever per lærer, spesielt på 1.–4. trinn, skulle legge til rette for tidlig innsats¹ og intensiv opplæring². Normen har nylig vært gjenstand for debatt, med utspill fra både fra presse³ og forskere⁴. Opplæringslovutvalget anbefaler å fjerne normen og erstatte den med en ordning

der ressurser bindes opp ut ifra elevenes behov, ikke et normaltall.⁵

Siden 2019 har NIFU evaluert norm for lærertetthet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Nå foreligger sluttrapporten.⁶

Fungerer som bemanningsnorm

Som bemanningsnorm fungerer norm for lærertetthet etter hensikten – i den betydning at kommunene og skolene ansetter flere lærere. Etter at normen ble innført, har andelen skoler som oppfyller normen, steget jevnt og trutt. I skoleåret 2021/22 var det 88 prosent av skolene som oppfylte normen. På 1.–4. trinn, der normkravet er betydelig strengere med kun 15 elevtimer per lærertime, er det kun én av ti som ikke oppfyller normen.

Bekymringen for uønskede bivirkninger av normen synes heller ikke å ha slått til. Vi finner ikke støtte for at skolene oppfyller normen gjennom å redusere ressursbruk til andre yrkesgrupper. Tvert imot har andre yrkesgrupper som inngår i «laget rundt eleven», økt i samme periode, og vi finner heller ikke at andelen ukvalifiserte lærere har økt etter at normen ble innført.

Det var også en bekymring for at skoler som fikk ekstra midler for å oppfylle normen, kunne tiltrekke seg kvalifiserte lærere fra kommuner i arbeidsmarkedsregionene rundt storbyene. Vi finner ingen slike sammenhenger i våre analyser.

Sier lite om trivsel og prestasjon

Disse funnene kan lett tas til inntekt for at normen har virket. Etterlevelse av bemanningsnormer lar seg relativt lett måle og er derfor enklere å følge opp. Derfor er bemanningsnormer så besnærende. Men norm for lærertetthet er ingen vidunderkur. De ønskede effektene av normen, for lærere og elever, er ikke nødvendigvis så enkle å spore.

Innføring av normen ble begrunnet med at den skulle bidra til å gi elevene bedre grunnleggende og faglige ferdigheter samt et inkluderende og godt læringsmiljø. Elevers trivsel ser imidlertid ikke ut til å være knyttet til de endringene normen innførte. Vi finner heller ingen sammenheng mellom innføring av normen og endringer i elevers skoleprestasjoner generelt.

Tidligere forskning har vist til at effekten av endringer i lærertetthet kan være vanskelig å påvise, fordi kontekstuelle forhold spiller en stor rolle. Lærertetthet er én komponent i de komplekse prosessene som bidrar til elevers læring og trivsel. Likevel er NIFUs funn i overensstemmelse med tidligere studier om effekten av økt lærertetthet på elevprestasjoner i Norge.⁷

Reduseres den reelle lærertettheten?

I vår studie finner vi at lærertetthet er viktig for lærere – for undervisningspraksis og særlig for å tilpasse opplæringen og følge opp enkeltelever. Men lærere påvirkes mer av opplevd lærertetthet enn av det *planlagte* antallet elevtimer per ordinære undervisningstime. Lærerne er ikke nødvendigvis kjent med ressursfordelingen som skolen planlegger, og en rekke ulike hendelser utover i skoleåret kan medføre at skoleleder må stokke om på både lærer- og voksenressurser. Dette kan redusere den reelle lærertettheten på trinnet. Man kan spørre seg om de ekstra lærertimene normen tilfører, faktisk har utgjort en merkbar endring for lærere og elever gjennom skoleåret.

Vår studie viser også at det ikke er tilfeldig hvilke skoler som bedret sin lærertetthet som følge av at normen ble innført. Elever fra skoler som ikke oppfylte normen før den ble innført, presterte i snitt allerede høyere på nasjonale prøver i lesing, skriving og regning. Skolene hadde også en lavere andel elever med minoritetsbakgrunn. Foreldrene hadde også i snitt høyere utdanning, og dette vet vi er assosiert med bedre skoleprestasjoner generelt.⁸ Skoler som oppfylte normen før den ble innført, var ofte tilgodesett med ekstra lærerressurser fra kommunen allerede.

En u hensiktsmessige ressursbruk?

Tidligere forskning tyder på at økt lærertetthet, gjennom redusert klassestørrelse, har størst betydning for yngre barn

Hvordan normen for lærertetthet fungerer

Trodde du at norm for lærertetthet legger føringer for antall elever i en klasse? Da er du ikke alene, dette er en vanlig misforståelse. Her er noen fakta om hvordan normen fungerer:

- Antall elevtimer deles på antall lærertimer.
- Normen gjelder for flere trinn samlet, ikke per trinn eller klasse.
- Skolene skal oppfylle normen på 1.–4. trinn (15 elever per lærer) og på 5.–7. trinn og 8.–10. trinn (20 elever per lærer).
- Kun lærertimer i ordinær undervisning er inkludert, ikke timer til spesialundervisning og særskilt språk-opplæring.
- Skolene rapporterer om hvorvidt de oppfyller normen, allerede i oktober. Rapporteringen fanger ikke opp endringer i lærertetthet i løpet av skoleåret.

og barn av foreldre med lavere sosioøkonomisk bakgrunn.⁹ Normens utforming kan derfor sies å bidra til en jevnere fordeling av lærerressurser mellom skoler, men den bidrar ikke nødvendigvis mest der betydningen av lærertetthet er størst.

Vi bruker mye ressurser på skole i Norge. I vårt samfunn er det høy oppslutning om verdien av å ha en god skole for alle, med lærere som ser den enkelte elev. Hvor mange elever den enkelte lærer har i klassen eller gruppen (lærertetthet), blir gjerne sett på som uttrykk for skolekvalitet; mange elever per lærer gjør det vanskelig for en lærer å gi hver elev tilstrekkelig oppmerksomhet og tilpasset undervisning. Å øke antall lærere i skolen er et tiltak som koster mye, men mange vil mene dette likevel er en riktig prioritering av fellesskapets midler.

NIFUs evaluering gjør det naturlig å stille spørsmål ved hvorvidt ressursene som tilføres Skole-Norge for å oppfylle lærernormen, egentlig er den mest hensiktsmessige bruken av midler. Studier har pekt på andre, mer spesifikke, måter å utnytte skolens lærerressurser på – enten i form av å organisere undervisningen annerledes eller ved å øke antall lærere i bestemte fag.¹⁰ En ny, norsk studie finner for eksempel at elever som deltar i smågruppeundervisning i matematikk gjør det bedre på nasjonale prøver i matematikk, sammenlignet med kontrollgruppa som fikk vanlig undervisning. Effekten var også uavhengig av elevenes kjønn og faglige utgangspunkt og foreldrenes utdanningsnivå. Denne typen kunnskap kan bidra til å utforme mer konkrete anbefalinger for hvordan ekstra lærertimer bør utnyttes.

NOTER

- 1 <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- 2 <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- 3 Aftenposten mener: Lærernormen er fortsatt en dårlig idé, hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/leder/i/y4ookR/aftenposten-mener-lærernormen-er-fortsatt-en-dårlig-ide>
- 4 Hvilken betydning har ekstra lærere? (aftenposten.no), hentet fra: <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/7d8wmW/hvilken-betydning-har-ekstra-lærere>
- 5 <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- 6 <https://www.nifu.no/news/norm-for-lærertetthet-sikrer-ressurser-men-er-lite-malrettet/>
- 7 https://nifu.sharepoint.com/sites/21051Evalueringavnormforlærertetthet/Shared%20Documents/General/Litteraturgjennomgang%20-%20leveranse%202019-20_Lærertetthet.pdf?CT=1667937930560&OR=ItemsView
- 8 <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/karakterer-ved-avsluttet-grunnskole/artikler/hvordan-pavirker-foreldres-utdanning-og-inntekt-barnas-karakterer>

- 9 https://nifu.sharepoint.com/sites/21051Evalueringavnormforlærertetthet/Shared%20Documents/General/Litteraturgjennomgang%20-%20leveranse%202019-20_Lærertetthet.pdf?CT=1667937930560&OR=ItemsView
- 10 Solheim, O. J., & Opheim, V. (2019). Beyond class size reduction: Towards more flexible ways of implementing a reduced pupil–teacher ratio. *International journal of Educational Research*, 96, 146–153.

LITTERATUR

AFTENPOSTEN. (2022). *Lærernormen er fortsatt en dårlig idé*. Lederartikkel i Aftenposten (nettutgaven), 08.06.2022.

BONESRØNNING, H., FINSERAA, H., HARDOY, I., IVERSEN, J.M.V., NYHUS, O.H., OPHEIM, V., SALVANES, K.V., SANDSØR, A.M.J., & SCHØNE, P. (2022). Small-group instruction to improve student performance in mathematics in early grades: Results from a randomized field experiment. *Journal of Public Economics*, 216. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0047272722001670?token=384994FC68EA60F354E6B49E75C7FA5AEED76F8574FB847C55C2D6BACBB847A7D6638295B32CF70F71CE5194F2B1416B&originRegion=eu-west-1&originCreation=20230116082211>

KIRKEBØEN, L.J., BØRGEN, N.T., KOTSADAM, A. & RAAUM, O. (2022). *Hvilken betydning har ekstra lærere?* Aftenposten (nettutgaven), 16.06.2022.

KIRKEBØEN, L.J., KOTSADAM, A., RAAUM, O., ANDRESEN, S. & ROGSTAD, J. (2017). *Effekter av satsing på økt lærertetthet*. SSB-rapport 2017:39. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/karakterer-ved-avsluttet-grunnskole/artikler/hvordan-pavirker-foreldres-utdanning-og-inntekt-barnas-karakterer>

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2006) *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (Meld. St. 16 (2006-2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007/-id441395/>

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2016). *Lærlyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21: 2016-2017). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

PEDERSEN, C., REILING, R.B., VENNERØD-DIESEN, F.F., ALNE, R. & SKÅLHOLT (2022). *Evaluering av norm for lærertetthet: Sluttrapport*. NIFU-rapport 2022:12. Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3029689/NIFURapport2022-12.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

SANDSØR, A.M.J., REILING, R.B. & SALVANES, K.V. (2019). *Hva vet vi om effekten av økt lærertetthet på elevenes læringsutbytte*. NIFU innsikt 2019:20. Hentet fra https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2631876/2019-20_Lærertetthet.pdf?sequence=4&isAllowed=y

SOLHEIM, O.J. OG OPHEIM, V. (2019). Beyond class size reduction: Towards more flexible ways of implementing a reduced pupil–teacher ratio. *International journal of Educational Research*, 96, 146–153.

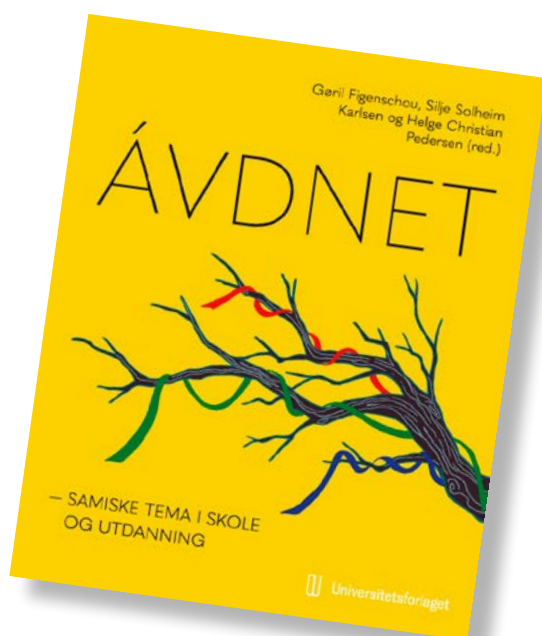
» Cathrine Pedersen er forsker 2 ved NIFU.

Rune Borgan Reiling er forsker 2 ved NIFU.

Frida Felicia Vennerød-Diesen er forsker 2 ved NIFU.

Ragnar Alne er forsker 2 ved NIFU.

Asgeir Skålholt er forsker 3 ved NIFU.

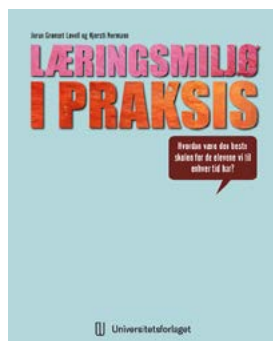


Gøril Figenschou, Silje Solheim Karlsen og
Helge Christian Pedersen

ÁVDNET

- samiske tema i skole og utdanning

Det er behov for mer kunnskap om hvordan vi i lærerutdanningene og skolen kan jobbe faglig og didaktisk med samiske temaer. Samisk historie, kultur og samfunn har en vesentlig plass i både Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanningene og i LK20. Men hvordan kan samiske emner inkluderes i fagdidaktiske praksiser i et bredt spekter av skolefag og lærerutdanningsfag?





Muntlig opplæring og vurdering – en demokratisk utfordring

»»» Av Anne-Grete Kaldahl

Undervisning i muntlighet er en viktig del av skolens arbeid. Likevel mangler det eksplisitte retningslinjer for hvordan den muntlige undervisningen skal gjennomføres, og hvordan elevenes muntlige ferdigheter skal vurderes.

I den skolepolitiske debatten ble de norske elevprestasjonene i PISA-, PIRLS- og TIMMS-kartleggingene på 2000-tallet fremstilt som middelmådige (Kaldahl,

2020b), og et svar på disse antatt svake resultatene var Kunnskapsløftet, der man innførte fem grunnleggende ferdigheter som skulle vektlegges i alle fag. I tillegg til

å være et nødvendig svar på de utfordringene som norsk demokrati og næringsliv stod overfor, mente man at det å legge vekt på de grunnleggende ferdighetene ville

bidra til å utjevne sosiale forskjeller (Berge, 2007, s. 228–229).

Kjell Lars Berge (2022) hevder at satsingen på muntlighet som en av de grunnleggende ferdighetene har vært mislykket, fordi den har vært svakt faglig og forskningsmessig forankret. Muntlighet er lite synlig i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (NKVS). Det har heller ikke blitt opprettet et nasjonalt forskningssenter for muntlighet, slik det er gjort for de øvrige grunnleggende ferdighetene. I stedet er det lærerne som har blitt sittende med ansvaret for å utvikle muntlighet og muntlig vurdering. Denne mangelen på faglig og forskningsbasert forankring av muntlighet, både når det gjelder undervisning og vurdering, utgjør en demokratisk utfordring. Det blir en for stor forskjell mellom de politiske intensjonene og det som i praksis skjer i klasserommet. Når satsingen på muntlige ferdigheter ikke skjer systematisk, kan det ende med at det norske utdanningssystemet, i stedet for å utjevne sosiale forskjeller, reproducerer forskjellene (Kaldahl, 2020b).

Når elever og lærere styres i retning av fastsatte mål, vil det si at læreplanene oppfyller intensjonene i praksis. Lærerne sliter med muntlighetsundervisningen

og -vurderingen, de mangler utdanning i praktisk retorikk og har lite å støtte seg til (Kaldahl, 2020b; 2022). Verken læreplanen eller andre styringsdokumenter kommenterer det poenget at retorikk ble innlemmet allerede i LK06, som et metaspråk og en metateori for muntlighet. Jeg vil derfor i denne artikkelen vise hvordan retorikk som disiplin kan brukes i en pedagogisk gjennomtenkt undervisning i det å ytre seg muntlig, og hvordan en slik undervisning kan gi elevene et verktøy de kan bruke når de skal ytre seg i et demokratisk samfunn. Dermed skaper retorikken en bro mellom muntlighet og det den reviderte læreplanen kaller «demokratisk medborgerskap» (Holmes-Henderson et al., 2022, s. 1). Samtidig vil jeg presentere forskning på hva lærere og elever i tiende klasse mener er muntlighet, og hva som kjennetegner muntlighet med høy kvalitet. Mange lærere har imidlertid utviklet praksisbasert taus kunnskap om muntlighet. I artikkelen vil jeg vise hvilke konsekvenser dette har for muntlighet i norsk skole og for videre arbeid med muntlighet og retorikk.

Å ytre seg med egen stemme

I skolen er muntlighet ofte forstått som tale- og

lytteferdigheter (Wilkinson, 1965) samt kroppsspråk (Kaldahl, 2022). Muntlighet er en betingelse for læring og underbygger lesing og skriving. Den muntlige kompetansen utvikler seg naturlig, samtidig som den kan utvikles gjennom opplæring i skolen. Denne tosidigheten kan være grunnen til at muntlighet blir mindre forsket på, og derfor tatt for gitt (Kaldahl, et al., 2019). Muntlighet har som funksjon å artikulere ideer, utvide forståelse og engasjere gjennom tale, mens retorikken representerer en bredere disiplin som fletter sammen tale-, lese- og skriveferdigheter som uadskillelige. Dette er innrammet i begrepet dannelse (Holmes-Henderson et al., 2022, s. 2). Skolens mandat er derfor å gjøre elevene kompetente til å snakke overbevisende med ulikt faginnhold tilpasset fag og kontekst, slik at de senere kan hevde seg i yrkeslivet og være retorisk dannede medborgere i demokratiet (Berge, 2007; Kaldahl, 2020b). «Retorisk kompetanse gir elevene ferdigheter til å tenke kritisk, lytte aktivt og snakke strategisk» (Holmes-Henderson et al., 2022, s. 1). Noe av utfordringen med å jobbe i skolen er å være med på å utdanne unge til en ukjent fremtid og forme «gagns

mennesker» med evne til å påvirke og skape fremtiden med ordene og egen stemme. Gjennom bruk av retorikk kan elevene lære seg å konstruere gode argumenter og samtidig dekonstruere argumentasjon for å forstå påvirkning og gjenkjenne for eksempel falske nyheter gjennom kritisk og etisk tenkning (Kaldahl, 2020b). Slik blir elevene aktører i eget liv.

Retorisk kunnskap, som inkluderer avsenderens og mottakerens perspektiv, er tverrfaglig i den forstand at argumentasjonsstrukturene kan fylles med ulikt faginnhold. Dermed lærer elevene å bruke fagbegreper i de ulike fagene, og samtidig forstå de ulike fagenes argumentasjon innenfor samme tema. Retorikken muliggjør en helhetlig forståelse som for eksempel kan bidra til utjevning av forskjellene mellom økonomifaglige og naturfaglige perspektiv i klimadebatten. Å evne både faglige og tverrfaglige perspektiv vil kunne være essensielt i å løse sammensatte fremtidsutfordringer. Slik oppøves elevenes kreativitet og problemløsnings-evner. Retorikken rommer både kritisk selvrefleksjon og refleksjon over andres ytringer. I livet generelt er evnen til å ytre seg viktig for å ivareta kommunikasjon i relasjoner eller evne å ta opp vanskelige

problemstillinger for å lette på det indre trykket. «Retorisk bevissthet omfatter kunnskap om hvordan språk og makt er sammenkoblet, og hvordan ulike 'typer' språk gir makt til noen, mens makten blir tatt fra andre» (Kaldahl, 2020b, s. 94). Skolens oppgave blir derfor å sørge for at retorikken brukes etisk til å utvikle elevenes evne til å kommunisere, og dermed forsterke stemmen til elever fra ulike lag av befolkningen. Det å utvikle unge menneskers muntlighet og retorikk kan forstås som bakenforliggende for tverrgående temaer i LK20, som demokratisk medborgerskap, dannelse, kritisk tenkning, helse og livsmestring (Kaldahl 2020b).

Hva mener lærere og elever er god muntlighet?

Denne fagartikkelen er basert på flere vitenskapelige artikler i et doktorgradsarbeid (Kaldahl, 2019; 2020a; 2020b; 2022). Disse presenterer undersøkelser av hva som er god muntlighet i et elev- og lærerperspektiv, på tvers av fag i tiende klasse. Resultatene viser at vurderinger av muntlighet er basert på et helhetlig inntrykk og skjønn, noe som gir elevene en uklar forståelse av hva de kan forvente. Lærerne synes det er vanskelig å vurdere kvaliteten

på elevenes muntlighet, siden kvalitet for eksempel også omfatter kroppsspråk. Det som er gjenstand for vurdering, kalles i vurderingsteorien for et *konstrukt* (Kane, 2006). Mangelen på et definert muntlighetskonstrukt i skolen fører til stor variasjon i lærernes vurderingspraksis.

Muntlig eksamen arrangeres fremdeles lokalt, og hver enkelt lærer er ansvarlig for å avvikle muntlig eksamen i sitt fag, men med vage nasjonale og lokale vurderingskriterier å forholde seg til, og uten særlige spesifikasjoner for hva som er typisk for det muntlige (Kaldahl, 2020b; Berge 2022). Vurderingen av muntlighet i fagene og karakterene som blir gitt på disse muntlige eksamenene, har konsekvenser for elevenes fremtid og opptak til videregående skole og universitet. Undervisningen i muntlighet er usystematisk og mangler et metaspråk, noe som gjør at elevene bruker sin allmennkunnskap når de legger faglig materiale frem muntlig (Kaldahl, 2020a). Mange elever sliter når arbeid med muntlige presentasjoner blir gitt som hjemmelekt. En elev uttrykte dette slik: «Mine foreldre snakker ikke norsk, derfor får jeg ikke så mye hjelp fra dem med lekser. Jeg må som regel øve for meg selv eller

foran noen av klassekameratene mine» (Kaldahl, 2020a, s. 202).

Læreren har lite å støtte seg på når det gjelder arbeidet med og vurderingen av muntlighet, selv om det er blitt arrangert muntlige eksamener her i landet siden 1883 (Aksnes, 2016). I min forskning har jeg derfor gått ut fra at muntlighetskonstruktet er del av lærernes og elevenes virkelighet (*doxa*), og at dette dermed kan forskes frem. *Doxa* kan forstås som det som skaper mening og kommunikasjon i skolekulturen eller i et fag (Rosengren, 2002, s. 68).

Ulike kulturer, også fagkulturer i skolen, har forskjellige normer for hva som er både verbalt og nonverbalt akseptabelt. Ordene og kroppsspråket må tilpasses normene i situasjonen. *Doxa*en i de ulike gruppene former derfor hvordan vi oppfatter og tolker verden, og refererer til evnen til å snakke på en måte som er tilpasset konteksten (Bourdieu, 1990, 1993). Når oppfatningen av hva som ligger i muntlighet aldri blir eksplisitt uttrykt, så kan skolen bidra til sosial reproduksjon. Elever som har foreldre med høy utdanning, har oftere lagt til rette for et oppvekstmiljø som gir barna akademisk kultur og kompetanse. Dette bidrar til at disse elevene lettere vil oppdage

implisitte forventninger, og lettere tilegne seg de ulike kontekstene og muntlige sjangerne i skolen (Bourdieu, 1977, 1990).

I vurderingen av muntlige elevpresentasjoner legges det vekt på faglig engasjement, relevante faglige poenger, fagbegreper og gyldig argumentasjon. Elevenes evne til å holde seg til saken og ha en rød tråd gjennom presentasjonen blir verdsatt. Samtidig vurderes den helhetlige balansen i elevens uttrykk, mellom et passende kroppsspråk og blikkontakt med publikum og elevens evne til å snakke fritt uten å være bundet til manus. Lærere legger også vekt på at eleven snakker klart og tydelig i et passende tempo og toneleie, og at eleven tilpasser det som sies, til situasjonen og publikum (Kaldahl, 2019).

Lærere i ulike fag er usikre på om den muntlige kompetansen skal vurderes ut fra innholdskunnskapen i faget, eller om man også skal legge vekt på kroppsspråk, stemmebruk og blikkontakt. Dette skaper utfordringer for lærere og elever siden verbal og nonverbal framstilling er individuelt, og knyttet opp mot elevens personlighet og identitetsutvikling (Jers, 2015; Kaldahl, 2020a). Både lærere og elever mener at innadvendte elever får

lavere muntligkarakterer. Noen lærere har opplevd at foreldre har beskyldt dem for å «straffe» innadvendte elever (Kaldahl, 2022).

Resultatene av forskningen viser at ytringen må tilpasses konteksten og ha en funksjon tilpasset den muntlige sjangeren – altså et funksjonelt syn på muntlighet (Jørgensen, 2009). Det faglige innholdet er viktigst, men den språklige utførelsen er også vektlagt i alle fag (Kaldahl, 2019). Derfor vil de kulturelle betingelsene kunne virke inn og dermed kunne redusere mestringsfølelsen hos noen av elevene. Slik kan vurdering av muntlighet være koblet opp mot vurdering av elevenes sosiale ferdigheter og evne til å tilpasse seg konteksten. Disse evnene er også lært og kulturelt betinget.

Å rekke opp hånda blir regnet som en form for muntlig aktivitet, og aktiviteten blir benyttet til å vekke karakteren. Ved stor grad av muntlig aktivitet vipper eleven gjerne opp, som en belønning for engasjement for faget. Spørsmålet om det er «lov» å premiere for innsats, blir aktualisert i undersøkelsen. Noen lærere bruker også såkalte «skriftlig-muntlige» prøver for å kunne dokumentere «bedre» en muntlig karakter. Lærerne uttrykker at de føler seg sikrere på skriftlige vurderinger. Ved

«skriftlig-muntlige» prøver vil derfor en del av det sjangrespesifikke ved muntlighet falle ut, for eksempel kroppsspråk. Spesielt for språklærerne er at de kan vurdere elevenes evne til høytlesning når de skal sette muntlig karakter.

Når læreren vurderer elevens skriftlige arbeider, blir oppmerksomheten først og fremst rettet mot teksten og ikke mot personen som har utarbeidet den. Slik er det ikke ved vurderingen av den flyktige muntlige teksten, der rommet, avsenderen og mottakeren fremstår som sammenvevd. Funnene fra min forskning viser således at det blir umulig å vurdere en muntlig presentasjon uten å ta elevens etos med i betraktning. En lærer uttrykte dette slik: «Klart kroppsspråk teller – vi er jo bare mennesker» (Kaldahl, 2022).

Det er utfordrende for lærerne å uttrykke vurderingskriteriene eksplisitt slik at elevene vet hva som er forventet av dem. En elev sa at det er litt som om «å finne ut av det på egen hånd» (Kaldahl, 2020a, s. 192). Elevene vil gjerne oppnå gode resultater og blir derfor strategiske: «For å få en god karakter er det viktig å vite hva læreren er interessert i. Hvis hun er interessert i politikk er det lurt å snakke om det i presentasjonen ...» (Kaldahl,

2020a, s. 207). Samtidig synes elevene det er viktig å jobbe med muntlighet. Dette begrunner de blant annet med at det gir dem mulighet til å gjøre gode jobbpresentasjoner og jobbintervju. En elev tenker at det også kan være nyttig å lære seg å snakke godt slik at han en dag kan sitte i kommunestyret. Når elevene blir spurt om hvor de har lært om muntlighet, sier de at de har lært det meste hjemme. Når det gjelder engelsk muntlig, har de lært mye fra internett eller «gaming». En av elevene hevdet også at «[h]vis du er fra en familie hvor gode muntlige samtaler er i fokus, vet du å uttrykke deg bedre også i andre kontekster» (Kaldahl, 2020a, s. 203).

Veien videre

Hertzberg (1999; 2012) fant ut at norske lærere syntes det var utfordrende å vurdere muntlighet, og at det var den muntlige eksamen som motiverte lærerne til å undervise i muntlighet. Jeg finner det samme i 2022 (Kaldahl, 2022).

Siden den muntlige kompetansen er grunnleggende, og retorikken kan forstås som et fundament for de tverrgående temaene i læreplanen, mener jeg det vil være viktig å beholde den forberedte presentasjonen som en del av muntlig eksamen. Denne delen bør

være tellende, fordi den legger føringer for vanskegraden på oppfølgings-spørsmålene, noe som igjen påvirker karaktersetningen (Kaldahl, 2022). Forberedelsesarbeidet bør legges til skolen. Ved å beholde den forberedte presentasjonen vil lærere og elever styres i retning av utdanningsmålene i læreplanen. Elevene vil i alle fag også få vist og trent på sin retoriske kompetanse, og ikke bare bli målt i en spontan og kulturelt betinget muntlighet.

Vurderingsarbeidet har både en seleksjonsfunksjon for samfunnet samt en pedagogisk funksjon. Lærerne blir her satt i et krysspress mellom tid og tilrettelegging for hver enkelt elev og et økende krav til dokumentasjon (Kaldahl, 2020b). Internasjonal og nasjonal forskning viser at muntlig vurdering er både utfordrende og tidkrevende (Mercer et al., 2017), spesielt gjelder det tilrettelegging for elever som er nervøse for å ta ordet, og som krever fremføring alene for læreren (Kaldahl, 2022). Å våge å snakke foran andre er å øve seg i medborger-skap og livsmestring. Derfor utøver lærerne et mildt press på elevene for at de skal presentere foran andre. I denne prosessen kan det være hensiktsmessig å la elevene øve seg i mindre grupper.

LITTERATUR

- AKSNES, L.M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I: K. Kverndokken (red.), *101 Måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 15–34). Bergen: Fagbokforlaget.
- BERGE, K.L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I: H. Hølleland (red.), *På vei mot kunnskapsløftet: Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (s. 228–250). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- BERGE, K.L. (2022). Grunnleggende muntlige ferdigheter i norsk skole. Kritiske perspektiver på den utdanningspolitiske og faglige forankringen. I: R. Solheim, H. Otne & M.O. Riis-Johansen (red.), *Samtale, samskrive, samhandle. Nye perspektiv på muntlighet og skriftlighet i samspill*. (s. 211–228). Oslo: Universitetsforlaget.
- BOURDIEU, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social science information*, 16(6), 645–668.
- BOURDIEU, P. (1990). Social space and symbolic power. I: *Other Words*, Polity Press.
- BOURDIEU, P. (1993). *Sociology in question* (Vol. 18). Sage.
- HERTZBERG, F. (1999). Vurdering av muntlig – det går an. I: F. Hertzberg & A. Roe (red.), *Muntlig norsk* (s. 189–198). Oslo: Tano Aschehoug.
- HERTZBERG, F. (2012). Grunnleggende ferdigheter – hva vet vi om skolens praksis? I: G. Melby & S. Matre (red.), *Å skrive seg inn i læreryrket* (s. 33–47). Trondheim: Akademia.
- HOGARTH, C., MATTHIESEN, C. & BAKKEN, J. (2022). Advancing citizenship through language arts education: conceptions of rhetoric in Scandinavian national curricula. *Journal of curriculum studies*, 54(4), 559–575.
- HOLMES-HENDERSON, A., ZMAVC, J. & KALDAHL, A.-G. (2022). Rhetoric, oracy and citizenship education: a comparison of Scotland, Slovenia and Norway. *Literacy*, 56(3), UKLA, United Kingdom Literacy Association, (s. 253–263). <https://doi.org/10.1111/lit.12299>
- JØRGENSEN, C. (red.). (2009). *Retorik: teori og praksis*. Samfundslitteratur.
- KALDAHL, A.-G. (2022). Teachers' voices on the unspoken oracy construct: «Oracy – the taken-for-granted competence.» *Acta Didactica Norden*, 16(1), 1–28. <https://doi.org/10.5617/adno.8143>
- KALDAHL, A.-G. (2020a). Chapter nine. Students' voices on the unspoken oracy construct: «Find out how to do it on your own!» *Language Assessment Literacy: From Theory to Practice*, 192–213.
- KALDAHL, A.-G. (2020b). *The educational challenge of oracy-a rhetorical approach: Exploring and articulating the oracy construct in Norwegian schools*. (Doktorgrads avhandling). Oslo: OsloMet – Storbyuniversitetet.
- KALDAHL, A.-G. (2019). Assessing oracy: Chasing the teachers' unspoken oracy construct across disciplines in the landscape between policy and freedom. Contribution to a special issue on Assessing Oracy, Kaldahl, A.-G., Bachinger, A., & Rijlaarsdam, G. (red.). *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–24. doi:10.17239/L1ESLL-2019.19.03.02.
- KALDAHL, A.-G., BACHINGER, A. & RIJLAARSDAM, G. (red.) (2019). Oracy matters: Introduction to a special issue on oracy. [Special Issue on Assessing Oracy]. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–9. doi:10.17239/L1ESLL-2019.19.03.02
- MERCER, N., WARWICK, P. & AHMED, A. (2017). An oracy assessment toolkit: Linking research and development in the assessment of students' spoken language skills at age 11–12. *Learning and Instruction*, 48(1), 51–60. doi:10.1016/j.learninstruc.2016.10.005
- OLSSON, J.C. (2015). Respons på forskningskommunikation: forskarstuderandes tvärvetenskapliga möten. *Rhetorica Scandinavica*, 69, 46–68.
- ROSENGREN, M. (2002). *Doxologi: en essä om kunnskap*. Åstorp, Sverige: Rhetor.
- VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.
- WILKINSON, A. (1965). *Spoken English*. United Kingdom: University of Birmingham.

For å redusere en reproduksjon av de sosiale forskjellene i utdanning, er det nødvendig å bevisstgjøre og systematisere arbeidet med muntlighet og retorikk i skolen. Muntlighet må ses på som en kompetanse som skal læres på lik linje med lesing og skriving. Det er nødvendig å utvikle et eksplisitt rammeverk for muntlighet og retorikk etter spiralprinsippet i hele utdanningsløpet samt i lærerutdanningen, og det blir viktig å forske frem hvilke normer som eksisterer blant lærerne på de ulike trinnene. Slik kan vi få en

progresjon knyttet opp mot elevenes utviklingsnivå og kulturelle betingelser, samtidig som det avklares hvordan rammeverket for muntlighet skal se ut i praksis med tilhørende didaktikk og retorikk.

For å sikre en slik progresjon er det nødvendig at et senter for muntlighet og muntlighet i lærerutdanningene bygges ut for å tilrettelegge for skolens, lærernes og elevenes behov og krav på utdanning i muntlighet og retorikk. Lærerne i alle fag bør få tilstrekkelig utdanning i retorikk slik at de kan være bedre rustet til å

vurdere, lære bort og hegne om muntlig kompetanse som en viktig læringsressurs. En satsing på retorikk må legges i lærerutdanningen. Dermed vil vi få en mer helhetlig innlemmelse av retorikken i skolen, og

intensjonene i læreplanen vil kunne oppfylles. Læreplanene legger vekt på å bruke retorikken til å analysere (Hogarth et al., 2022), i fremtidige læreplaner bør man legge like stor vekt på den praktiske retorikken.



er førsteamanuensis I ved OsloMet og førsteamanuensis II ved Universitetet i Bergen. Hun har 13 års erfaring som lærer i grunnskolen og forsker nå på hva som er muntlighet av god kvalitet i skolen, og hvordan muntlighet vurderes, undervises og forstås fra et elev- og lærerperspektiv. Hun har også vært forsker på prosjektet *Derekrit* [UiB] og har vært koordinator for den nasjonale talekonkurransen *Ta ordet!*

»» Anne-Grete Kaldahl er førsteamanuensis I ved OsloMet og førsteamanuensis II ved Universitetet i Bergen. Hun har 13 års erfaring som lærer i grunnskolen og forsker nå på hva som er muntlighet av god kvalitet i skolen, og hvordan muntlighet vurderes, undervises og forstås fra et elev- og lærerperspektiv. Hun har også vært forsker på prosjektet *Derekrit* [UiB] og har vært koordinator for den nasjonale talekonkurransen *Ta ordet!*

Matematikk 1–4

Hvert kapittel i grunnbøkene starter med et samtalebilde og en historie som gir et godt utgangspunkt for å undre seg over matematiske problemstillinger.

Helhetlig matematikkforståelse

Læreverket **Matematikk 1–4 fra Cappelen Damm** dekker lærerplanen på en leken, kreativ og utforskende måte. Elevene stimuleres til tenking og refleksjon og progresjon og metoder gir dyp og varig forståelse.

Oppgavene i **grunnbøkene** stimulerer elevene til å reflektere og lære av hverandre, og til å finne flere metoder og strategier for å løse problemer.

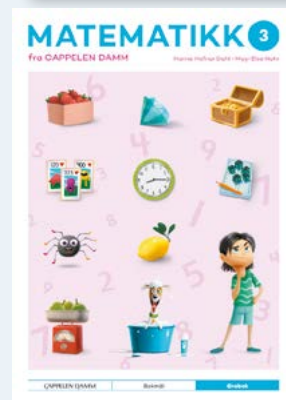
Øvebøkene har flere oppgaver til selvstendig arbeid og har også tips til de voksne hjemme.



Lærerveiledningene inneholder alt du trenger for å planlegge og gjennomføre undervisningen, metodikk, kartlegging, tips og ideer.

Matematikk 1–4 Skolen fra Cappelen Damm

Til skolestart 2023 lanserer vi helt nytt innhold som kan brukes sammen med læreverket, eller alene. Her er alt du trenger for å gjennomføre den gode matematikktimen.



Hvordan lærers spørsmål avgrenser elevenes handlingsrom under muntlig eksamen

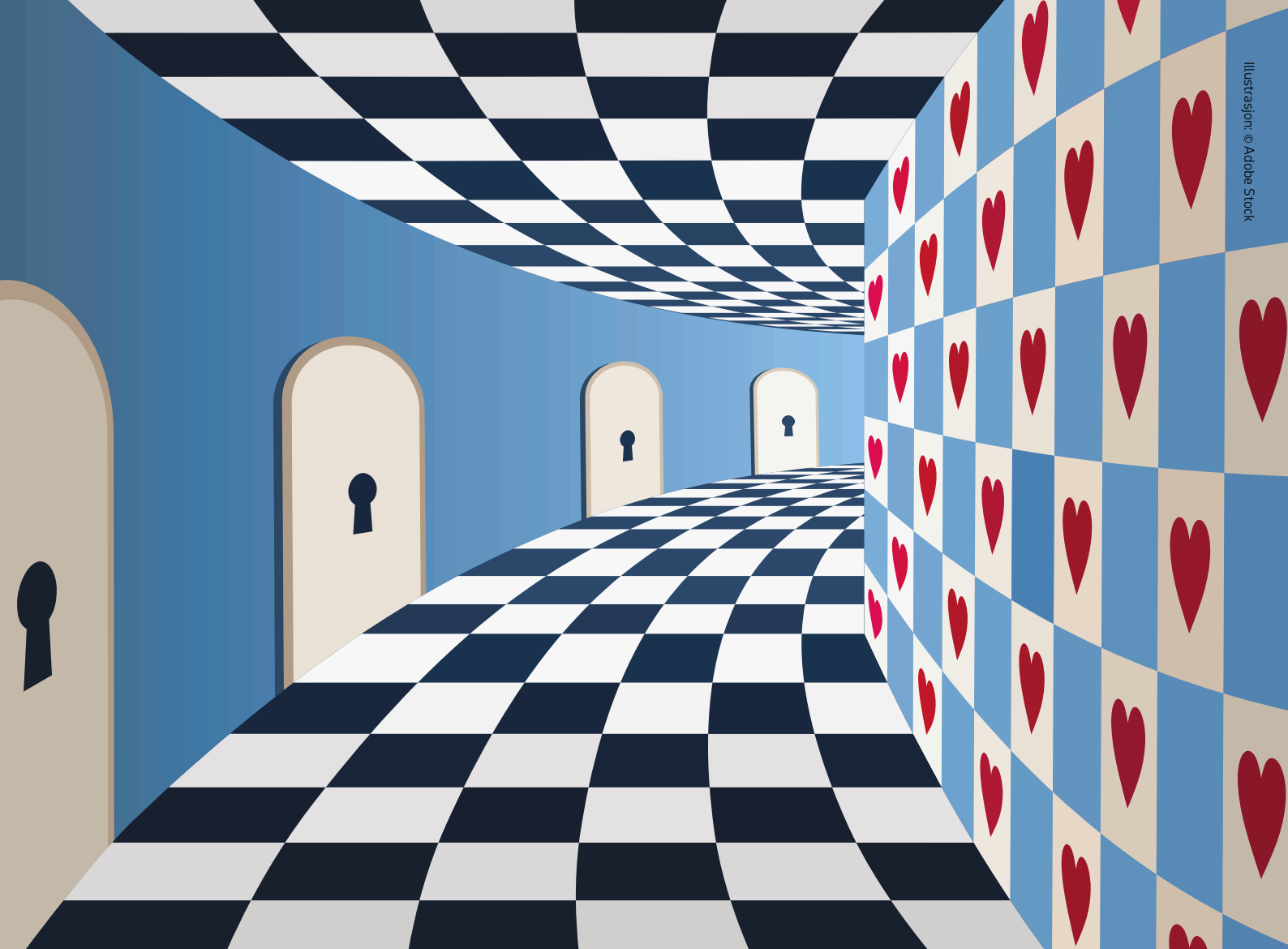
»» Av Karianne Skovholt og Marit Skarbø Solem

Ved muntlig eksamen vil spørsmålene som stilles, ha konsekvenser for hvordan samtalen forløper, og hvilket utfall den får for eleven. Men lærere har få empirisk begrunnede råd å støtte seg til ved slike samtaler, og risikoen er stor for at eleven skal bli urettferdig vurdert.

Muntlig eksamen slik vi kjenner den fra de siste tiårene, har tradisjonelt bestått av en elevpresentasjon etterfulgt av en utspørring eller såkalt «fagsamtale» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Mens elevene har hatt mulighet til å forberede presentasjonen, utvikles fagsamtalen der og da med utgangspunkt i eksaminators spørsmål til eleven. I fagsamtalen er samspillet mellom eksaminator og eleven avgjørende for elevens resultat, men til tross for det fins det lite eller ingen forskning på denne samtaleformen. I skolene og i lærerutdanningen fins det generelt sett lite forskningsbasert kunnskap om gjennomføring og vurdering av muntlig eksamen, og det er gjort lite for å kvalitetssikre denne eksamensformen, sammenliknet med skriftlig eksamen. Mens den skriftlige eksamensformen har høy status i både forskning og undervisning, er muntlig eksamen sterkt nedprioritert. Det NFR-finansierte prosjektet CAiTE (*Conversation Analytic innovation for Teacher Education*) har med utgangspunkt i 36 videoinnspilte og transkriberte

muntlige eksamener i norsk på 10. trinn og vg3 gjort funn som er nyttige for lærere, lærerutdannere og beslutningstakere, og som kan bidra til å utvikle eksamensformen videre (Skovholt et al., 2021).

Denne artikkelen viser hva som kjennetegner «fagsamtalen» i muntlig eksamen i norskfaget. Den viser hvordan fagsamtalen er en sterkt asymmetrisk samtaleform der elevens handlingsrom er svært begrenset, at eksaminators utforming av spørsmål legger føringer for hva kandidatene har mulighet til å svare, og at en vag definisjon av begrepet «fagsamtale» sammen med vurderingskriterier for eksamen ikke harmonerer med de egenskapene fagsamtalen har. Et uklart samtalebegrep gjør det uklart hvilke(n) kompetanse(r) som skal vurderes, noe som kompliserer en rettferdig vurdering av elevene. Her skal vi først se på retningslinjene for muntlig eksamen og løfte fram noen problemstillinger som springer ut av disse. Deretter viser vi hvordan lærers spørsmål skaper forutsetninger for elevens



svar og reduserer elevenes handlingsrom. Til slutt diskuterer vi hvilke implikasjoner funnene kan ha for videre arbeid med muntlig eksamen.

Muntlig eksamen som vurderingsform

Muntlig eksamen i norsk skal måle elevens fagkompetanse slik den blir formidlet gjennom muntlig kommunikasjon. Muntlige ferdigheter er en del av den norske læreplanens fem grunnleggende ferdigheter (å kunne lese, å kunne skrive, å kunne regne og muntlige og digitale ferdigheter). I læreplanen er den muntlige ferdigheten uttrykt på ulike måter i de ulike skolefagene, men i norskfaget spesielt er det utviklet egne kompetansemål for muntlig kommunikasjon som vurderingen av elevens eksamensprestasjon skal bygge på (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5). Karakteren læreren setter, skal være basert på den kompetansen «eleven har vist når eleven har kommunisert *faglig* innhold muntlig» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 17, [vår understrekning]). Hva

den *muntlige* kompetansen innebærer, og hvordan den skal vektlegges og vurderes, er imidlertid gjenstand for diskusjon (Isager, 2020; Thorsrud, 2021). Det fins lite eller ingen empirisk dokumentasjon eller forskning på hvordan muntlig eksamen foregår, hva muntlig kvalitet er, eller hva sensorene faktisk vurderer (Kongestøl, 2020; Johansen, 2022; Solem m.fl., u.arb.). De studiene som fins, viser at det muntlige aspektet har en utydelig rolle under vurderingen av eksamen (Kongestøl, 2020; Thorsrud, 2021; Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2012; Sandlund & Sundquist, 2019).

Muntlig eksamen er regulert av forskrift til opplæringsloven (2006) og tolkes av Utdanningsdirektoratet. Her instrueres lærere til å legge til rette for en «fagsamtale», og i den skal «eleven skal ha mulighet til å vise kompetanse i en så stor del av læreplanen som mulig. Sensorene må derfor stille spørsmål som gjør at studenten kan demonstrere så bred kompetanse i faget som mulig.» Når det gjelder selve spørsmålsformuleringen, oppgir forskriften

Eksempel 1

01 LÆR	[Ehm] [.] Tenker du noen andre tekster eller temaer vi	Initiativ
02	har jobbet med som du har lyst til å snakke om da?	
03 ELE	Eh vi har jo snakket om Skylappjenta,	
04 LÆR	Ja? [[nikker]]	
05 ELE	Og der handler det jo om en jente som [.] har indisk bakgrunn	Respons
06	og familien vil jo at hun skal bli i den bak[grunnen,]	
07 LÆR	[mhm.] [[nikker]]	
08 ELE	Mens hun vil [.] komme seg mer ut og bli mer norsk,	
09	eller få mer kultur fra Norge,	
10 LÆR	Mm. Hvordan har Iram Haq valgt å fremstille det i filmen?	Evaluerings + oppfølgings- spørsmål
11 ELE	E:h hun har valgt å fremstille det som at- e:m siden det ble sikkert	
12	veldig mye- da det ble litt krangel med familien [...]	

at det ikke er nødvendig med felles retningslinjer, men at det kan «bidra til å sikre forutsigbarhet, avklare forventninger og gi en felles forståelse om ansvar og rammer for eksamenssituasjonen.» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Retningslinjene som er gitt i forskriften, åpner dermed for stor variasjon både når det gjelder gjennomføringen av eksamen generelt og fagsamtalen spesielt. Fagsamtalene kan i praksis organiseres uten at eksaminator bruker et manus med ferdigformulerte spørsmål, og samtalen kan dermed i prinsippet improviseres.

Det finnes få beskrivelser eller definisjoner på hva en fagsamtale *er* eller *kan* være (Solem & Skovholt, 2020), men begrepet gir assosiasjoner til den «dialogiske» samtaleformen (for eksempel Dysthe, 1995) der partene har *like* rettigheter til å bestemme emnet for samtalen og tildele turer (jf. Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). Dette inntrykket understøttes av kjennetegn på måloppnåelse for standpunkt (Utdanningsdirektoratet, 2018) og lokalt utviklete vurderingskriterier for muntlig eksamen, der kjennetegn på måloppnåelse er knyttet spesifikt til elevenes samtalekompetanse og formulert slik: «bidra til å drive samtalen framover ved å ta initiativ» (Viken fylkeskommune; Johansen, 2022). Det er imidlertid ikke spesifisert hva det vil si «å ta initiativ» og «å drive samtalen framover» i en samtale, eller i hvilken grad elevene faktisk har et slikt handlingsrom.

I tillegg til at begrepet «fagsamtale» er uklart definert, mangler det veiledninger og spesifikke råd for de ulike situasjonene og dilemmaene som eksaminator kan møte underveis i eksamineringen. Hvordan kan for eksempel eksaminator håndtere at eleven ikke kan svare på et spørsmål? Hvilke typer spørsmål hemmer eller fremmer elevens deltakelse i samtalen? Hvilken rolle har eksaminators påvirkning

for samtaleforløpet og elevens prestasjoner, og hvordan skal dette eventuelt tas hensyn til i vurderingen? Hvilken rolle spiller det om eleven ikke svarer på spørsmålene til eksaminator, men dreier samtalen over på noe annet? Dette er betimelige spørsmål å stille i en eksamenskontekst der veldig mye står på spill for elevene. Fordi så mye står på spill i denne samtaleformen, er læreres kunnskap om spørsmålsutforming avgjørende. I veiledningslitteraturen for lærerutdanningene presenteres det flere uformelle råd for hvordan en profesjonell samtale best kan håndteres, men disse knytter seg ikke til muntlig eksamen direkte. Det betyr at lærerne har få empirisk begrunnede råd å støtte seg til for å gjennomføre fagsamtalen i muntlig eksamen (Solem & Skovholt, 2020).

Sett opp mot denne bakgrunnen er det liten tvil om at det er behov for empirisk og forskningsbasert kunnskap om hva som kjennetegner fagsamtalen i muntlig eksamen, og hvilke dilemmaer som er forbundet med vurdering av denne eksamensformen. Med innsikt fra samtaleanalytisk metode har prosjektet CAiTE undersøkt autentiske eksamener og kommet med ny og dypere kunnskap om fagsamtalen. I det følgende skal vi vise hvordan eksaminators spørsmålsdesign under fagsamtalen påvirker kandidatens handlingsrom.

Eksaminators spørsmål bestemmer hva elevene kan svare

Et overordnet funn i CAiTE-prosjektet er at fagsamtalen under muntlig eksamen har form som tematisk styrte spørsmål–svar-sekvenser, der læreren er den som styrer samtalen gjennom å innlede til ulike temaer. Et hovedspørsmål innleder en tematisk hovedsekvens, der lærer følger opp elevens svar ved å gi minimal respons (nikk, «ja», «mm») eller ved å stille oppfølgingsspørsmål, fram til sekvensavslutning, der

lærer gir en evaluering i form av en repetisjon, bekreftende ja eller en omformulering, før hun styrer samtalen videre til neste tematiske hovedspørsmål. Nesten uten unntak er det læreren som stiller tematiske spørsmål, og det betyr at lærerens spørsmål legger sterke føringer for hva slags kompetanse elevene får vist. Fagsamtalen under muntlig eksamen er dermed organisert i et klassisk IRE-format (Sikveland, Solem & Skovholt, 2021; Mehan, 1979; Cazden, 2001), der læreren tar initiativ (I) i form av et spørsmål som eleven responderer på (R), og som læreren i neste omgang evaluerer (E), før et nytt spørsmål lanseres, ofte som et oppfølgingsspørsmål som bygger på elevens svar (se eksempel 1).

Eksempel 1 er et typisk eksempel på en fagsamtale der eleven kan stoffet og samtalen framskrider uten nevneverdige problemer. Det er som nevnt læreren som setter agenda (tar initiativ) og står for de sekvensinitierende handlingene (spørsmål eller anmodninger). Spørsmålet oppfattes tydelig av eleven, og hun kan nok til å svare. Lærer bekrefter med minimale responser at svaret er tilstrekkelig. Men muntlig eksamen består naturlig nok av andre og mer komplekse sekvenser der elevene har større utfordringer med å svare. Vi skal i det følgende se typer av spørsmålsformuleringer som er mer utfordrende, og som gjør det mer krevende for elevene å svare. Vi har for eksempel sett at både det å stille flere spørsmål etter hverandre i en tur («multiple spørsmål») og det å stille veldig «åpne» spørsmål kan få uheldige konsekvenser for

TRANSKRIPSJONSSYMBOLER

Symbol	Definisjon og bruk
[ja] [okay]	Overlappende tale
=	Sammenlenking. Ingen pause, eller mindre enn 0.1 sekunder overlapp, mellom slutten av en ytring og begynnelsen av den neste.
(.)	Kort pause/mellomrom, vanligvis mellom 0.08 og 0.2 sekunder
(1.4)	Tid (i sekunder, komma tidels sekund) mellom slutten av ett ord og begynnelsen av det neste.
Ord	Understrek indikerer trykk. Plassering indikerer hvilken stavelse (eller stavelser) som er trykklagt.
o::rd	Kolon indikerer forlenget vokal eller konsonant
.	Markerer slutt-tonefall ved TKE-slutt
,	Fallende intonasjon (.) – punktum
?	Litt stigende intonasjon (,) – komma
ORD	Tydelig stigende intonasjon (?) – spørsmålsteget
ord-	Store bokstaver indikerer at stavelser eller ord har merkbart høyere lydstyrke enn det som kan forventes for gjeldende taler.
>ord<	Innpust. Tre bokstaver viser normal pustvarighet. Lengre pust indikeres med færre eller flere bokstaver.
<ord>	Utpust. Tre bokstaver viser normal pustvarighet. Lengre pust indikeres med færre eller flere bokstaver.
(())	En strek indikerer avkuttet ord.
	Høyre/venstre haker indikerer raskere taletempo.
	Venstre/høyre haker indikerer saktere taletempo.
	Dobbel parentes inneholder transkribørens kommentarer om eller beskrivelser av talen eller interaksjonsforløpet.

Kilde: Skovholt, Landmark, Sikveland, Solem (2020)

den videre utviklingen av samtalen (Skovholt m.fl., 2021; Vonen m.fl., 2022).

Eksempel 2

08 LÆR Eh vil du si litt om problemstillingen din og: hva
09 du (.) kom fram til i det_=
10 ELE =Ja
11 LÆR [[e:]]
12 ELE [E:h]
13 Jeg hadde da problemstillingen eh hvordan vonde
14 hendelser påvirker (.) ungdom, og da mennesker
15 generelt,
16 LÆR [[Nikker]]
17 [o.8]
18 ELE Og min konklusjon var det at ehm
19 <folk kan> (.) eh <oppleve sorg [og> (.) eh >vonde
20 LÆR [[[Nikker]]
20 ELE hendelser på forskjellige måter<], og i hvert fall i
21 LÆR [[Nikker]]]
22 ELE de bøkene jeg leste så var det jo mange som ble
23 avhengig av (.) alkohol og dop og røyk?
24 LÆR °Mm°

Å stille flere spørsmål etter hverandre i én tur

I rollen som eksaminator stiller lærere ofte flere spørsmål etter hverandre før eleven får mulighet til å svare. Vi kaller slike serier av spørsmål for «multiple spørsmål» (Skovholt, m.fl. 2021). Litteraturen for lærerutdanningene som vi undersøkte (Solem & Skovholt, 2020), ga råd om at man ikke bør stille mer enn ett spørsmål om gangen, fordi det gjør det vanskelig å svare. Men hva skjer egentlig når lærere stiller flere spørsmål på en gang? Hva er konsekvensene for elevens mulighet til å gi gode og vurderingsverdige svar? Vi fant ut at multiple spørsmål kan bidra til å bygge stillas for eleven, når de produseres som to sidestilte spørsmål, som i eksempel 2.

Her ser vi at lærers to spørsmål («vil du si litt om problemstillingen din» og «hva du kom fram til») fører til at eleven svarer på begge etter tur. Hun redegjør for problemstillingen sin i linje 13–15, og hun redegjør for hva hun kom fram til, i linje 18–23. Men det er ikke alltid det å stille

Eksempel 3

01 LÆR	↑Du, [0.8] E::h [0.7] e::h [1.5]
02	Jeg har lyst til å spørre deg .hhh
03	Hva du tenker om den 22. juli-teksten? .hh
04 ELE	[°Mm,°]
05 LÆR	[for de]n er .hhh [0.6] den var tatt fra en roman,
06	Også er det blogginnlegg,
07 ELE	[°Mm°]
08 LÆR	[også er]re .hhh Også eh- disku[terte vi jo] dette,
09 ELE	[[nikker]]
10 LÆR	Om det var en sakpreget tekst, romantekst, .hhh
11	Kan du utdype litt dine tanker der,=Er det- Du-
12	Ser du noen trekk som du l- tenker .h ↓Åh, nei dette er da en roman,
13	eller- nei dette er da en artikkel, Nei- Har du- Lissom- .hhh
14	Kan du bare tenke de tankene når du leste, .hh
15	Syns du det er en vanlig roman,
16	eller syns du det er enn sakpreget te[kst.]
17 ELE	[Jeg] syns det er en sakpreget tekst?
18 LÆR	Hvorfor det da?
19 ELE	Fordi det handler om det som har skjedd,
20 LÆR	Ja.
21	[0.7]
22 ELE	O:g det som har skjedd på ekte?
23 LÆR	Det har skjedd på ekte,
24 ELE	Mm
25 LÆR	Mm

flere spørsmål etter hverandre går like lett som her. Noen ganger kan det rett og slett være til hinder for at eleven får produsert en utvidet tur, og gjennom det vist kompetanse. I neste eksempel (eksempel 3) stiller lærer spørsmål til en tekst om 22. juli. Vi skal se at hun stiller flere spørsmål før eleven får muligheten til å svare:

Det vi ser her, er at læreren først rammer inn og forbereder spørsmålet for eleven, før hun ender med et spørsmål som ikke inviterer til selvstendig eller utdypende svar, men til ett av to alternativer («Synes du det er en vanlig roman, eller synes du det er en sakpreget tekst?»). På denne måten går læreren glipp av muligheten til å få den refleksjonen hun var ute etter med de første spørsmålene «Hva synes du?» og «Kan du utdype tankene dine litt der?».

Eksempel 2 og 3 viser hvordan lærer stiller spørsmål som både setter premisser for og snevrer inn hva eleven kan svare. Selv om læreren setter agendaen bred i utdrag 2, ved å invitere til en lengre utgreiing, styrer spørsmålene kandidaten mot å oppgi to spesifikke svardeler. Men lærer kan også stille spørsmål som i mindre grad styrer hva eleven kan svare, spørsmål som inviterer eleven til å sette agendaen selv, og spørsmål som ikke har noe fasitsvar, men

som krever mer refleksjon. Vi skal se at også disse kan bli problematiske for eleven.

Åpne spørsmål og spørsmål uten fasitsvar

I litteraturen beskrives «åpne spørsmål» som spørsmål som setter en bred agenda, altså at de legger få føringer. De kan starte med «hva», «hvordan» og av og til «hvorfor» (Eide & Eide, 2007). «Lukkede spørsmål» beskrives gjerne som spørsmål som kan besvares med «ja» eller «nei» eller svært få ord, og som er mest egnet til å få bekreftende eller avkreftende svar på objektive forhold. De inviterer altså til avgrensede svar, og kan ikke brukes når noe skal utforskes (Eide & Eide, 2007, s. 77). Basert på tilsvarende beskrivelser gir flere pensumbøker i lærerutdanningen råd om å bruke flest åpne spørsmål og unngå lukkede. Men hvordan ser det ut i praksis?

I fagsamtalene ser vi at åpne spørsmål kan være utfordrende å svare på, kanskje fordi de gir for lite støtte til elevene. Vi skal se hvordan det å sette agendaen bredt for eleven, som å invitere eleven til selv å velge ut en tekst å snakke om, ikke nødvendigvis gjør det enklere å svare.

I eksempel 4 inviterer sensor eleven til å velge en tekst

som han har lest og likt, og han blir bedt om å begrunne hvorfor han liker denne teksten. Med dette spørsmålet setter eksaminator agendaen bredt, det vil si at det legges få føringer, og det åpnes for flere svaralternativer. Men eleven viser flere tegn til at det er utfordrende å svare på dette spørsmålet. I linje 3 stiller eleven et oppklaringsspørsmål (overlappende med sensor), og i linje 6–10 vi ser en mikropause etterfulgt av nølelyder og deretter stillhet på 3,2 sekunder. Til slutt stiller eleven et oppklaringsspørsmål til («I norsktimene» i linje 9). Til sammen viser disse tegnene at eleven ikke umiddelbart kan svare. Det som skjer videre, er at eksaminator (elevens lærer) kommer inn i samtalen og forsøker å hjelpe eleven med å sette agendaen enda åpnere ved å si at teksten ikke trenger å være fra norsktimene, og at eleven kan velge. Det fører til ytterligere stillhet fra eleven, fram til lærer foreslår alternative tekster som eleven kan snakke om. Når eleven får alternativer, velger han en av disse og produserer et lengre svar.

En annen type åpent spørsmål som kan skape problemer for elevene, er spørsmål uten fasitsvar, eller det som kan kalles «hypotetiske spørsmål», der eleven blir invitert til å reflektere og svare selvstendig.

I eksempel 5 ser vi at læreren forsøker å få eleven til å gi et eksempel på hvordan overbruk av patos kan svekke en sak. I innrammingen av spørsmålet understreker hun at det ikke finnes et rett eller galt svar (linje 3-4). Vi ser at dette spørsmålet ikke får noe umiddelbart svar, men fører til en pause (linje 8), som igjen leder til en spesifisering av spørsmålet, der læreren kommer med eksempler på situasjoner der mye bruk av patos kan svekke en sak. Heller ikke eksemplifiseringen fører til et svar fra eleven. Det blir en stillhet på 1,2 sekunder, etter fulgt av et lavt utpust fra eleven, og læreren forsøker nok en gang å spesifisere spørsmålet (linje 12), men også det følges av en pause.

Det innledende spørsmålet i eksempel 5 er vanskelig for

Eksempel 5

01 LÆR eh:mm
02 [0.5]
03 Har du no- bare sånn- det er ikke noe sånn der
riktig eller
04 ikke riktig svar eller no sånt no assa >men sånn<
05 har du noen eksempler på ting du har
06 sett eller hørt hvor det har vært for mye bruk av
patos
07 for eksempel som har svekket en sak,
08 [0.4]
09 LÆR Eller en reklame eller en politiker eller,
10 [1.2]
11 ELE °hhh°
12 LÆR Er det noen som har sagt noe høyt,
13 [.]

eleven å svare på og fører til flere språklige reparasjoner. Selv om eleven blir bedt om å komme med et eget eksempel, skal hun klare å koble eksemplet til faglig kunnskap (Bekken 2020, s. 45). Som vi ser av dette utdraget, lykkes ikke eleven å gjøre denne koblingen. Videre i utspørringen (ikke vist) klarer eleven å komme med eksempler på patos. Det er altså ikke manglende kunnskap som er utfordringen for eleven her, men kanskje heller hvordan spørsmålet er formulert (Bekken, 2020).

CAiTE-materialet har mange eksempler på at når læreren stiller åpne spørsmål og spørsmål uten fasitsvar, blir det vanskelig å svare. En forklaring på det kan være at eleven orienterer seg til asymmetrien i relasjonen vel vitende om at læreren har en agenda og sitt eget svar på spørsmålene som stilles. Selv om lærerens intensjon kanskje er å stille spørsmålene så åpent som mulig, kan den institusjonelle rammen bidra til at elevene orienterer seg mot «ett» riktig svar. Når eleven i eksempel 4 får hjelp med å identifisere en tekst (utelatt fra transkripsjonen), viser det seg at det blir lettere for ham å produsere et lengre bidrag i samtalen. Det kan dermed være nyttig for eksaminator å vite at det å stille veldig åpne spørsmål, eller det å la eleven selv få velge, som i seg selv er gjort med gode intensjoner, likevel kan være til hinder for noen elever – og at det kan gå med verdifull tid før man finner et tema eleven kan snakke om.

Innramming av spørsmål – presekvenser

En av elevenes utfordringer under muntlig eksamen er å overvåke lærers ytringer for å identifisere når de skal svare, og hvordan: «Når og hvor kommer spørsmålet, og hva er læreren ute etter?» Som nevnt innledningsvis er muntlig

Eksempel 4

01 SEN Kan du nevne en faktatekst, =som du har lest eh i
02 norsktimene i år: [hhh] s-som du har li:kt?
03 ELE [i år?]
04 SEN .hhh og gjerne begrunne da. eh så godt kan
05 hvorfor du likte denne teksten?
06 [.]
07 ELE eh:mm,
08 [3.2]
09 ELE I norsktimene,
10 [.]

eksamen organisert i parvise handlinger, som spørsmål (I) og svar (R), og disse handlingene er organisert i et fast format (IRE). Dette formatet er forutsigbart og gjenkjennelig for eleven, etablerer en fast struktur og bidrar til at de kan identifisere aktiviteten og vite når spørsmål kommer. Likevel kan det være andre samtaleprinsipper som kan gjøre det utfordrende for elevene å identifisere hvor hovedspørsmålet kommer. I CAiTE-studien så vi at lærere ofte rammer inn et hovedspørsmål med en «presekvens» (Skovholt, Landmark, Sikveland & Solem, 2021, s. 42) – en innledende sekvens som kontekstualiserer temaet og/eller forbereder eleven på et hovedspørsmål, for eksempel slik som i eksempel 6 (forenklet eksempel).

Eksempel 6

- 01 LÆR Du jeg har lyst til å spørre deg om hva du tenker om den 22. juli-teksten?
 02 ELE Mm,
 03 LÆR Synes du det er en vanlig roman eller synes du det er en sakpreget tekst?
 04 ELE Jeg synes det er en sakpreget tekst.

I eksempel 6, linje 1, annonserer læreren at hun vil stille et spørsmål om 22. juli-teksten. Elevens svar «Mm» er en minimal respons som ikke er noe svar på spørsmålet, men derimot er det samtalevitenskapen kaller en «grønt lys-respons» (Skovholt, Landmark, Sikveland & Solem, 2021, s. 43), der eleven gir læreren klarsignal om at hun nå kan presentere hovedspørsmålet, som kommer i linje 3 («Synes du det er en vanlig roman eller synes du det er en sakprosa-tekst?»). Eleven svarer på dette spørsmålet i linje 4. I denne sekvensen behandler både lærer og elev den innledende handlingen i linje 1 som en første pardel av en presekvens, og hovedhandling (hovedspørsmålet og svaret) realiseres deretter (i linje 3 og 4). Men CAiTE-studien viser at det ikke alltid er entydig om en innledende handling innleder en presekvens eller *er* selve hovedspørsmålet. Dette fører til trøbbel for eleven, som på sin side gir en grønt lys-respons og behandler lærers handling som første pardel av en presekvens (se eksempel 7).

Det som skjer i denne dialogen, er at eleven behandler lærerens innledende spørsmål i linje 4 og 6 som første pardel av en presekvens, gjennom å gi grønt lys-respons («1800-tallet, ja», «Mm»), og dermed gir turen tilbake til læreren. Her venter eleven på at læreren skal stille hovedspørsmålet. Imidlertid uteblir hovedspørsmålet, og de minimale responsene (i linje 5 og 8) viser at læreren gjør eleven ansvarlig for å svare på et spørsmål som egentlig

ikke er eksplisitt stilt. Her venter eleven på at læreren skal stille hovedspørsmålet, som uteblir. Lærer legger strukturelt opp til en presekvens, og eleven svarer adekvat på det. De minimale responsene (linje 5 og 8) viser imidlertid at lærer forventer et svar, selv om hun egentlig ikke har stilt et (hoved)spørsmål.

Dette utdraget er ett av flere i CAiTE-materialet som viser at elevene rent samtaleteknisk svarer i tråd med det lærers initierende handlinger legger opp til – som her er at hun produserer en presekvens. Utfordringen oppstår når eleven senere blir vurdert til å ikke «tilby [...] noe på egen hånd» og ikke «ta initiativ for å drive samtalen framover» (Johansen, 2022, s. 8) i den påfølgende karakterdiskusjonen, mens de faktisk – når man studerer tur for tur hva som utspiller seg i sanntid – viser seg å svare i samsvar med de handlingene lærerens samtalestrategier faktisk legger opp til.

Hvordan vurdere muntlighet som samtalekompetanse?

Den empiriske forskningen på fagsamtalene som er gjort i CAiTE-prosjektet, har kartlagt noen dilemmaer i prøvekonstruktet for muntlig eksamen, slik den ble organisert fram til LK20. For det første har vi identifisert en konflikt mellom begrepet «fagsamtale» (som gir assosiasjoner til, og forventninger om, en «dialogisk» samtaleform) og fagsamtalen slik den faktisk utspiller seg i autentiske muntlige

Eksempel 7

- 1 LÆR Okei, e:h >hvis vi snakker litt om 1800-tallet?
 2 ELE 1800-tallet, ja.
 3 LÆR Ja. så fikk jo norrønt en NY status?
 4 ELE Mm,
 5 LÆR JA?
 6 LÆR I språkdebatten,
 7 ELE Ja.
 8 LÆR Ja? [.] kan du si noe om det?
 10 [0.5]
 11 ELE Ja. e:hm det kommer jo da fra: >spesielt påvirkning fra romantikken<,
 12
 13 LÆR Mm,
 14 ELE Spesielt romantikerne,
 15 LÆR Ja,
 16 ELE .hh som e::h >de mente jo på atter< e: nå som liksom et selvstendig land skulle ha et eget språk.
 17
 18 LÆR Mm,=
 19 ELE =for å være selvstendig,

eksamener. I motsetning til hva begrepet «fagsamtale» kan gi inntrykk av, er utspørringsdelen ved muntlig eksamen sterkt asymmetrisk, der lærer uten unntak er den som stiller spørsmål, og eleven den som svarer. Elevene er underlagt det vi i samtaleforskningen kaller «betinget relevans», det vil si en sterk forventning til at visse typer ytringer (for eksempel spørsmål) gjør visse typer responser (for eksempel svar) nødvendig og relevant (Skovholt, Landmark, Sikveland & Solem, 2021, s. 41). Forventningen om betinget relevans gjør elevene ansvarlige for å gi den responsen som lærerens første pardel (initiativene) legger opp til. Det er lærer som har autoriteten til å bestemme temaet og stille spørsmål, og elevene følger både agenda for samtalen tema og de handlingene som lærer initierer, noe som resulterer i at lærer styrer utviklingen i samtalen. Snarere enn å representere en «dialogisk samtale», der partene har like rettigheter, har fagsamtalene ved muntlig eksamen mer til felles med intervjuet og den klassiske lærerstyrte helklassesamtalen (se Okada, 2010, s. 1647).

For det andre har vi vist hvordan lærers spørsmål under fagsamtalen legger sterke premisser for elevenes svar. Vi har sett hvordan ulike spørreformer og sekvensstrukturer styrer responsmulighetene til elevene, og dermed også begrenser deres handlingsrom. Vi så at både åpne spørsmål, multiple spørsmål og spørsmål uten fasitsvar kan gi elevene problemer med å svare (eksempel 4, 5). Og vi så hvordan lærerens innledende spørsmål, som strukturelt kan gjenkjennes som en presekvens, medførte trøbbel for eleven. Vi så her hvordan eleven kan svare adekvat på lærers sekvensinnledende handling, men i etterfølgende tur (og i den etterfølgende vurderingssamtalen) likevel kan bli stilt ansvarlig for *ikke* å ha svart adekvat (eksempel 7). Det viser at lærerne ikke er bevisste på de underliggende mekanismene i samtalen, og står i fare for å vurdere elevene på gale premisser, og at vurderingskriteriene, som legger opp til at elevene har et reelt handlingsrom, ikke harmonerer med det som er fagsamtalens kjennetegn, og det lille handlingsrommet eleven faktisk har. Det er dermed en risiko for at eleven kan bli urettferdig vurdert, fordi eksaminator og sensor ikke er bevisst på hva slags samtalemekanismer som kan være med på å styre elevenes svar (se Johansen, 2022).

For det tredje tematiserte vi hvordan vurderingskriterier som «å ta initiativ» og «å drive samtalen fremover» kan stå i et misforhold til den asymmetriske organiseringen av fagsamtalen. Det er en konflikt mellom det retningslinjene forventer at elevene skal beherske, og det handlingsrommet elevene faktisk har i fagsamtalene. Som vi har nevnt tidligere, er læreren den som bestemmer emne og distribuerer

turer, men vurderingskriteriene legger likevel opp til at kandidatene skal vurderes etter evnen til å ta initiativ og drive samtalen fremover, det vi innenfor samtaleforskningen kaller å «utføre sekvensinnledende handlinger». Når vi har sett at samtalen under muntlig eksamen ikke gir elevene handlingsrom til å ta initiativ, blir det også urettferdig å bruke det som et vurderingskriterium. Om det å ta initiativ, i motsetning til hva vi som samtaleforskere definerer det som, er å svare langt og utfyllende på eksaminators spørsmål, strider dette i så fall mot prinsippene om en «samtale».

Samlet sett viser analysene i CAiTE-studiene at elevene i svært liten grad «tar initiativ», blant annet fordi det rett og slett ikke gis rom for det innenfor samtaleformens IRE-format. Samtalesjangeren og den institusjonelle konteksten er til hinder for elevenes handlingsrom. Dette stemmer overens med internasjonal forskning på muntlig eksamen i engelsk som andrespråk, der samtalepartnernes talerettigheter (rettigheter til å føre ordet) er svært ulike og bærer preg av sterk asymmetri. Elevene er generelt sett orientert mot den institusjonelle konteksten og asymmetrien i relasjonen, der læreren har en agenda og trolig har sitt eget svar i tankene på spørsmålene som stilles (jf. Waring, 2014; Bekken, 2020; Jorde, 2020; Skovholt et al, 2020). Det gjør at det ikke er lett for elevene å komme med et selvstendig svar på mer «åpne» spørsmål, de trenger et stillas for å bli styrt i riktig retning.

Veien videre

Som vi har sett i denne artikkelen, er grunnlaget for sensorenes vurdering – elevenes samtalebidrag i fagsamtalen – et resultat av de spørsmålene lærere (og sensorer) stiller. Spørsmålene skaper begrensninger for hvilke svar elevene kan gi. I tillegg følger samtaler egne underliggende normer og prosedyrer, og disse skaper også begrensninger for hvilke handlinger elevene kan utføre i samtalen. Det betyr at det å svare på lærers spørsmål er det forventede, og avvik fra denne organiseringen forekommer nesten ikke. Spørsmålet er hvordan muntlige ferdigheter skal vurderes når denne samtaleformen legger så sterke føringer for elevens handlingsrom. I den grad det er elevens samtalekompetanse som skal vurderes, er det i så fall elevens evne til å svare på spørsmål det må lages kriterier for. Ellers må selve eksamen arrangeres på en helt annen måte med en helt annen samtaleform som utgangspunkt.

Eksempelene i denne artikkelen viser at det er nødvendig med en mer kunnskapsbasert tilnærming til muntlig eksamen. Med mer kunnskap om samtaler kan en lage bedre

LITTERATUR

- BEKKEN, A.** (2020). «Hvis du skulle vært spåmann...» – en samtaleanalytisk studie av spørsmål «uten fasitsvar» i muntlig eksamen i norsk. Masteroppgave i norskdidaktikk, Universitetet i Sørøst-Norge (USN)
- CAZDEN, C.** (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Heinemann. (2. utgave)
- DYSTHE, O.** (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- EIDE, H. & EIDE, T.** (2007). *Kommunikasjon i relasjoner: Samhandling, konfliktløsning, etikk* (2. rev. og utv. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- FORSKRIFT TIL OPPLÆRINGSLOVEN** (2006). Forskrift til opplæringslova. (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- ISAGER, J.M.** (2020). Konstrukt, generalisering og held ved muntlige eksaminer i gymnaset. *Acta Didactica Norden* 14/3.
- JOHANSEN, T.K.** (2022). «Bidra til å drive samtalen fremover ved å ta initiativ». En samtaleanalytisk studie av en fagsamtale i muntlig eksamen i norsk på vg3. Masteroppgave i norskdidaktikk, Universitetet i Sørøst-Norge (USN).
- JORDE, Å.M.** (2020). «Er det no du har lyst til å si som du ikke har fått sagt?». En samtaleanalytisk studie av pre-avslutningssekvenser i muntlig eksamen. Masteroppgave i norskdidaktikk, Universitetet i Sørøst-Norge (USN)
- KONGESTØL, R.** (2020). *Hva vurderes ved muntlig eksamen? En innholdsanalyse av vurderingssamtalene mellom eksaminator og sensor etter 16 muntlige eksamener i norsk på 10. trinn*. Masteroppgave i norskdidaktikk, Universitetet i Sørøst-Norge (USN)
- MEHAN, H.** (1979). What time is it Denise?: Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into Practice*, 18, 285–294.
- OKADA, Y.** (2010). Role-play in oral proficiency interviews: interactive footing and interactional competencies. *Journal of Pragmatics*, 42 (6), 1647e1668.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E.A. & JEFFERSON, G.** (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for conversation. *Language*, 50(4), 696–735.
- SANDLUND, E. & SUNDQVIST, P.** (2019). Doing versus assessing interactional competence. I: Salaberry, M.R., Kunitz, S. (red.), *Teaching and Testing L2 Interactional Competence*, first ed. Routledge, s. 357–396.
- SKOVHOLT, K., SIKVELAND, R.O., SOLEM, M.S.S. & LANDMARK, A.M.D.** (2020). *Samtaleanalyse. En praktisk innføring*. Oslo: Capellen Damm Akademisk.
- SKOVHOLT, K., SOLEM, M.S., VONEN, M.N., SIKVELAND, R.O. & STOKOE, E.** (2021). Asking more than one question in one turn in oral examinations and its impact on examination quality. *Journal of Pragmatics*, 181, 100–119.
- SIKVELAND, R.O., SOLEM, M.S. & SKOVHOLT, K.** (2021). How teachers use prosody to guide students towards an adequate answer. *Linguistics and Education*, 61.
- SOLEM, M.S. & SKOVHOLT, K.** (2020). Retningslinjer for vurderingssamtaler: første delrapport fra forskningsprosjektet CAiTE (Conversation Analytic innovation for Teacher Education). Universitetet i Sørøst-Norge (USN).
- SOLEM, M.S., LANDMARK, A.M. & SKOVHOLT, K.** (u.arb.). Who decides? Assessment calibration in oral examination grading decision-making conversations.
- SVENKERUD, S., KLETTE, K. & HERTZBERG, F.** (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 2012 (01), 35–49. Hentet fra: https://ezproxy2.usn.no:2146/np/2012/01/opplæring_i_muntlige_ferdigheter
- THORSRUD, V.** (2021). *Vurdering av muntlighet. En kvalitativ studie av sensor og eksaminators vektlegging av muntlige aspekter under eksamen i norsk muntlig på 10. Trinn*. Masteroppgave i norskdidaktikk, Universitetet i Sørøst-Norge (USN).
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2013). Læreplan i norsk.
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2018). Veilevende nasjonale kjennetegn på måloppnåelse for standpunktvurdering etter 10. trinn.
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2019a). *Kunnskapsgrunnlag for evaluering av eksamensordningen* <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn->
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2019b). *Regler for muntlig eksamen* <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/muntlig-eksamen/>
- VONEN, M.N., SOLEM, M.S. & SKOVHOLT, K.** (2022). Managing students' insufficient answers in oral examinations, *Classroom Discourse*, DOI: 10.1080/19463014.2022.2079694
- WARING, H.Z.** (2014). Mentor invitations for reflection in post-observation conferences: Some preliminary considerations. *Applied Linguistics Review*, 5(1), 99–123.

rammer for eksamen og lage empirisk baserte vurderingskriterier og sensorskolering. Disse kriteriene bør – helt konkret – diskuteres i skolens forberedelser til eksamen og ved utvikling av lokale retningslinjer og vurderingskriterier. Det er på høy tid å revurdere retningslinjer og vurderingskriterier for muntlig eksamen med utgangspunkt i empirisk forskning, slik at de tilpasses egenskapene for den muntlige sjangeren og det vi ønsker at muntlig eksamen skal være. Før skoleeiere lager nye retningslinjer og råd for muntlig eksamen, må disse retningslinjene være tuftet på hva som faktisk skjer i muntlig interaksjon, slik at elevene får en reell sjanse til å bli vurdert på et rettfærdig grunnlag. Et grunnleggende dilemma, som vi har vist her, er at grunnleggende prinsipper for samtale – samt en sterk asymmetri i relasjonen mellom lærer og elev – overstyrer institusjonelle mål som det å ha en «samtale», men også kompliserer en rettfærdig vurdering av samtalen som muntlig ferdighet.



»» Karianne Skovholt er professor i norskdidaktikk ved Institutt for språk og litteratur, Campus Vestfold, Universitetet i Sørøst-Norge. Hun forsker på muntlig eksamen og samtaler i klasserommet.



»» Marit Skarbø Solem er førsteamanuensis i norskdidaktikk ved Institutt for språk og litteratur, Campus Vestfold, Universitetet i Sørøst-Norge. Hun forsker på muntlige ferdigheter og samtaler i klasserommet.

Lekeapparater som motiverer til læring

I samarbeid med Matematikkbølgen har vi skapt en produktserie, med mål om å fremme barns nysgjerrighet og kreativitet innen matematikk.

Resultatet av samarbeidet og målsetningen ble fire nye produkter, skapt for å kombinere lek, aktivitet og læring.

Vi vet at barn som er i bevegelse har et fantastisk utgangspunkt for læring. Hjernen jobber best når kroppen er aktivisert. I den nye serien smelter læring og lek sammen. Det er naturlig å utforske matematikkens mysterier mens barna tar i bruk apparatene.



Med hvert produkt følger et oppgavehefte fullt av kreativt læringsmateriell og spennende utfordringer.

Produktene er produsert med vedlikeholdsfrie materialer, og har en forventet levetid på over 30 år!

For mer informasjon, besøk:
sove.no/lekeapparater-til-undervisning/

eller scan QR-koden under:



Norges eneste produsent av
Svanemerkede lekeapparater



– Hva med **sklier** i stedet for **trapper**?

Elevers medvirkning ved byggeprosjekter i nabolaget

»» Av Daniele Evelin Alves, Sara Berge Lorenzen, Aina Landsverk Hagen, Ane Evenstad Murray, Erik Aschehoug, Miriam Abildsnes og Cathrine Juul

Barn og unge bør få være med på å forme sine egne omgivelser i skolegården, på biblioteket og ellers i nærmiljøet. I et forskningsprosjekt har man lagt medvirkning ved nærmiljøets utbygging inn i elevenes timeplan.

I denne artikkelen ønsker vi å vise hvordan elevers medvirkning i offentlige byggeprosjekter kan kobles til læreplanen, dele våre erfaringer og peke på kritiske suksessfaktorer.¹ Utbygging av skoler er viktig for å bidra til etablering og videreutvikling av møteplasser, bygge opp under nærmiljøet og skape trivsel. Planmyndighetene stiller krav om barn og unges medvirkning hvis ny reguleringsplan omhandler deres møteplasser og lekeområder. Slike møteplasser kan blant annet omfatte ubebygde arealer, friområder, skoler, barnehager og idrettsanlegg. Utdanningsetaten (UDE) i Oslo kommune og Arbeidsforskningsinstituttet (AFI)

ved OsloMet – storbyuniversitetet, har gjennom flere år utviklet undervisningsopplegg for grunnskolen som kobler medvirkning i læreplan til konkrete plan- og byggesaker. Gjennom arbeidet vi har gjort i samarbeid med barne- og ungdomstrinnene på flere osloskoler, har vi møtt engasjerte elever som kommer med nyttige innspill til plansaker.

Mortensrudprosjektet

Høsten 2020 gjennomførte vi et undervisningsopplegg for elever på 8. og 9. trinn ved Lofsrud skole på Mortensrud i Oslo som tok valgfaget «demokrati i praksis». Målet med undervisningen var at elevene gjennom

ni dobbelttimer skulle få en forståelse av hvordan en demokratisk utbygging foregår i praksis. Etter å ha utforsket planen for utbygging av Mortensrud skulle de komme med innspill i form av et «sluttprodukt». Dette kunne være en presentasjon, en film eller en tekst der de forklarte hva de ønsker seg i nærmiljøet sitt, og hvorfor.

Vi mener klasserommet som medvirkningsarena gir store muligheter både faglig og demokratisk, selv om det også innebærer noen utfordringer som vi straks skal peke på.

Barns rett til å medvirke

Det er flere gode grunner til å inkludere lokal medvirkning i under-



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

visningen: Det er barns lovbestemte rett å medvirke, og det ligger mye læring i å medvirke. Barns rett til å medvirke er nedfelt i barnekonvensjonens artikkel 12, plan- og bygningslovens (2008) § 5-1, opplæringsloven § 1-1 og i læreplanen (Hagen & Andersen, 2021). I overordnet del til læreplanen plasseres ansvaret hos skolen, som skal sikre elevenes mulighet til å medvirke. De skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem: «De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017 kap. 1.6). Ansvaret for å sikre barns rett til medvirkning i egne nærmiljø etter plan- og bygningsloven ligger hos kommunen, som skal tilrettelegge for særskilte grupper. Her er barn og unge nevnt spesielt.

I eksemplet vårt fra Lofsrud skole spisset elevene sluttproduktet sitt inn mot ulike deler av planen ved å velge mellom tre oppgaver: 1) lage en modell av byparken, 2) lage forslag til kunst på byggegjerder og 3) lage et høringsinnspill.

De som valgte høringsinnspill, kunne velge mellom tre caser de ville fokusere på:

- innendørsaktiviteter for barn og unge
- møteplasser
- innhold i bibliotek og fritidsklubb

Disse oppgavene ble laget i samarbeid med representanter for ulike etater i Oslo kommune som bestiller og gjennomfører Mortensrudprosjektet. I hver oppgave ble elevene oppfordret til å intervju andre barn og ungdommer om hvordan de bruker nærområdet i dag, for så å ta dette med inn i sine egne ideer for Mortensrud.



Elevene på Lofsrud skole jobbet med sluttproduktene over flere uker, før de sendte disse i ulike formater til utdanningsetatens representant i Oslo kommune.

FOTO: SARA BERGE LORENZEN

Å trygge (klasse)rommet for medvirkning

Hvorfor skal elever dras inn i medvirkningsprosesser i eget nærmiljø? Skolen utdanner barna til å bli samfunnsborgere. Barns rett til å delta og oppleve å bli tatt på alvor er en sentral del av den overordnede læreplanen og i de tverrfaglige temaene, men også i flere enkeltfag, som i norsk, ulike valgfag og samfunnsfag. På skolen kan medvirkningen skje i kjente omgivelser – i klassen og med en lærer som kjenner dem. I tillegg vil skolen og klassene utgjøre et mer variert og representativt utvalg av elever enn for eksempel elevråd eller andre utvalg der bare de mest engasjerte elevene deltar. En utfordring er at skolen og klasserommet ikke alltid oppleves som et trygt sted å uttrykke egne meninger, noe som kan begrense både medvirkningen og kreativiteten i en medvirkningsprosess (Alves mfl., 2021). Rollene elevene har på skolen, kan også påvirke hvor trygge de er i å si sin mening. Her har lærere en fordel som tilretteleggere for medvirkning, idet de har gode forutsetninger for å forstå gruppedynamikken i klassen og

kjenner til ulike verktøy og metoder for å trygge klasserommet for alle elevene.

Barn og unge kan tilføre utbyggingsprosessen noe annet enn det de voksne kan. Vår erfaring er at det kan være en fordel at barn og unge i mindre grad kjenner, eller forholder seg til, begrensningene som følger av praktiske og økonomiske forhold. Det gjør dem i stand til å hjelpe voksne med å tenke nytt og utvikle ideer (Kuzmickaja mfl., 2015). Når barn og unge befinner seg i trygge omgivelser, der de blir oppfordret til å tenke høyt og utfolde seg kreativt, vil de kunne komme med en rekke mangfoldige forslag uten å ta hensyn til om ideene faller innenfor budsjettet eller gir spesielle utfordringer med drift og vedlikehold (Oslo kommune, 2020). Gjennom sine innspill kan barna utfordre utbyggerne ved å stille spørsmål som: Hvorfor kan vi ikke ha utendørs basseng på Mortensrud? Dinosaurstatuer i parken? Sklier i stedet for trapper?

Forstå behovet bak konkrete innspill

For at representantene fra de ulike

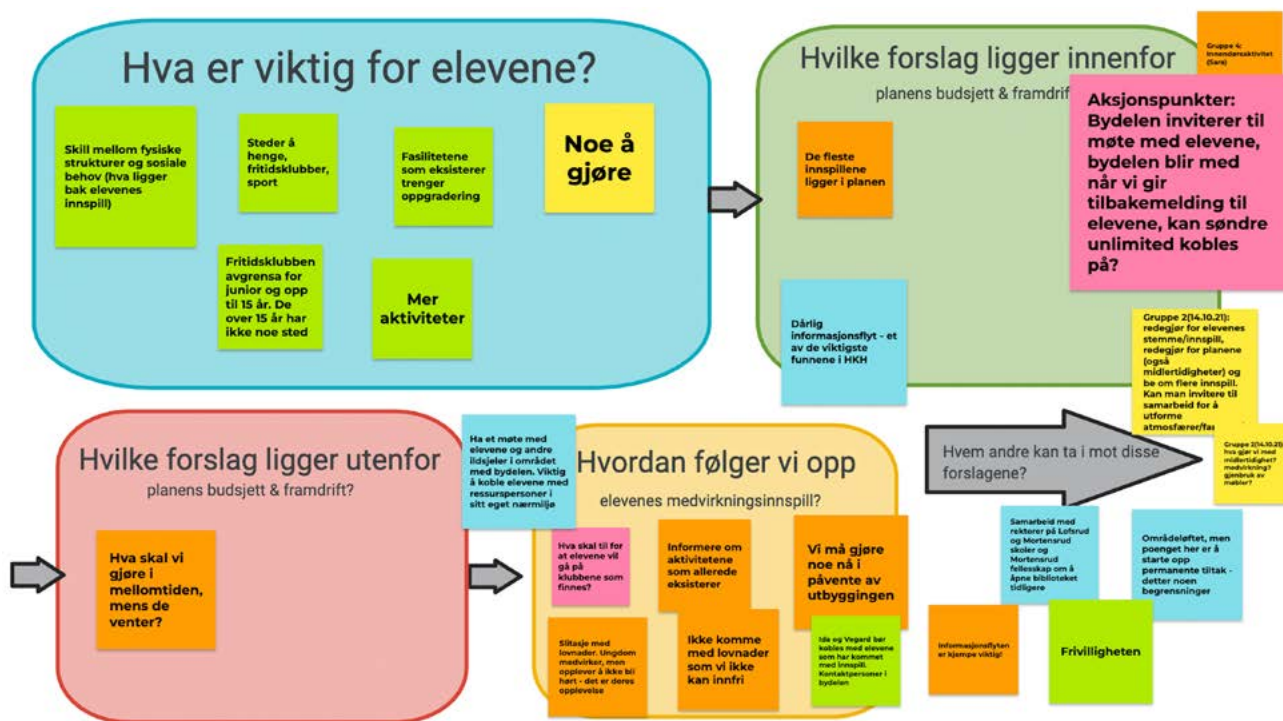
etatene i Oslo kommune skulle kunne ta imot sluttproduktene til elevene fra Lofsrud skole på en god måte, så vi raskt behovet for å utvikle et «oversettingsverktøy». I medvirkningssammenheng betyr oversetting å kunne skille mellom de fysiske strukturene elevene etterspør, og de sosiale behovene som ligger bak disse strukturene. Oversettingsverktøyet ble også utviklet for at etatene sammen kunne identifisere hvilke innspill som lå innenfor eller utenfor prosjektets rammer. Elever kom ofte med ideer og innspill som ikke «passet inn» i det aktuelle medvirkningsarbeidet eller hos den aktøren som hadde ansvar for å gjennomføre medvirkning. Verktøyet skulle derfor også hjelpe til med å identifisere støttespillere som kunne ta disse ideene og innspillene videre, slik at de ikke ble «lagt i en skuff».

Ta barn på alvor

Barn og unge stiller gjerne kritiske spørsmål til det voksne oppfatter som selvfølgeligheter (Birch mfl., 2016). Slik kan de hjelpe de voksne som skal lage planer, med å se tydeligere hva

Reguleringsplan

Reguleringsplanen er verktøyet kommunen bruker for å styre utviklingen av et område (Oslo kommune, 2021). I flere prosjekter for utbygging av skoler vil planmyndighetene stille krav om utarbeidelse av ny reguleringsplan som gir alle borgere anledning til å medvirke på planens innhold. En reguleringsplan fastsetter hvordan området kan brukes, og hva som kan bygges der. Den er en politisk vedtatt plan over et avgrenset område. Planen består av et kart med reguleringsbestemmelser. Kilde: Plan- og bygningsetaten, Oslo kommune



Oversettingsverktøyet etter en runde med innspill fra bestillere i Mortensrudprosjektet.

som er viktig. Barna gjør gjerne dette ved å stille de mest åpenbare, men vanskeligste, spørsmålene: Hvorfor ser nye bygg så kjedelige ut? Hvorfor er medvirkningsopplegget så lite engasjerende? Hvorfor skjer det ingenting med innspillene våre? Hvorfor bruker kommunen så mange vanskelige ord, som gjør at vi unge ikke forstår hva det er vi kan være med å påvirke i denne saken?

De som ber om innspill fra barn og unge, bør ikke bare ta disse spørsmålene på alvor og gi de unge gode svar, men også oppfordre dem til å fortsette å stille vanskelige spørsmål og slik holde de voksne ansvarlig. Har man bedt om ideer til utforming av en skolegård, og det kommer forslag om alt fra trampolinepark til en vannmelonformet iskremkiosk, kan de som er ansvarlige for medvirkningen, i et gitt nærmiljøprosjekt gjøre følgende med forslagene:

1. *Oversette* forslaget til noe som kan la seg gjennomføre. Noen ganger kan det innebære en større analysejobb, og ofte må man gå i dialog med elevene som har gitt innspillet, om hva dette faktisk handler om. Kan det være at elevenes forslag om iskremkiosk representerer et behov for en spesiell og attraktiv møteplass med matservering på skolen? Ved å skape en møteplass som dekker dette behovet og samtidig imøtekomme deres innspill til visuell utforming, kan elevenes forslag bli besvart uten store kostnader eller utsettelse.

2. *Forklar* på en forståelig måte, og med respekt for de som har gitt innspillet, hvorfor det kanskje ikke lar seg gjennomføre. Barn og unge forstår ofte mer enn man tror, men det er viktig at begrensningene presenteres på riktig tidspunkt i en kreativ prosess, slik at de ikke virker hemmende på kreativiteten og lyst

til å delta og engasjere seg. Det er vel så viktig at de ansvarlige som har invitert til medvirkning, er bevisste på og formidler begrensningene som ligger i ethvert utviklingsprosjekt. Til dette formålet har vi utviklet et annet verktøy, «unges medvirkningsrom», der man gjennom samtale kommer fram til en presisering av hva det faktisk er mulig å medvirke på, for alle parter (se Lorenzen mfl., 2020).

3. *Møte opp og vise* fram behov og konsekvenser av medvirkning i praksis (Alves mfl., 2021). En av arkitektene tok med en klasse fra Lofsrud skole på befaring i nærområdet tidlig i medvirkningsprosessen etter en innledende time innendørs, der flere av elevene var vanskelige å engasjere. Ute forandret de innstilling, og mens de spaserte, fikk de mulighet til å konfrontere arkitekten med flere spørsmål som angikk dem: Hvorfor blir det ikke flere fotballbaner? Hvorfor er den

midlertidige hallen fortsatt her etter så mange år? Blir det nye midlertidige bygget her i like mange år? Arkitektens befarings så ut til å åpne opp noe hos deltakerne som kan beskrives som engasjement og tilhørighet (og hos noen, kampvilje), da lærer og elever så ut til å forstå tydeligere hvordan byggeprosjektet angikk deres liv og framtid.

4. *Oppsummere* elevenes innspill. Når de som er ansvarlige for byggeprosjektet, oppsummerer innspillene tilbake til elevene, gjerne klassevis, gir det mulighet til å sjekke om de har forstått innspillene riktig, til å fortelle hvilke innspill som tas med, og hvilke som ikke tas med, samt hvorfor. De som er ansvarlige for byggeprosjektet, får bearbeidet elevenes innspill på en dypere måte når de oppsummerer innspillene selv, noe som kan tenkes å øke sjansen for at innspillene faktisk blir vurdert. Sist, men ikke minst, gir oppsummeringen av elevenes innspill muligheten til å anerkjenne elevenes arbeid.

På Lofsrud ble tilbakeføringen til elevene gjennomført som en avslutningsfest på skolen etter skoletid. En elev deltok i planleggingen av møtet og var konferansier sammen med en representant fra utdannings-etaten. Konferansierene holdt en presentasjon der de oppsummerte innspillene som hadde gått igjen i sluttproduktene, og som representantene fra Oslo kommune tolket som de viktigste for elevene. Arkitekt



Det mellommenneskelige møtet kan ikke undervurderes. Det har blitt trukket frem av både lærere og elever som viktig for opplevelsen av å medvirke, og av kommunale prosjektarbeidere som avgjørende for at innspill blir tatt med. Det kan slik bli transformativt for prosessen. Her er elever ved Lofsrud skole på befaring i nærområdet med arkitekt Audhild Sveta. FOTO: DANIELE EVELIN ALVES

for reguleringsplanen viste på plan-tegninger og illustrasjon hvordan elevens innspill var ivarettatt i den nye planen, og beskrev veien videre i reguleringsplanen. Representantene fra Oslo kommune hadde satt opp stasjoner rundt om i lokalet for de ulike temaene elevene hadde valgt. Der fikk elevene vite hva som hadde skjedd med de konkrete innspillene de hadde i sluttproduktene sine, samt komme med eventuelle oppklaringer og nye innspill. Det ble servert pizza og brus for å gi ungdommene noe tilbake for deltakelsen.

Veien til høringsinnspill fra elever

Representanter fra kommunen viste til flere medvirkningsinnspill som enten ble inkludert i landskapsplanen eller i tiltak som grill- og matlagingssteder, basketbane, skatepark, oppholdsso-ner med ulike sittemøbler, parkour-elementer, sandvolleyball og tilgang til lokaler ved Lofsrud skole etter ordinær åpningstid. Andre innspill, spesielt de som ble oppsummert og bekreftet av elevene under avslutningsfesten, skulle tas med videre av representantene som jobbet videre med Mortensrudprosjektet.

Under evalueringen av medvirkningsprosessen ved Lofsrud skole understreket lærerne nettopp viktigheten av at representanter for Mortensrudprosjektet kom på besøk til elevene og deltok i undervisningen. Disse møtene bidro, ifølge lærerne, til elevenes opplevelse av å bli tatt på alvor og at deres stemmer var

Høringsinnspill

Innspill som blir vurdert gjennom et offentlig ettersyn (også kalt en høring). I Oslo kommune er det Plan- og bygningsetaten som sender planforslag på høring på vegne av kommunen. Både privatpersoner og organisasjoner (private eller offentlige) kan sende høringsinnspill (Oslo kommune, 2022).

verdifulle. Selv om etatene tilhører samme kommune, er de forskjellige med hensyn til kultur, perspektiv, frister og fokus i prosjektet, noe som kan medføre misforståelser og en generell treghet. Mangfoldet av aktører understreker også kompleksiteten i et prosjekt der elevene naturlig nok oppfatter de voksne som kommer inn, som én samlet gruppe som ber om innspill – selv om de i virkeligheten har svært ulike roller og ansvar.

Både elever og lærere ved Lofsrud beskrev møtet med utbyggerne og presentasjonen av elevenes innspill som en suksessfaktor for elevenes positive opplevelse. Under avslutningen la vi opp til en lavterskel-innsamling av innspill som kunne sendes som høringsinnspill til foreslått planforslag, for å teste ut om dette fungerer for skoleklasser eller enkeltelever. Vanligvis er det barne- og ungdomsorganisasjoner som blir oppfordret til å sende inn høringsinnspill i saker som berører dem. Elevene som ønsket å levere sluttprodukt som høringsinnspill eller andre høringsinnspill, kunne skrive seg opp på en plakate. Disse elevene godkjente at en lærer sendte et felles høringsinnspill på vegne av hele klassen, slik at elevene som ikke ville bli navngitt i den offentlige høringen, kunne delta. Det kom likevel ingen høringsinnspill fra klassen innen fristen.

Vi måtte spørre oss om hva det betydde at vi ikke fikk noen høringsinnspill fra elevene i denne uttestingen. Det kan virke som at innsending av elevers høringsinnspill oppleves som en ugjennomtrengelig barriere, selv i tilfeller der en god del tilrettelegging for innsending av høringsinnspill har funnet sted. Det vil kunne bety at elever som har jobbet i dybden med et planforslag, vil kunne miste retten til å få et svar på sine innspill. Det viser

Mortensrudprosjektet

Mortensrudprosjektet er et stort kommunalt utbyggingsprosjekt på Mortensrud i Oslo kommune, bestående av ny skole og kulturskole, nye idrettsanlegg, gangstrøk og parker, sykehjem, omsorgsboliger, bibliotek, frivillighetssentral og fritidsklubb. Hovedmålet for prosjektet er at Mortensrud skal bli et sted med bedre levekår og et godt oppvekstmiljø gjennom en bærekraftig byutvikling. Bestillere av prosjektet er Bydel Søndre Nordstrand, Bymiljøetaten, Deichman, Kulturetaten, Sykehjemsetaten og Utdanningsetaten. Det er Oslobygg KF som er byggherre for prosjektet.



Her kan du laste ned flere beskrivelser av medvirkningsprosesser i og utenfor skolen, inkludert av undervisningsopplegg i «Demokrati i praksis» tilpasset et lokalt byggeprosjekt på Mortensrud i Oslo.

oss også at det formelle minstekravet til medvirkning som høring representerer, fortsatt fungerer best for voksne og til en viss grad for organiserte unge. Eksemplet viser sårbarheten ved å legge ansvaret for innsending av innspill på elever eller lærere, og bygger opp under plan- og bygningslovens krav om tilrettelegging av medvirkning for barn og unge.

Behov for nytenking

Erfaringene vi har gjort oss etter å ha gjennomført ulike medvirkningsopplegg på ulike trinn og skoler, kan oppsummeres i følgende punkter:

- Det er ikke gitt at medvirkning i byutviklingsprosesser er kjent for lærere. Utbyggere som deltar i medvirkning gjennom skolefag, må ta aktiv del i undervisningen sammen med lærerne.
- Vi har fremdeles en lang vei å gå når det gjelder å finne gode måter å registrere og oversette medvirkningsinnspill fra barn og unge i samråd og dialog med barna. Barna bør få tilbakemelding om hvordan innspillene er inkludert (eventuelt ikke inkludert og hvor-

for) i planene.

- Det er viktig å la elevene uttrykke sine meninger og behov og samtidig definere medvirkningsrommet og tidshorisonten for prosjektet. Byutviklingsprosesser kan gå over så lang tid at barn blir voksne før de kan se om innspillene deres blir satt ut i live.
- Da vi prøvde å få elever til å sende høringsinnspill, viste det seg at det fortsatt var mekanismer som hindrer elever (og deres lærere) i å bruke formelle kanaler for medvirkning. Her trengs det åpenbart nytenking og nye løsninger. Én mulig løsning er å sikre at innspillene som kommer gjennom uformell elevmedvirkning, veier like tungt i en høring som formelle høringsinnspill vurdert og saksbehandlet av kommunen (Andersen & Lorenzen, 2021). Elever (og lærere) som deltar i medvirkning, kan også kreve at utbyggerne presenterer sine tolkninger av barnas innspill, og at elevene får gi tilbakemelding om utbyggernes tolkning er i tråd med deres ønsker og behov. Muligheter for strakstiltak og/eller involvering av elevene

underveis kan være løsninger her, i tillegg til vektlegging av at barnas innspill vil kunne komme *framtidige barn* til gode, at de gjør en innsats for andre gjennom å delta med innspill.

Barn og unge vet best hvordan det er å være barn og unge. Ikke vær redd for å la dem være med og påvirke beslutningsprosesser. God medvirkning legger til rette for skole- og byplanlegging

som i høyere grad møter nærmiljøets og de unges behov. Samtidig er målsettingen å åpne opp og gjøre byplanlegging mer tilgjengelig for befolkningen. Her bør barn og unge, sammen med skole, skoleledere og lærere, spille en sentral rolle, gjennom aktiv, praksisnær og deltagende læring om medborgerskap, medvirkning og demokrati.

NOTE

- ¹ Ifølge den overordnede delen av læreplanen skal skolen være et «sted der barn og unge opplever demokrati i praksis» (Kunnskapsdepartementet 2017, kap. 1.6). Læreplanen legger tydelige føringer for at elevmedvirkning skal være en viktig del av skolens arbeid. Med fagfornyelsen og det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap skal skolen gi elevene «kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser» (Kunnskapsdepartementet 2017, kap. 2.5.2).

LITTERATUR

ALVES, D.E., LORENZEN, S.B. & HAGEN, A.L. (2021). Skolefag som kanal for ungdomsmedvirkning i lokale utviklingsprosjekter. I: A.L. Hagen & B. Andersen (red.), *Ung medvirkning: Kreativitet og konflikt i planlegging* (Kap. 4, s. 87–114). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.150.ch4>
ANDERSEN, B. & LORENZEN, S.B. (2021). Balens uforutsigbare vei mot mål: Medvirkning som maktspill. I: A.L. Hagen & B. Andersen (red.), *Ung medvirkning: Kreativitet og konflikt i planlegging* (Kap. 10, s. 223–246). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.150.ch10>
BIRCH, J., PARNELL, R., PATSARIKA, M. & ŠORN, M. (2017). Creativity, play and transgression: children transforming spatial design, *CoDesign*, 13:4, 245–260.
HAGEN, A.L. & ANDERSEN, B. (2021).

Introduksjon til ung medvirkning, kreativitet og konflikt i planlegging. I: A.L. Hagen & B. Andersen (Red.), *Ung medvirkning: Kreativitet og konflikt i planlegging* (Kap. 1, s. 11–41). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.150.ch1>
KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
KUZMICKAJA, I., WANG, X., GRAZIOTIN, D., DODERO, G. & ABRAHAMSSON, P. (2015). In need of creative mobile service ideas? Forget adults and ask young children. *Sage Open*, 5(3), 2158244015601719.
LORENZEN, S.B., HAGEN, A.L., DALSEIDE, A.M. & ANDERSEN, B. (2020). Ung medvirkning i planlegging – fra A til Å. *Plan: Tidsskrift*

for samfunnsplanlegging, regional- og byutvikling, 52(02): 14–21. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3045-2020-02-04>
OSLO KOMMUNE. (2020). *Styrket medvirkning i fremtidig kommuneplanarbeid*. Utredning til bystyret, november 2020. Byrådsavdeling for finans. Oslo: Oslo kommune.
OSLO KOMMUNE. (2021). *Hva er en reguleringsplan?* <https://www.oslo.kommune.no/plan-bygg-og-eiendom/planforslag-og-planendring/hva-er-en-reguleringsplan/#gref>
OSLO KOMMUNE. (2022a). *Slik kommer du med innspill til byutviklingsplaner*. <https://www.oslo.kommune.no/byutvikling/hvordan-kan-du-medvirke-i-byutviklingen/hvordan-kommer-du-med-innspill/#gref>
OSLO KOMMUNE. (2022b). *Mortensrudprosjektet*. <https://www.oslo.kommune.no/slik-bygger-vi-oslo/mortensrudprosjektet/#gref>

►►► **Daniele Evelin Alves** er seniorforsker ved Arbeidsforskningsinstituttet (AFI), OsloMet – storbyuniversitetet. Hun har en doktorgrad i psykologi fra Universitetet i Oslo, og har siden 2019 hatt ansvaret for medvirkning i læreplanen i oppdraget fra Utdanningsetaten i Oslo.

►►► **Sara Berge Lorenzen** er sosialantropolog og arbeider som prosjektrådgiver ved Arbeidsforskningsinstituttet (AFI), OsloMet – storbyuniversitetet. I prosjektet UDE – Ungdomsmedvirkning har hun hatt ansvar for medvirkning i sommerskolen, samt bistått i arbeidet med medvirkning i lærerplanen.

►►► **Aina Landsverk Hagen** er sosialantropolog og seniorforsker ved

Arbeidsforskningsinstituttet. Hagen er prosjektleder for UDE – Ungdomsmedvirkning og har nylig publisert en antologi om ung medvirkning i planlegging.

►►► **Ane Evenstad Murray** er lektor og rådgiver på Ullern videregående skole. Hun var i perioden 2018 til 2022 ansatt i Avdeling for skoleanlegg i utdanningsetaten i Oslo og hadde som fagansvarlig for medvirkning ansvar for å lage og gjennomføre medvirkningsopplegg for elever.

►►► **Erik Aschehoug** er utdannet innenfor administrasjon og organisasjonsvitenskap og har fulgt utbyggingsprosjektet på Mortensrud siden Utdanningsetaten i Oslo fikk ansvar som koordinerende operativ bestiller for reguleringsplanen i 2018. Han

er prosjektleder for konseptvalgutredninger i Avdeling for skoleanlegg.

►►► **Miriam Abildsnes** er sosiolog og har ansvar for skolebehovsplanen, som er en samlet framstilling av alle planlagte og foreslåtte byggeprosjekter i osloskolen. Abildsnes har erfaring med medvirkning med barn og unge gjennom arbeid i Avdeling for skoleanlegg i Utdanningsetaten og Byrådsavdeling for finans.

►►► **Cathrine Juul** er utdannet allmennlærer, rådgiver og skoleleder. Hun har vært ansatt som prosjektansvarlig i Avdeling for skoleanlegg i Utdanningsetaten siden 2019. Juul har utviklet elevmedvirkningsopplegg og har i dag prosjektansvar for en rekke skoleutbyggingsprosjekter.



Redd Barna

UNDERVISNINGSSOPPLEGG OM **SEKSUELLE OVERGREP** MOT BARN

FOR DEG SOM ER LÆRER PÅ 5. – 7. TRINN

SOFIESTAR★

bli me på no gøy?

LEVI

hva da?

Visste du at 1 av 20 barn har vært utsatt for seksuelle overgrep av en voksen? Eller at 22 % av ungdom har vært utsatt for krenkelser fra andre jevnaldrende?

Barn, unge og til og med voksne trenger mer kunnskap om seksuelle overgrep.

Gjennom vårt undervisningsopplegg legger du til rette for at elevene:

- får kunnskap om hva seksuelle overgrep er
- vet at det ikke er barns skyld om de blir utsatt
- vet hva de kan gjøre dersom de opplever det

Gratis

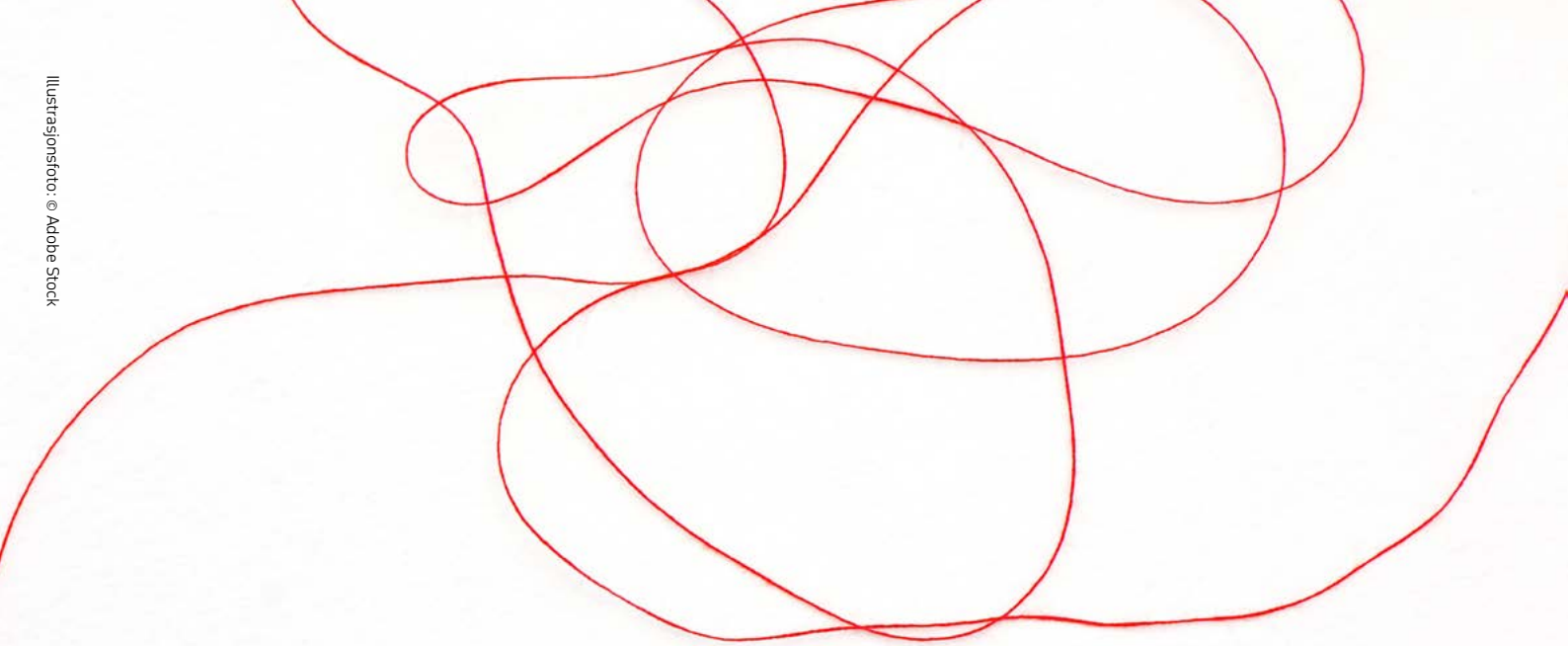
Nynorsk og bokmål

Digitalt og på trykk



SCAN KODEN FOR
Å LESE MER OG BESTILLE

www.reddbarna.no/skole/undervisning-vold-overgrep/

An abstract illustration consisting of several overlapping, swirling red lines that form a complex, organic shape, resembling a stylized flower or a tangled web, positioned at the top of the page.

Ledelse av skoleutvikling

– en kunnskapsoversikt

Selv med ulike perspektiver på hvordan man skal arbeide med skoleutvikling, så vil man alltid ende opp med en fellesnevner: samhandling mellom ledelse og personalet.

»»» Av Marit Aas

Det kan ligge mange ulike prinsipper bak ledelse av skoleutvikling

Innenfor den internasjonale skoleledelsesforskningen synes det å være enighet om at ledelse handler om å utøve innflytelse og angi retning, og at det også dreier seg om å skape visjoner og samle mennesker i en organisasjon rundt kjerneverdier. Skoleutvikling kan ses som et overordnet begrep som handler om reformarbeid, læreplanutvikling, pedagogisk utviklingsarbeid og utvikling av organisasjonen. Begrunnelsen for å drive skoleutvikling må være at det fører til en bedre skole for elever og lærere.¹

For å undersøke om det finnes noen felles kjennetegn som peker mot hvilke utfordringer skoleledere står overfor i

ledelse av skoleutvikling, er det i et utvalg av internasjonale skoleledelsesjournaler søkt etter fagfellevurderte artikler publisert i årene 2010–2020. Problemstillingen som undersøkes, er: *Hva kjennetegner ledelse i utvikling av skoler, og hvilke implikasjoner får funnene for skoleledelse?* Søkene ga 2628 treff for ledelse av skoleutvikling. Et tilleggssøk i nordiske journaler ga 30 treff. Etter en grundig kvalitets- og relevansvurdering ble 45 artikler lest i fulltekst. Studiene er gjennomført i 16 land. Kunnskapsoversikten har tre begrensninger: 1) den inkluderer artikler publisert i utvalgte fagfellevurderte tidsskrifter; 2) den er begrenset til studier publisert mellom 2010 og 2020; og 3) språk er begrenset til engelsk og de skandinaviske språkene. De 45 artiklene

ble ut fra sitt innhold delt inn i fem kategorier som ble beskrevet og klargjort for syntetisering.

I den videre teksten gis en kort oppsummering av kjennetegn ved ledelse for hver av de fem kategoriene. Avslutningsvis drøftes mulige implikasjoner for ledelse presentert gjennom en syntese av sammenhenger mellom lederoppgaver og lederutfordringer på tvers av de fem kategoriene.

Kjennetegn ved ledelse

Det er enighet i de inkluderte forskningsartiklene om at kjennetegn ved ledelse i utvikling av skoler er at ledelse kan karakteriseres som en samhandlende aktivitet. Ledelse beskrives ved forskjellige lederperspektiver, identifisert og kategorisert i fem kategorier: distribuert ledelse, *leadership for learning*, ledelse i lærende organisasjoner, demokratisk ledelse og ledelse av organisasjonsutvikling. De ulike kategoriene representerer ulike *kjennetegn* ved ledelse, ulike *lederoppgaver* og ulike *lederutfordringer*. En oversikt over kategorier og artikler er vist i tabell 1.²

Distribuert ledelse kjennetegnes ved at det er en fordeling av arbeidsoppgaver og makt i skoleorganisasjonen. Behovet for flere ledere har oppstått som følge av at forventningene

til skoleledere har økt, og at kompleksiteten i lederrollen vanskelig kan ivaretas av én person. I norsk kontekst ser vi tydelige spor av en distribuert ledelsespraksis i form av nye hierarkiske lederstrukturer i skolens organisasjon. I skoler med et mellomledernivå, ofte kalt avdelingsledere, skapes en større avstand mellom rektor og lærerne. Denne strukturelle endringen får betydning for rektors ledelse av skolens kjernevirksomhet: elevenes læring. Mellomlederen blir den nye tett på-lederen, og rektors styrings- og lederarena blir først og fremst skolens ledergruppe eller lederteam. Distribuert ledelse utfordrer styringsformer som har vært lansert siden 1980-tallet, og som baserer seg på resultatovervåkende målstyring og ekstern kontroll.

Begrepet *leadership for learning* kan beskrives ved følgende fem prinsipper: fokus på læring, skape gode læringsbetingelser, dialog, dele ledelse gjennom rutiner som sikrer god deltakelse, og en felles oppfatning av ansvarlighet. Når det gjelder rektors mulighet for å drive *leadership for learning* (læringsledelse³), er det en tett sammenheng mellom det å være tett på skolens kjernevirksomhet og det å utvikle lærernes kompetanse, både på individ- og gruppenivå. I store skoleorganisasjoner vil mellomlederne være

Tabell 1. Kartlegging av tema ledelse av skoleutvikling

KATEGORIER	ARTIKLER
Distribuert ledelse	6 artikler [Abrahamsen & Aas, 2016; Abrahamsen, Aas & Hellekjær, 2015; Benoliel & Berkovich, 2017; Hauge, Norenes & Vedøy, 2014; Hirsh & Segolsson, 2019; Liljenberg, 2015]
Leadership for learning	9 artikler [Hallinger & Heck, 2010; Helstad & Møller, 2013; Jensen & Lund, 2014; Jensen & Møller, 2013; Stone-Johnson, 2014; Day, Gu & Sammons, 2016; Kwan, 2020; Leithwood, Harris & Hopkins, 2020; Gunnulfsen, 2017]
Ledelse i lærende organisasjoner	10 artikler [Field, 2019; Gunnulfsen & Colbjørnsen, 2015; Millward & Timperley, 2010; Strand & Emstad, 2020; Ståhlkrantz & Rapp, 2020; Swaffield, 2015; Thomson, Hall & Jones, 2013; Tulowitzki, 2013; Vennebo, 2017; Aas, M., 2017]
Demokratisk ledelse	10 artikler [Leo & Wickenberg, 2013; Aas & Törnsten, 2016; Paulsen & Høyer, 2016; Uljen, Sundqvist & Smeds-Nylund, 2016; Svedberg, 2016; Forsberg, Hortlund & Malmberg, 2016; Svavarsson, Hansen, Lefever, Guðjónsdóttir & Ragnarsdóttir, 2016; Leo, 2016; Moos, 2015; Irgens, 2018]
Ledelse av organisasjonsutvikling	10 artikler [Henriksen, 2018; Holmes, Clement & Albright, 2013; Gu & Johansson, 2013; Louis & Murphy, 2018; Louis & Murphy, 2017; Melville, Bartley, Weinburgh, 2012; Shaked & Schechter, 2017; Soini, Pietarinen, & Pyhältö, 2016; Starr, 2011; Watson, 2013]

de som leder lærernes kompetanseutvikling, mens i små skoler uten mellomledere vil rektor fremdeles ha ansvar for lærernes kompetanseutvikling.

Artiklene knyttet til *ledelse i lærende organisasjoner* kobler leadership for learning til organisasjonslæring. Organisasjonslæring kjennetegnes ved det som kan betegnes som kollektiv læring, en prosess som drives fram av dialog og kritisk refleksjon der mennesker kontinuerlig lærer å se helheten sammen. Flere forskere fremhever systemtenkningen i lærende organisasjoner, der lærling skjer ved tilbakemeldingssløyfer som gir grunnlag for refleksjon og endring av atferd. Det gjelder for både skoleledere, lærere og elever. Gjennom etablering, utvikling og ledelse av profesjonelle læringsfellesskap kan skoleledere drive fram et kollektivt læringsarbeid som kan påvirke og forbedre læringen for alle elever i skolen.

Begrepet *demokratisk ledelse* er beskrevet som et kjennetegn ved distribuert ledelse ut fra den tankegangen at det å distribuere fører til et mer demokratisk handlingsmønster. I skandinaviske land assosieres distribuert ledelse med mer demokratiske skoleformer. Men demokratisk ledelse

inkluderer en spenning mellom et demokratisk engasjement på den ene siden og en økende kontroll av skolene på den andre siden. Den demokratiske ledelsespraksisen for skoleledere, særlig i Norden, utfordres av de globale kravene om resultatstyring. Lederne strever med å finne en balanse mellom kontroll og resultatstyring og det å lede på en demokratisk måte. Demokratisk ledelse kjennetegnes ved liten avstand mellom leder og lærere.

Den siste kategorien, *ledelse av organisasjonsutvikling*, tydeliggjør hvordan ledelse er situert og skjer innenfor rammen av skoleorganisasjonen. Ledelse av organisasjonsutvikling bygger på kunnskap om organisasjoner som løst koblete systemer og kollektiv meningsskaping. Hovedargumentet er at det er en løs kobling mellom nivåene i utdanningssystemet og innad i nivåene. De løse koblingene kan tettes ved at det etableres arenaer for meningsskaping mellom nivåene. En forutsetning for at det kan skje organisasjonsutvikling, er at det skapes en felles forståelse for hva undervisningsoppdraget er, hvordan oppdraget skal løses, og hvilke strukturelle endringer som er nødvendige for å støtte dette endringsarbeidet.

Tabell 2. Lederoppgaver og lederutfordringer for de fem kategoriene

KATEGORIER	LEDEROPPGAVER	LEDERUTFORDRINGER
Distribuert ledelse	Etablere nye ledelses- og kommunikasjonsstrukturer i skolen.	De nye strukturene kan utfordre rektors maktbase og skape uklarhet om plikter og ansvar blant ledere og lærere.
Leadership for learning	Være tett på ledere og lærere i deres læringsarbeid og lede deres kompetanseutvikling.	Ledelse av læringsarbeidet må skje via mellomlederne. Et nytt mellomledernivå kan skape større avstand mellom rektor og lærere.
Ledelse i lærende organisasjoner	Lede en kollektiv læringsprosess i det profesjonelle læringsfellesskapet, drevet fram av dialog og kritisk refleksjon.	Å lede kollektive læringsprosesser i et profesjonelt læringsfellesskap kan føre til at lærere kun deler erfaringer. For å utvikle en ny praksis må det i tillegg skje en kritisk gransking av egen praksis.
Demokratisk ledelse	Skape en åpen kommunikasjon mellom ledere og lærere, preget av demokratiske verdier som respekt, tillit og anerkjennelse.	Verdier knyttet til demokratisk ledelse er noe mange skoleledere tar for gitt, en taus kunnskap som skoleledere trenger økt bevissthet om.
Ledelse av organisasjonsutvikling	Tilrettelegge for meningsskaping, det vil si å skape felles forståelse for undervisningsoppdraget og skape oppslutning om de løsningene som må til for å løse oppdraget.	I prosessen med meningsskaping underkommuniseres det hvor krevende det er å skape felles forståelse rundt oppdrag og løsningsmuligheter.

Lederoppgaver og ledelsesutfordringer for de fem kategoriene

I prosessen med å identifisere lederoppgaver og lederutfordringer for hver kategori er det gjort et manuelt søk i de inkluderte artiklene etter tekst som beskriver konkrete lederoppgaver, og utfordringer som løftes fram. Gjennom tekstkondensering er det videre gjort en oppsummering på tvers av alle artiklene innenfor hver kategori. Analysen viser at artiklene peker på lederoppgaver som igjen kan skape en rekke lederutfordringer.

Innenfor kategorien *distribuert ledelse* ser vi at når lærerne har behov for en leder som er tett på, så blir det nødvendig med et mellomledernivå for å nå over det hele. Når det blir flere ledere og flere ledernivåer, blir det avgjørende å lage strukturer for hvem som skal snakke sammen, om hva og når. Som følge av en mer distribuert ledelsespraksis vil skoleledere måtte etablere nye ledelses- og kommunikasjonsstrukturer i skolen. En mer fordelt ledelsespraksis retter oppmerksomheten mot det å vektlegge de mer prosessuelle sidene ved ledelse, ikke minst finne arenaer for samtale og dialog. Samtidig kan en ny distribuert praksis med for eksempel etablering av et avdelingsledernivå utfordre rektors maktbase, og det kan skapes uklarhet om hva som er rektors plikter og ansvar, og hva som er avdelingsledernes plikter og ansvar.

Artiklene i kategorien *leadership for learning* peker på at for å få til en utvikling i undervisningen som igjen kan føre til bedre læringsresultater for elevene, så må lederne være tett på lærerne i deres læringsarbeid og lede deres kompetanseutvikling. Med en intensjon om at mellomlederne (avdelingslederne) skal være de nye pedagogiske lederne som skal være tett på lærerne i sitt team eller sin avdeling, kan det øke avstanden mellom rektor og lærere. Rektor vil i større grad enn tidligere måtte lede læringsarbeidet via mellomlederne. Det innebærer at rektor vil være avhengig av å bruke ledergruppa eller lederteamet som en arena der rektor kan få informasjon fra mellomlederne om det som skjer i klasserommene, og der det kan utvikles felles praksis for utviklingsarbeid som mellomlederne kan ta med tilbake til sine team eller avdelinger.

En sentral lederoppgave knyttet til *ledelse i lærende organisasjoner* er å lede en kollektiv læringsprosess i det profesjonelle læringsfellesskapet drevet fram av dialog og kritisk refleksjon. Utfordringen som følger av denne lederoppgaven, er at å lede kollektive læringsprosesser i et profesjonelt læringsfellesskap kan ende opp i kun

erfaringsdeling, der lærerne beskriver for hverandre hva de har gjort i sine klasserom. For at erfaringsdelingen skal fungere som et utgangspunkt for å videreutvikle undervisningspraksisen, må den kobles til en kritisk granskning der det stilles spørsmål om hva en gjør, hvorfor en gjør det en gjør, og hva en kan gjøre for å videreutvikle praksisen. Å lede kollektive granskende læringsprosesser på en skole er kanskje den mest krevende lederoppgaven skoleledere står overfor i arbeidet med å skape en lærende organisasjon.

Ifølge de inkluderte artiklene kan en si at en demokratisk lederprofil synes å kombinere ansvar og krav på systemnivå med en demokratisk ledelsespraksis bygget på likeverdigheit og samarbeid mellom ledere og ansatte. Den sentrale lederoppgaven innenfor *demokratisk ledelse* er å skape en åpen kommunikasjon mellom ledere og lærere preget av demokratiske verdier som respekt, tillit og anerkjennelse. Lederutfordringen som følger av den demokratiske verdiforankringen, er at verdier knyttet til demokratisk ledelse er noe mange skoleledere tar for gitt, en taus kunnskap som skoleledere trenger økt bevissthet om.

Innenfor kategorien *ledelse av organisasjonsutvikling* pekes det på utfordringen med å skape lim mellom nivåene i utdanningssystemet, for eksempel gjennom diskusjoner blant ledere og lærere om hvordan forstå undervisningsoppgavet, og hvilke forbedringer som bør gjøres. I dette arbeidet fremheves skolelederen som meklingsagent. Det synes å være enighet om at det finnes en rekke paradokser i arbeidet med å lede organisasjonsutvikling, for eksempel hvordan håndtere eksterne styringssignaler i møte med den profesjonelle praksisen i skolen. Det å tilrettelegge for meningsskaping fremstår derfor som en sentral lederoppgave.

Utfordringen som følger av denne lederoppgaven, er at det underkommuniseres hvor krevende det er å skape felles forståelse om oppdrag og løsningsmuligheter, og ikke minst hvordan rektor må håndtere de spenninger som kan oppstå når skoleledere og lærere diskuterer og forhandler om felles løsninger.

Sammenhenger mellom lederoppgaver og lederutfordringer

Analysen av nye lederoppgaver og nye lederutfordringer viser at ledelse av skoleutvikling først og fremst er en samhandlende aktivitet. Det inkluderer samhandling mellom ledere og samhandling mellom ledere og lærere. Syntesen viser at en tradisjonell forståelse om at undervisningsarbeidet er den enkelte lærers ansvar, erstattes med ideen om at

ledere bør være tettere på lærerne i deres læringsarbeid og lede deres kompetanseutvikling. Fra å se ledelse som noe som utøves av enkeltledere, flyttes oppmerksomheten mot ledelse som en samhandlende aktivitet.

Ledelse som en samhandlende aktivitet får konsekvenser for fordeling av lederoppgaver og ansvar i skolen, organisasjons- og kommunikasjonsstrukturer og relasjoner mellom ledere og lærere. For nordiske skoleledere vil samhandlingen bygge på en kort avstand mellom leder og lærere og en kommunikasjon som kjennetegnes av respekt, tillit og anerkjennelse. I tillegg pekes det på at ledelse av endringsarbeid i skoler krever økt oppmerksomhet mot kompetanseutvikling hos de ansatte. Det er bred enighet om at kompetanseutvikling bør skje gjennom kollektive læringsprosesser, gjerne innenfor det som kan betegnes som profesjonelle læringsfellesskap. Gjennom ledelse av en felles kritisk utforskning av skolens praksis gis det rom for utvikling av nye undervisningspraksiser. På tilsvarende måte synes det å lede meningsskaping mellom nivåer i utdanningssystemet og mellom nivåene i skolen å være avgjørende for å skape felles forståelse og oppslutning om endring og utvikling.

Lederoppgavene som følger av en mer delt og samhandlende ledelse, krever ulike typer lederkompetanse. Kunnskapsområder som vil være sentrale å lære noe om, er organisasjonsteori, ledelse av lærings- og læreplanarbeid, kollektive læringsprosesser, utdanning og demokrati, og løse koblinger og meningsskaping i utdanningssystemet. Til sammen understreker disse kunnskapsområdene kompleksiteten i ledelsesarbeidet. Sentrale ferdigheter vil være knyttet til det å kunne initiere, motivere og lede kompetanseutvikling i personalet, lede kollektive diskusjoner, gjøre beslutninger på en demokratisk måte og å lede meningsskappingsprosesser i kollegiet. Sist, men ikke minst, vil utvikling av egen lederrolle være avgjørende for å kunne håndtere de utfordringer som oppstår som følge av økt samhandling. Det inkluderer å få økt bevissthet om egen rolle og dens maktbase, å utvikle bevissthet om hvordan være en tett på-leder, å utvikle refleksjonskompetanse, å få økt bevissthet om hvilke verdier som ligger til grunn for egen ledelsespraksis, og å øke bevisstheten om hvordan motstand påvirker egen ledelsespraksis.

Oppsummering

I stadig flere norske skoler bygges det opp mellomledernivåer med den konsekvens at ledelse av læringsarbeidet

må skje via mellomledere. Fra å se ledelse av skoleutvikling som noe som utøves av enkeltledere, flyttes oppmerksomheten mot ledelse som en samhandlende aktivitet, gjerne beskrevet som distribuert ledelse. Samhandlingsaspektet krever etablering av nye ledelses- og kommunikasjonsstrukturer i skolen og leder oppmerksomheten mot skolen som lærende organisasjon. Innenfor rammen av organisasjonslæring videreføres ideen om kollektiv læring og kompetanseutvikling, konkretisert i ledelse av det profesjonelle læringsfellesskapet, der hensikten er en kritisk gransking av skolens undervisningsoppdrag.

Kort oppsummert kan en si at kunnskapsoversikten om hva som kjennetegner ledelse i utvikling av skoler, bygger på en erkjennelse om at skoleutvikling krever engasjement og interesse fra lærere og ledere, og det påligger skoleledere et ansvar for å inkludere lærere i dette arbeidet. Samhandling som åpner opp for mer delaktighet fra lærere og mellomledere, fremholdes som positivt, samtidig som kunnskapsoversikten viser at kollektive prosesser skaper spenninger og dilemmaer for de som skal lede disse prosessene. Samtidig ser vi at etablering av flere ledernivåer i skolen er en styrke med tanke på å løse den stadig mer komplekse lederrollen, men samtidig skaper flere ledernivåer krav til nye strukturer som kan sikre kommunikasjon mellom de nye lederne og lærerne.

NOTER

- 1 Dalin, P. (1995). *Skoleutvikling: strategier og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- 2 Referansene i tabellen finnes i sin helhet i rapporten: Aas, M., Andersen, F. C., Vennebo, K. F., & Dehlin, E. (2021). *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen. Delrapport 1*. Oslo Metropolitan University. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/kunnskapsoversikt-om-skoleledelse-og-skolelederprogram/>
- 3 Læringsledelse er den vanligste norske oversettelsen av *leadership for learning*.



»»» **Marit Aas** er professor ved Oslo-Met og faglig ansvarlig for de oppdragsbaserte lederprogrammene og master i utdanningsledelse. Hun er også prosjektleder for det nasjonale forskningsprosjektet *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen 2020–2024*. Aas har deltatt i flere internasjonale forskningsprosjekter om skoleledelse og er forfatter for flere bøker om skoleledelse.

Nytt kunnskapsløft – gammel ledelses- tenkning?

»»» Av Thomas Dahl og Eirik J. Irgens

Overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 er påfallende vag med hensyn til hvordan skolen skal ledes. Risikoen er at man ikke vil klare å løsrive seg fra tradisjonelle autoritære ledelsesformer som kan bremse utviklingen mot et ansattdrevet utviklingsarbeid.

Med Kunnskapsløftet 2020 (LK20) har skolen fått et nytt læreplanverk. LK20 er definert som en fornyelse av Kunnskapsløftet 2006. Med LK20 er det også utformet en ny, overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med forankring i opplæringslovas formålsparagraf skal overordnet dels verdier og prinsipper gjelde hele grunnopplæringen, også arbeidet med å ta i bruk nye fagplaner. Med overordnet del forankres et grunnsyn som ikke var tydeliggjort i læreplanverket til Kunnskapsløftet 2006.

Hva ligger i dette grunnsynet? 31 ganger blir ordene «demokrati» eller «demokratisk» brukt. «Medvirkning», «medbestemmelse» og «medansvar» forekommer ti ganger. «Samarbeid» og «samhandling» 29. Elevrollen blir løftet fram, og lærernes rett til og behov for å utøve skjønn blir slått fast. Skjønn skal være profesjonelt, noe som forutsetter et fellesskap. «Fellesskap» forekommer 28 ganger og «profesjon» 19 ganger i ulike kombinasjoner. En av dem er «profesjonsfellesskap», og det skal være lærende: «Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen», slås det fast. Godt skjønn forutsetter god dømmekraft, og det utvikles i dialog og samhandling med kolleger, heter det også i overordnet del. Og for at ingen skal være i tvil: Ordet «utvikling» dukker opp hele 67 ganger.

Overordnet del fremmer med andre ord et tydelig demokratisk grunnsyn og legger vekt på medvirkning og medbestemmelse for både elever og lærere. Da Stortinget behandlet stortingsmeldingen om fornyelsen av kunnskapsløftet i oktober 2016 (Kunnskapsdepartementet, 2016), kalte det arbeidet med å fornye læreplanens generelle del og fagfornyelsen et *verdiløft*, og det skulle omfatte alle nivåer i skolen. Men har dette skjedd? Omfatter dette i så fall også lederskapet og forvaltningen i skolen?

Antilærende ledelse

Stortingsmelding 30 Kultur for læring (2003–04), som la grunnlaget for Kunnskapsløftet, kom i kjølvannet av det såkalte «PISA-sjokket». I OECDs PISA-undersøkelse hadde Norge vist seg under middels på den internasjonale rangeringen. Stortingsmeldingen inneholdt en rekke tiltak for å løfte den norske skolen: Et nasjonalt kvalitetssystem, fokus på grunnleggende ferdigheter, fokus på læringsresultater



osv. Over disse tiltakene fremmet meldingen også et overordnet grep:

Skal vi lykkes, må evnen og lystene til å lære bli bedre. Skolen må selv være en lærende organisasjon. Bare slik kan den tilby attraktive arbeidsplasser og stimulere elevenes nysgjerrighet og motivasjon for å lære (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 3)

En *lærende organisasjon* kan forstås som en idealtilstand, og *organisasjonslæring* som arbeidsmåtene som benyttes for å nærme seg denne idealtilstanden (Finger og Brand 1999, s. 136). I den sentrale forskningslitteraturen om organisasjonslæring er disse arbeidsmåtene beskrevet som demokratiske og involverende, med stor vekt på felles læring og dialog.

Dette krever ledere som unngår tilbøyeligheten til å søke ensidig kontroll, som deler makt, og som er opptatt av å skape betingelser for en demokratisk medvirkningspraksis som kan understøtte felles læring (Argyris 1995; Argyris & Schön 1974; Argyris, Putnam & McLain Smith 1985). Ledere som derimot forsøker å vise sin styrke gjennom selv å sette mål, få sin mening gjennom, komme «best» ut av møter, få overbevist andre om fortreffeligheten i egne argumenter, og slik framstå som en sterk leder som ikke gir etter, men går foran og viser vei, er ikke ledere som bidrar til organisasjonslæring.

Denne formen for ledelse, hvor ledelsen selv og gjerne alene «staker ut kursen», kalles i forskningslitteraturen om organisasjonslæring for en *antilærende* form for ledelse, en form for ledelse som bidrar til det motsatte av å utvikle mer lærende organisasjoner.

Men hvilken skoleledelse var det styringsdokumentene for Kunnskapsløftet etterspurte? I Stortingsmelding 30 ble det i klartekst advart mot ledere som var «føyelige» og «ettergivende». I stedet ble det etterlyst «et tydelig og kraftfullt lederskap» (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004, s. 99). Det er et tankekors at den leder som ble etterlyst da norske skoler skulle bli mer lærende, minner om det forskning beskriver som en antilærende ledertype.

Slik mente myndighetene lederen skulle være da Kunnskapsløftet 2006 ble igangsatt. Nå er vi i gang med det som blir kalt en fornyelse av LKo6. Innebærer «fornyelse» i Kunnskapsløftet 2020 en fortsettelse eller et brudd og en nyorientering når det gjelder ledelse?

Et nytt ledelsessyn?

Vi har nylig vist hvor ledelsessynet i Kunnskapsløftet 2006 er hentet fra (Dahl & Irgens, 2021, 2022). Det var påvirket

av amerikanskinspirert managementtenkning, *New Public Management* og den såkalte *School effectiveness*-bevegelsen som hadde sitt utspring i USA, og hvor skolen fungerte best dersom den ble drevet, ja nettopp, effektivt. I ledelsessynet ligger det en instrumentell forståelse av skolen, hvor det å lykkes handler om å gjøre skolen til en maskin som effektivt oppnår resultater.

Det vil være naivt å tro at alle norske ledere er formet i LKo6 sitt bilde. Det vil også være naivt å tro at LKo6 ikke har satt avtrykk. Noe av det vi har sett i vår forskning, er hvor ulike norske skoleledere kan være. Men avtrykk kan manifestere seg på forskjellige måter og på ulike nivåer i utdanningssektoren, også mindre åpenbare, som i rolleoppfatninger, kunnskapssyn og oppfatning av hvordan utviklingsprosesser bør initieres og gjennomføres.

Finner vi et annet ledelsessyn i LK20 enn i LKo6? «God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen», sier overordnet del. Men i høringsutkastet til overordnet del var det ikke noen tydelig endring å se. Der het det: «Skoleledelsen skal stake ut kursen for det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne». Formuleringen ble gjennom høringen moderert fra «stake ut kursen» til «gi retning for». Skal skolens ledelse alene gi retning for lærernes arbeid og utvikling? Er LK20 tydelig nok når det gjelder behovet for en medvirkende ledelse?

Overordnet del er tydelig når det gjelder elevene: Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis, og elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen. De skal ha reell innflytelse og kunne påvirke det som angår dem. Er overordnet del like tydelig på lærernes rett til reell innflytelse – når det er skolens ledelse som skal gi retning?

Lærere som ledere, ledere som lærere

I forskningen på ledelse har det vært en dreining fra den heroiske leder som går foran, setter målene og viser vei, til en forståelse av at ledelse er oppgaver og aktiviteter som utøves på ulike nivåer og av ulike personer, enten de er ansatt som ledere eller ikke. Ledelse blir forstått som et *distribuert* fenomen (se f.eks. Spillane mfl., 2004).

Den amerikanske historikeren James MacGregor Burns regnes som en svært viktig bidragsyter til ledelsesfaget med boka *Leadership* fra 1978 (Burns, 1978). Burns brukte lærere som eksempel på gode ledere. For hva gjorde gode lærere? Jo, de hjalp elevene til å utvikle seg, lære og til å bli selvstendige individer. Gode lærere behandler ikke elever som maskiner; de kan utøve skjønn og vurdere hver enkelt elev og hjelpe eleven i å utvikle seg faglig og sosialt. De kan også, som Burns pekte på, diskutere og gå i dialog med elevene:

Undervisning og læring er en samkapingsprosess. Læring er noe som bør skje i fellesskap, i samvirke og interaksjon. Det fordrer samarbeid, men med et demokratisk sinnelag.

Verdier og prinsipper for ledelse

Lærerne er den største gruppen i skolen som utøver ledelse. «Klasseledelse» blir nevnt én gang i overordnet del, men ellers behandles ledelsesfunksjonen som noe skoleledelsen – underforstått den formelle ledelsen – tar seg av. Og den skal i tillegg til å gi retning også lede samarbeidet mellom lærerne. Hvorfor kan ikke lærerne lede seg selv og sitt samarbeid? Hvilken form for ledelse kan være egnet hvis lærerne skal bli bedre i stand til å lede seg selv?

Ekspertgruppe for skolebidrag har nylig påpekt at de skoler som lykkes best i å løfte kvaliteten på elevenes opplæring, preges av et utstrakt samarbeid, og i disse skolene er det «lærerne som driver utviklingsarbeidet med støtte fra ledelsen» (Ekspertgruppe for skolebidrag, 2021, s. 101).

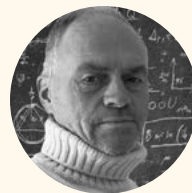
I vår forskning har vi vist at da det første kunnskapsløftet ble initiert for nær tjue år siden, hadde vi allerede kunnskap i Norge om hvordan vi bør gå fram for å skape gode betingelser for ansatt-drevet utviklingsarbeid (Dahl & Irgens, 2021, 2022). Den var utviklet i Norge gjennom et systematisk partssamarbeid mellom arbeidsgiver- og arbeidstakersiden. Vi hadde ikke trengt å gå til amerikanskinspirerte managementteorier og skoleutviklingsideer. Vi kunne bygget på kunnskap, verdier og prinsipper som i større grad harmonerer med den nordiske, demokratiske kulturen vi er en del av. Men det gjorde vi ikke.

Nå, ved starten av et nytt kunnskapsløft, er det spesielt ett spørsmål overordnet del ikke gir et tilfredsstillende svar på: Hva vil vi skal kjennetegne ledelse i norsk skole? Hva som skal kjennetegne lærernes arbeid, er derimot god beskrevet i form av prinsipper og verdier. De skal samarbeide i sine profesjonelle fellesskap, og fellesskapene skal være lærende, i en skole preget av demokrati, medbestemmelse, medvirkning og utvikling. Men uten at vi er tydeligere på hvilke prinsipper og verdier som skal kjennetegne norsk skoleledelse, risikerer vi at gamle forestillinger og ledelsesformer lever videre.

Vi trenger en grundig debatt om, og en tydeliggjøring av, verdier og prinsipper for ledelse. Det kan være nødvendig for å levendegjøre den skolen som det nye kunnskapsløftet forsøker å løfte fram. Det kan også gjøre skolelederjobben mer attraktiv. Det er ikke sikkert at forventning om å utøve tydelig og kraftfullt lederskap for å håndtere spenningsfeltet mellom styringsforventninger ovenfra og lokale realiteter i egen skole, nødvendigvis tiltrekker seg de lederne vi nå har bruk for i norsk skole.

LITTERATUR

- ARGYRIS, C. (1995). Action science and organizational learning. *Journal of managerial psychology*, 10(6), s. 20–26.
- ARGYRIS, C., PUTNAM, R. & SMITH, D.M. (1985). *Action Science*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- ARGYRIS, C. & SCHÖN, D.A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BURNS, J.M. (1978). *Leadership*. New York, N.Y: Harper & Row.
- DAHL, T. & IRGENS, E.J. (2021). Making Schools into Learning Organizations—Building Capacity for Organizational Learning Through National Competence Programs. I: B. Elkjaer, M.M. Lotz & N.C. Mossfeldt (red.), *Current Practices in Workplace and Organizational Learning*, s. 185–201. Springer.
- DAHL, T. & IRGENS, E.J. (2022). Organizational learning the Nordic way: Learning through participation. *The Learning Organization*, 29(3), s. 229–242.
- EKSPERTGRUPPE FOR SKOLEBIDRAG. (2021). *En skole for vår tid. Sluttrapport Ekspertgruppe for skolebidrag*. Oslo.
- FINGER, M. & BRAND, S.B. (1999). The Concept of the 'Learning Organization' Applied to the Transformation of the Public Sector. I: M. Easterby-Smith, L. Araujo & J. Burgoyne (red.), *Organizational Learning and the Learning Organization: Developments in Theory and Practice*, s. 130–156. London: Sage.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2016). Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28 (2015–2016)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Spillane, J.P., Diamond, J.B., Sherer, J. & A.F. Coldren (2004). Distributing leadership, *Developing leadership: Creating the schools of tomorrow*, s. 37–49.
- UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET. (2004). *Kultur for læring*. St.meld. nr. 30 (2003–2004). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.



»»» **Thomas Dahl** er professor ved NTNU. Han underviser i organisasjon og ledelse, forskningsmetode og lærings-teori. Sammen med Eirik Irgens har han hatt ansvaret for NTNUs doktorgradskurs i organisatorisk læring. Hans forskning er knyttet til spørsmål om læring og om kunnskapers rolle hos profesjoner, i organisasjoner og i politikk. Siste bok er *Statistikk, kunstig intelligens og profesjonelt skjønn. Om ulike former for kunnskap*.



»»» **Eirik J. Irgens** er professor ved NTNU. Han har undervist på NTNUs rektorutdanning og masterstudium i skoleutvikling og utdanningsledelse, og har sammen med Thomas Dahl hatt ansvar for NTNUs doktorgradskurs i organisatorisk læring. Hans publikasjoner dekker blant annet ledelse, skoleutvikling, organisasjonslæring, teori og praksis, samt kunst og vitenskap som forståelsesformer. Siste bokutgivelser er *Skolen – organisasjon og ledelse, kunnskap og læring* og *Profesjon og organisasjon. En bok for profesjonsutdannede og de som skal lede dem*.

Det eksiste i klasserommet

»»» Av Odin Fauskevåg

Mennesket er eksistensielt, og det gjer at både opplæring og oppseding har eksistensielle dimensjonar. Her blir tre døme på problema som oppstår når det eksistensielle forsvinn ut av pedagogikken, presenterte.

I dagens pedagogiske landskap er eksistensielle perspektiv vanskelege å få auge på. I læreplanen er til dømes *kompetanse* det dominerande omgrepet. Snakkar vi om læring og motivasjon, er *meistring* grunnleggjande. Og når foreldre får råd om korleis dei skal oppdra barna sine, er målestokken ofte *funksjon* eller *velfungerande barn*. Spørsmålet er om ikkje eksistensielle perspektiv bør sterkare inn, både i opplæring og oppseding.

I denne artikkelen argumenterer eg for at både opplæring og oppseding har ein eksistensiell dimensjon. Denne

dimensjonen er vanskeleg å få auge på i dagens psykologisk orienterte pedagogikk, og ein pedagogikk der eksistensielle dimensjonar er gått tapt, blir raskt problematisk. Det vil eg vise med tre aktuelle døme: Det tverrfaglege temaet *folkehelse og livsmeistring (FoL)* i læreplanen, skulen sitt *danningsoppdrag* og regulering av *skjermtid* til barn.

Utgangspunktet er Hans Skjervheims filosofi, der det eksistensielle ved mennesket er eit sentralt tema (sjå Madsen 2022, Måseide 2012).



nsielle

Eksistensiell livsmeistring – eit innleiande døme

Eit kjærastepar på ein vidaregåande skule har blitt ufrivillig gravide. Situasjonen skaper naturleg nok uro og stress, og spørsmålet om abort melder seg. Det er nettopp i slike livssituasjonar temaet *folkehelse og livsmeistring* er meint å vere til hjelp. Som det heiter i *overordna del*, skal temaet «gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse». Elevane skal lære å «håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dei «verktøya» elevane skal hjelpe seg med, er sosioemosjonelle kompetansar (Fauskevåg, 2019; Kunnskapsdepartementet (2016), s. 14). Sentralt i slik kompetanse er evne til «selvregulering og samarbeid» (NOU 2015: 8, s. 53).

Spørsmålet er no om situasjonen paret står i, eigentleg blir meir handterleg med ein slik kompetanse. Er det i det heile rett å forstå denne situasjonen som ei «personlig utfordring» som skal *meistrast* eller *handterast*? Vil eigentleg sjølvregulering og kjenslehandtering vere til hjelp? Poenget eg vil fram til, er at den psykologiske tilnærminga som læreplanen stiller til rådvelde, verken er særleg eigna til å gripe situasjonen eller hjelpe dei involverte. Utfordringa paret står i, handlar ikkje om kjenslene deira, men om *kva liv dei vil leve*. Utfordringa er altså eksistensiell, og då er kompetanse i «selvregulering og samarbeid» til lite hjelp.

Dømet skal få fram at den psykologisk orienterte pedagogikken har ei grense: At elevar lærer om psykisk helse og tileignar seg «verktøy» som sosioemosjonelle kompetansar, kan vere viktig for å mestre livet. Men slik kompetanse er lite eigna til å gripe dei eksistensielle dimensjonane ved menneskelivet. Det å ikkje sjå denne grensa – det å oversjå det eksistensielle i trua på at mennesket kan forståast utifrå psykologi *aleine* – kallar Hans Skjervheim *psykologisering* (Skjervheim, 1996d, s. 197 ff.).¹ Og spørsmålet eg vil diskutere, er om sentrale omgrep i dagens pedagogikk bidreg til nettopp dette. For å kunne gjere det må først det eksistensielle ved mennesket utdjupast.

Det eksistensielle mennesket

Det gravide paret i dømet måtte ta stilling til kva liv dei ville leve. Dei måtte gjere seg opp tankar om den rette måten å føre livet på. Slike val og spørsmål finst ikkje i liva til dyr, men er ein ibuande dimensjon ved menneskelivet. Mennesket er altså eksistensielt fordi vi må utforme og *føre* eit liv, eit liv som vi dermed er ansvarlege for.

Hans Skjervheim kan klargjere denne dimensjonen ved menneskelivet. Poenget hans er at det eksistensielle oppstår fordi mennesket *tolkar seg sjølv og sin plass i verda*: Vi er

ikkje berre styrte av instinkt og drifter som dyra, men også av tankar og ideal om kven vi og verda er eller bør vere.

Eit døme på mennesket som tolkande er måten vi er foreldre på. Der dyr instinktivt tek seg av avkommet sitt, gjer mennesket det utifrå idear eller ideal om godt foreldreskap – altså utifrå tolkingar av kva ein god forelder er. Mennesket kjenner vanlegvis også ei instinktiv, naturleg omsorg for barna sine. Men slike naturimpulsar blir forma av dei ideala og verdiane vi identifiserer oss med – ideal som varierer sterkt både individuelt, kulturelt og historisk. Tidlegare var til dømes fysisk straff eit omsorgsideal, ein skulle tukte den ein elskar (Tvedt, 2022). Ein menneskeleg forelder kan altså ikkje forståast berre utifrå biologisk-psykologiske trekk, som dei naturgitte impulsane til omsorg. Det avgjerande er dei fortolkingane dei gjer av kva godt foreldreskap er.

Denne evna til å fortolke seg sjølv er eit definerande trekk ved mennesket. Liva våre er i stor grad forma av dei tankane vi har om kven vi vil vere, og situasjonen vår, av «forholdet til oss sjølv», som Skjervheim formulerer det:

Mennesket er nettopp det forholdet at det forhold seg til seg sjølv. [Det] inneber at ein fortolkar seg sjølv og sin plass i verda. Men denne sjølvfortolkinga er [...] konstituerande for det mennesket eigentleg *er*, mennesket *er* på ein viss måte si sjølvfortolking. (Skjervheim, 1996d, s. 192)

Som tolkande får menneskelivet ein eksistensiell dimensjon. Det å «fortolke seg sjølv og sin plass i verda» inneber å ta stilling til kva verdiar, mening eller ideal vi bør orientere oss etter i livet. Dermed må mennesket, ulikt dyr, forhalde seg til spørsmålet om *den rette måten* å forstå livet på:

forholdet [til oss sjølv] er ikkje i sitt innhald noko faktisk føreliggjande, det presenterer seg som ei oppgåve [...] vi er frie på dette punktet, vi ikkje berre kan, men må velja vårt forhold, vår haldning til tilværet. Men då blir det straks spørsmål kva forhold vi skal velja, kva haldning vi skal ta til tilværet. Det vert spørsmål om det rette forholdet (Skjervheim, 1996d, s. 195)

Samtidig er det klart at liva våre ikkje berre blir forma av fortolking. Vi er underlagde meir fastlagde, objektive rammer, som ein biologisk kropp eller det naturlege, sosiale og kulturelle miljøet vi er fødte inn i. Som biologiske vesen definerer til dømes døden eit objektivt vilkår for livet. Liikevel vil måten dette faktumet påverkar livsførselen vår på,

varierte med kultur eller religiøs identitet. Som fortolkande går altså mennesket alltid utover, det «transcender», dei objektive rammene som liva våre inneheld (Skjervheim, 1996c, s. 97). Spørsmålet om «det rette forholdet», den rette fortolkinga av desse livsvilkåra, treng framleis eit svar.

Det eksistensielle er slik eit ibuande aspekt ved menneskelivet. Meir konkret kva det vil seie, skal vi no sjå nærare på. Det vi skal fram til, er at det eksistensielle må reflekterast i vår pedagogiske tenking. For det å føre eit liv handlar om meir enn kompetent meistring og god funksjon.

Det eksistensielle kvardagslivet

Vi «må velja vårt forhold [...] til tilværet», skriv Skjervheim i sitatet over. Men stemmer eigentleg dette? Kva med alle dei som livet ikkje gir noko val – dei som har nok med å få endane til å møtast eller verken har tid eller overskot til eksistensiell refleksjon? Er ikkje eksistensielle spørsmål knytte til unntakssituasjonar i livet, som ufrivillige graviditetar, skilsmisser og yrkesval, eller til noko filosofen i det verdsferne elfenbeinstårnet driv med?

Slik eg forstår Skjervheim, ser han det eksistensielle som ein ibuande dimensjon ved kvardagsliva våre (jamfør Skjervheim, 1996b, s. 147). Kvardagen vår er allereie gjenomsyra av eksistensiell meining: Kokar vi oss kaffi om morgonen eller les bøker for ungane om kvelden, har vi allereie gjort tolkingar av kva eit godt menneskeliv kan bestå i, her kaffi og bøker. Handlingar som kjennest lite meiningsfulle, som klesvasken, er eksistensielle nettopp som negasjonen av eit meiningsfullt liv. Sjølv om vi kanskje ikkje tenkjer over det, inneheld altså slike handlingar eksistensielle fortolkingar av kva eit liv i meining kan bestå av. Mennesket kan ikkje unngå å orientere seg ut ifrå ein horisont av meining, det Platon kallar ein idé om det gode (jf. Skjervheim, 1996a, s. 79).

Mennesket kan alltid vurdere den eksistensielle meininga til handlingane sine. Vi kan alltid spørje oss sjølv om livet vi lever, eigentleg er i tråd med standardane vi har for eit verdig, meiningsfullt liv. Om livet vi fører, uttrykkjer det «det rette forholdet» til tilværet: Skal vi bruke tid framfor skjermen eller heller vere i naturen eller på kafé med venner? Skal vi trene eller heller slappe av i sofaen med ei bok? Skal vi ete vegetarisk og klimavenleg eller unne oss saftige burgarar? Slike spørsmål om det rette forholdet til tilværet ligg som ein eksistensiell horisont rundt liva våre.

Men sjølv om menneskelivet har ein eksistensiell horisont, kan vi sjølvstilt vere å bry oss om han. Vi må på ingen måte reflektere aktivt over spørsmål om kva verdiar og meining vi vil orientere liva våre etter. Vi kan la «andre

velja for oss» (Skjervheim, 1996a, s. 81). Berre følgje strau-men og gjere det som er «vanleg» å gjere. Konsekvensen er at ein seier frå seg eit grunnleggjande aspekt ved eigen fridom og autonomi. Ein lever på mange måtar livet til andre, utan «at blive subjektiv», utan å «forstå sig selv i eksistens», med formuleringar Skjervheim hentar frå Søren Kirkegaard (Skjervheim, 1996a, s. 87).

I kva grad menneske faktisk reflekterer eksistensielt over liva sine, vil sjølvstilt variere. I eit pedagogisk perspektiv må likevel det eksistensielle spele ei rolle: For det første må det vere ei pedagogisk oppgåve å gi barn moglegheiter til å utvikle eit eksistensielt forhold til livet. For det andre gir eksistensielle perspektiv ei breiare grunnlag for å drøfte pedagogiske mål og metodar.

Nettopp eksistensielle perspektiv er det eg meiner manglar i dagens psykologisk orienterte pedagogikk. Problema det medfører, vil eg no drøfte med utgangspunkt i tre tema: *livsmeistring* i læreplanen, skulen sitt *danningsoppdrag* og råd om *skjermbruk* til barn.

Psykologisk orientert livsmeistring

Som vi såg i innleiinga, gir læreplanen livsmeistrings-temaet (FoL) ei psykologisk innramming: Eit sentralt mål er god psykisk helse, og ho skal fremjast gjennom sosio-emosjonelle kompetansar. Samtidig heiter det i *overordna del* at FoL skal tematisere «[v]erdivalg og betydningen av mening i livet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her ligg altså ei opning for det eksistensielle.

I dag er det lett å sjå relevansen av eit eksistensielt orientert livsmeistrings-tema: Verda er truga av klimaendringar, krig, flyktningstraumar og politisk polarisering – berre for å nemne noko. Det er vanskeleg å sjå for seg at desse problema kan løysast berre gjennom kompetansar i samarbeid, kreativitet, problemløysing eller innovasjon – sosio-emosjonelle kompetansar og såkalla «*21st Century Skills*».

Problema er fundamentale og difor også eksistensielle: Løysinga på klimaproblemet, til dømes, krev antakeleg ei ny forståing av forholdet til naturen, til fellesskap, til forbruk eller til ønske om sjølvrealisering. Delar av løysinga er altså å finne i forholdet til oss sjølve, til andre og til verda som heilskap – i «vår haldning til tilværet», som Skjervheim kalla det. Det handlar om «[v]erdivalg og betydningen av mening i livet».

Problemet eg vil fram til, er at den psykologiske innramminga av FoL kan fortrenge slike eksistensielle tematikkar. Kompetansar retta mot psykisk helse bidreg lite til ei djupare forståing av kva som er verdifullt og forpliktande i livet. Som Skjervheim påpeiker, er eksistensiell refleksjon

noko anna enn å vere «sjeleleg sunn» (Skjervheim, 1996c, ps. 96-97). Faren er altså at den opninga som *overordna del* faktisk gir for det eksistensielle, blir stengd att fordi FoL innrettast mot psykisk helse og sosioemosjonelle kompetansar.

Kompetanseorientert danning

Sjølvsagt om *danning* er eit hovudmål med elevane si opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017), seier læreplanen lite om kva danning eigentleg er. I staden blir dannelsingsoppdraget hekta på utdanningsoppdraget: «Skolens læringsoppdrag og dannelsesoppdrag henger tett sammen» (Kunnskapsdepartementet (2016), s. 30). Det inneber at både dannelsings- og utdanningsoppdraget skal løysast ved at elevane tileignar seg *kompetanse* (Fauskevåg, 2022). Det gir lite rom for å utvikle dei eksistensielle dimensjonane ved danninga til elevane.

Skjervheim får fram at danning handlar om vårt eksistensielle forhold til livet. Danning må difor handle om meir enn læring av kompetansar, der målet er meistring, problemløysing og kritisk-vitskapeleg tenking (Fauskevåg, 2022). Danning handlar om etisk-eksistensiell refleksjon, tankar om «rett innsikt og riktig liv» (Skjervheim, 1996d, s. 198).

Meir konkret kva Skjervheim meiner her, trur eg kan utdypast av den kanadiske filosofen Charles Taylors omgrep om «sterke vurderingar» (Fauskevåg, 2019; Taylor, 1985, s. 65-68). Eit døme kan forklare dette omgrepet: Mennesket har ulike behov, ønsker og lyster, og nokon kan ha lyst på ei langhelg i New York. Å gjere sterke evalueringar er å vurdere ønska og behova våre som «livsføringsspørsmål»: New York er flott, men å flyge dit for ei langhelg er jo lite berekraftig. Så lysta er der, men er det eigentleg ein *rett måte å leve livet på*? I det ein altså spør om behov og lyster er i tråd med målestokkar for eit «riktig liv», gjer ein sterke vurderingar (jf. Taylor, 1985, s. 26). Ein reflekterer over handlingane sine ut ifrå målestokken «the good or higher life» (Taylor 1985, s. 68).

Taylors omgrep om «sterke vurderingar» kan slik relaterast til Skjervheims perspektiv på danning som etisk-eksistensiell refleksjon: Danning handlar om å utvikle ei djupare innsikt i kva verdiar ein må orientere seg etter for å føre eit verdig liv som menneske.

Korleis kan då eit slikt eksistensielt dannelsesoppdrag verkeleggjerast i klasserommet? Nokre døme kan antyde moglege svar: Éin måte kan vere å la elevane ta stilling til eksistensielle dilemma, som dømet med det gravide paret. Ein anna er å la elevane diskutere kva kvalitetar eit verdig

eller «riktig» liv bør innehalde – kanskje med utgangspunkt i menneskesynet i ulike religiøse forestillingar, livsideala til «influensarar» eller dei livsformene skjermene og dei digitale algoritmane prøver å dytte oss inn i.

Skulefag kan sjølvsagt også danne og utvikle evna til eksistensiell refleksjon: I kroppsoving kan ein drive med utandørsklatring. Målet skal ikkje primært vere meistringsopplevingar, men kanskje ei djupare forståing av kropp og aktivitet som kjelder til mening i livet. Tilsvarende kan ein i matematikk og naturfag utvikle forståinga av naturen som fascinerande og verdifull: Kanskje det å finne att talrekkejene til Fibonacci i kronblada til blomane (Nyberg, 2012) eller Einstein si paradoksale forståing av tid og rom, kan bidra til det. Tilsvarende kan undervisning i historie synleggjere verdien av å leve i eit fritt samfunn og utvikle kjensler av tilhøyrse og ansvar for demokratiet (Fauskevåg, 2022).

Slik undervisning er eksistensielt dannande dersom ho gjer elevane merksame på aspekt ved verda, naturen og samfunnet som verdifulle og meningsfulle. Å erfare noko som verdifullt er å sjå det som viktig og verd å ta vare på, og kanskje også noko ein er ansvarleg for og forplikta av. Slike innsikter gir elevane eit grunnlag for å gjere «sterke vurderingar». Dei gir eit utgangspunkt for refleksjon over kva eit «riktig liv» i mening kan bestå i.

Funksjonelt orientert oppseding

Det siste dømet omhandlar psykologiske perspektiv på oppseding og læring. Her står omgrep som *funksjon* og *meistring* sentralt. Eit døme er råd om korleis foreldre bør regulere skjermbruken til barna. Her legg ekspertane gjerne funksjonelle målestokkar til grunn: Foreldre treng ikkje uroe seg med mindre «spilling får så negative effekter at barnet får vansker og strever», ved «funksjonsfall», seier to psykologar til Aftenposten (Sjøberg, 2021).

Tilsvarende når det gjeld å motivere barn til læring og aktivitet. Her blir gjerne *meistring* sett på som nøkkelen. Barneheten skal til dømes vere ein stad der barna kan «leike, utforske, lære og mestre», og der personalet skal «sørge for [...] utfordringar og meistringsopplevingar» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22).

Skjervheim får fram at oppseding og opplæring må handle om meir enn god sosial eller kognitiv funksjon. Sidan mennesket er eksistensielle vesen, må eit mål med oppsedinga vere å introdusere barna til eit *liv i mening* (Fauskevåg, 2021). Med skjermtid som døme: Viktigare enn funksjon er spørsmålet om skjermen gir barnet eit meningsfullt liv. Spørsmålet foreldra må stille seg, er altså eksistensielt: Er det skjermen, eller kanskje leikeplassen,

biblioteket eller fotballen, som tilfører mest mening i barna sine liv? Kva som er «rett» svar her, er det sjølvsagt ulike meiningar om. Poenget er at oppseding også må forståast eksistensielt: Oppseding handlar ikkje primært om velfungerande barn, men om liv i mening.

Tilsvarande er *meistring* eit for enkelt omgrep om motivasjon og læring. Elevar er eksistensielle vesen og har difor tankar om kva som er verdifullt eller meningsfullt. Ei kjelde til motivasjon kan dermed vere innsikt i at kunnskapane og ferdigheitene elevane øver på, er *viktige*, at dei har verdi og mening. I musikkundervisninga, til dømes, kan ein elev mestre instrumentet dårleg. Likevel kan undervisninga vere motiverande fordi sjølve musikken erfarast som meningsfull – han er vakker og har betydning.

I dette eksistensielle perspektivet på motivasjon ligg ei vending bort frå den individuelt meistrande eleven og over til kunnskapsinnhaldet og til læraren som ein formidlar. Den didaktiske ramma er ikkje meistring, men mening: Motivasjon skapast når eleven ser verdien og betydninga til lærestoffet og til fenomenet det tematiserer. Denne meininga er ofte ikkje openberr for eleven. Verdien må nettopp visast fram. Læraren si oppgåve er her ikkje å fasilitere individuelle meistringserfaringar, men heller å forsøke å gjere det verdifulle, interessante og meningsfulle ved lærestoffet synleg for eleven.

Avslutning

Liva til mennesket er eksistensielle, og det vil seie at dei er orienterte mot mening. Vi står i eit forhold til ein idé om det gode, til idear om kva som er rett og har verdi. Det gjer at pedagogikken må ha eit vidare siktemål enn berre å gjere elevane kompetente, funksjonelle og meistrande. Døma eg har diskutert, skal vise korleis ein pedagogikk orientert mot kompetanse, funksjon og meistring kan bidra til å dekkje over dei eksistensielle dimensjonane ved livet.

Ein pedagogikk sterkare orientert mot det eksistensielle har som mål å gjere verda synleg som ein stad med dimensjonar av verdi og ansvar. Slik kan barna få hjelp i utforskinga av kva som kan gi liva deira mening, retning og verdi. Ein slik pedagogikk vil vere meir på høgde med den eksistensielle oppgåva mennesket er stilt overfor.

NOTE

- 1 Skjervheims kritikk av psykologisering handlar ofte om *objektivering* av mennesket: Å forklare menneske som ein funksjon av psykologisk-biologiske mekanismar medfører ein problematisk determinisme. Dette menneskesynet vil på same tid ekskludere *eksistensielle* perspektiv på mennesket. Og det er dette problemet, fråværet av det eksistensielle, ikkje det objektivt-deterministiske, eg forstår som psykologisering i denne samanhengen.

LITTERATUR

- FAUSKEVÅG, O.** (2019). Å leve eit djupt liv – subjektiv sjølvinnsett og kompetanse. I: J.A. Haugan & Ø. Kvello (Red.), *Selvinnsikt og profesjonalitet*: Fagbokforlaget.
- FAUSKEVÅG, O.** (2021, 20.01.2021). Har psykologien fasiten om gaming? *Aftenposten*. Henta frå <https://www.aftenposten.no/mening/debatt/i/7KqdVv/kort-sagt-onsdag-20-januar>
- FAUSKEVÅG, O.** (2022). Vil læreplanen bidra til danning av elevane? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8. doi: <https://doi.org/10.23865/ntp.v8.3739>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015–2016)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2017) Overordnet del. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- MADSEN, O.J.** (2022). Skjervheim, psykologien og mennesket sin selvfortolkning. I: L.P.S. Torjussen & A.H. Hvidsten (red.), *Arven etter Skjervheim*, Fagbokforlaget.
- MÅSEIDE, A.** (2012). Psykologi som livssyn. *Norsk filosofisk tidsskrift Vol. 47, Issue 2*.
- NOU 2015: 8.** (2015) *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NYBERG, E.** (2012). Lær matematikk av skogen. *forskning.no*. Henta frå <https://forskning.no/skole-og-utdanning-barn-og-ungdom-matematikk/laer-matematikk-av-skogen/692211>
- SJØBERG, J.** (2021, 14. januar 2021). Spillforsker og psykolog: Barns spilletid har lite å si. Men dette må du passe på. *Aftenposten*. Henta frå <https://www.aftenposten.no/foreldre/liv/i/dlvyyz/spillforsker-og-psykolog-barns-spilletid-har-lite-aa-si-men-dette-maa-du-passe-paa>
- SKJERVHEIM, H.** (1992). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I: E.L. Dale (red.), *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- SKJERVHEIM, H.** (1996a). Deltakar og tilskodar. I *Deltakar og tilskodar og andre essays*: Aschehoug.
- SKJERVHEIM, H.** (1996b). Etikken og dagleglivet sin moral. I: *Deltakar og tilskodar og andre essays*: Aschehoug.
- SKJERVHEIM, H.** (1996c). Oppleving og eksistens. I *Deltakar og tilskodar og andre essays*: Aschehoug.
- SKJERVHEIM, H.** (1996d). Psykologien og mennesket si sjølvfortolkning. I: *Deltakar og tilskodar og andre essays*: Aschehoug.
- TAYLOR, C.** (1985). What is human agency? I *Philosophical papers 1. Human agency and language* (Vol. 1, s. 15–44). Cambridge University Press.
- TVEDT, A.T.** (2022). den man elsker, tukter man i *Store norske leksikon* på [snl.no](https://snl.no/den_man_elsker_tukter_man). Henta 6. januar 2023 frå https://snl.no/den_man_elsker_tukter_man
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2017). *Rammeplan for barnehagen*.



»»» **Odin Fauskevåg** er førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU. Han arbeider med pedagogisk-filosofiske tema, med særleg interesse for omgrepet danning.





Et klasse-rom for alle

»»» Av Simon Michelet

For en lærer vil det å forstå hvordan klassen fungerer som et fellesskap, bidra til bedre sosial og faglig læring – og samtidig forebygge motspill og bråk. Å bruke noe tid til å arbeide med fellesskapet frigjør tid til elevenes arbeid med fagene.

Inkludering og tilpasset opplæring er lærerens største utfordring, og slik har det vært i mange tiår nå (Vestre, 1976). Vi får med oss de fleste elevene når vi gjennomgår nye temaer, men strever når vi etterpå bare har 2–3 minutter til hver elev som vi må hjelpe enkeltvis. Elevene kunne ha hjulpet hverandre, men det medfører gjerne både småprat og av og til direkte bråk. En utfordring er å få elevene til å snakke fag når de snakker sammen. Og når de snakker fag, bør det være for å forstå temaet, ikke først og fremst for å finne

svaret på oppgaven. Og hvordan sørge for at samtalene bidrar positivt både for de som mestrer lite, og for de som mestrer mye?

En annen utfordring er motspill.¹ I én klasse tar elevene opp bøkene når du ber dem om det, mens i naboklassen gjør de stikk motsatt. Å undervise her er som å svømme motstrøms; du bruker alle krefter, men kommer ikke av flekken.

Klassen som fellesskap har betydning for trivsel, men like mye for læring. Det virker direkte inn på hvordan

elevene deltar i læringsprosesser i dine fag. Deltakelse i læringsprosesser gir rett nok ingen garanti for at elevene utvikler ny forståelse, men uten deltakelse blir det i alle fall ingen ny forståelse. Dette gir grunn til å interessere seg for klassen som fellesskap og lærerens handlingsrom for å påvirke dette fellesskapet. Når vi sier *inkludering*, mener vi *inkludering i klassen som faglig og sosialt fellesskap*. Da trenger vi solide begreper for å kunne snakke om hva en klasse er, hva det er som gjør klasser så forskjellige, og hvordan forebygge utenforskap.

Hva er klassen som fellesskap?

Klassen utgjør det faglige og sosiale fellesskapet som alle elever skal inkluderes i. Men hva er egentlig en *klasse*? Intuitivt vet vi at det er noe annet og mer enn tjuefem mennesker i samme rom. Dette *annet og mer* er beskrevet med ulike begreper, som klassemiljø, læringsmiljø og sosialt klima. Slike begreper er mye brukt, men lite utviklet. Det er problematisk. Hvordan skal vi eksempelvis jobbe med klasseledelse uten god forståelse av hva det er vi skal lede?

Kulturbegrepet kan hjelpe oss et godt stykke på vei.² Elevene utvikler en kultur seg imellom, i form av en struktur av dominerende normer, oppfatninger og verdier.³ Denne elevkulturen angir regler for hva som er anerkjent av medelevene, og hva som ikke er det. Den angir hvilke fag og lærere som er kule, og hvilke som er helt ute. I én klasse er det å være god i matte nærmest definisjonen på å være intelligent. I klassen ved siden av er det nerdete å være god i matte. Der får mattelæreren en tung jobb.

Kulturen utgjør et ubevisst kart over det sosiale landskapet vi ferdes

i, en slags mental GPS. Den gjør at vi kan bevege oss der med selvfølgelighet, uten at vi er oss kulturen bevisst. Den enkleste måten å få øye på egen kultur på, er å ferdes i kulturer vi ikke kjenner. Når vi eksempelvis er på ferie i et fremmed land, må vi prøve oss fram litt forsiktig for å forstå hva som er passende. Noe av det samme gjelder i skoleklasser. Alle klasser utvikler sin egen elevkultur, men den endres kraftig fra første til sjuende klasse og fra åttende til tiende. Spørsmålet er ikke *om* det dannes en elevkultur, men *om* læreren *ser* den. Selv om vi hadde plassert elevene enkeltvis, med ansiktet mot veggen, så ville en slik kultur blitt utviklet. Men dersom elevene føler seg dårlig behandlet over tid, øker risikoen for at de utvikler en motkultur. Da vil det å bryte lærerens regler være det som gir størst anerkjennelse elevene imellom.

Elevkultur for faglig læring

Elevkulturen⁴ angir normer for deltakelse i faglige læringsprosesser. En klasse kan for det første være dominert av *medspill* eller *motspill*. Av de mange klasser jeg har observert, har rett nok bare to vært entydig dominert av motspill. Derimot har jeg ikke vært i noen klasser som ikke har hatt innslag av motspill. Det kunne være innen en gruppe elever, i et bestemt fag eller overfor en bestemt lærer i en ellers velfungerende klasse. Men også slike mindre innslag av motspill er problematiske dersom de går ut på å sabotere undervisningen eller trassere en medelev.

Videre angir elevkulturen hvem som kan *gi og få faglig hjelp* av hverandre. Elever som mestrer mye, spør gjerne sidemannen når de står fast, og får ofte tilstrekkelig hjelp til å komme

videre. Elever som mestrer lite, er mer tilbakeholdne med å spørre sidemannen, kanskje fordi de da ville oppleve å eksponere egen uvitenhet. Uansett venter de heller på læreren. Gode oppgaver er passe vanskelige for klassen, men fører samtidig til at det stopper opp for de som mestrer lite. Det gir en skog av hender i været og en stresset lærer som løper fra pult til pult. Elever kan gjerne sitte og vente et kvarter uten å komme på at de kan ta fatt på andre oppgaver imens. De som har størst behov for hjelp, får gjerne minst.⁵ Og de som trenger det minst, har tilgang til hjelp hele tiden.

Et annet område innenfor elevkulturen er hvorvidt det oppleves som fint å *mestre oppgaver*. I noen klasser kan det å mestre oppgaven være det som gir mest anerkjennelse fra medelevene. I andre klasser blir en stempelt som *gullunge* dersom en gjør flere oppgaver enn pålagt. Her vil det å vise engasjement for faget gi betydelige sosiale omkostninger. En åttendeklasse jeg observert, deltok motstrebende i musikk, selv om læreren var faglig dyktig, vennlig og godt forberedt. En av elevene hadde akkurat startet et band og hadde et spørsmål til læreren om gitargrep. Men hun ventet til friminuttet og alle andre hadde gått ut, før hun spurte. Hun likte både faget og læreren, men vasket seg vel for å vise det så medelevene så det.

Videre angir elevkulturen hvem som kan *gi og få ros*. I en observert småskoleklasse ga de som mestret mye, uttrykk for stolthet over egne prestasjoner. Og tilsvarende anerkjente de medelevers prestasjoner. De som mestret lite, syntes det ville ha vært skrytete med hensyn til egne prestasjoner. Og de syntes heller ikke de sto i en posisjon til å gi anerkjennelse til

medelever. I en observert ungdomsskoleklasse kunne elevene gi og få anerkjennelse for idrettsprestasjoner, men ikke for skoleprestasjoner.

Elevkulturen i en skoleklasse kan illustreres med en profil, etter at en har oppdaget mønstre i elevenes handlemåter. Profilen blir unøyaktig, men indikerer likevel hvor det er grunn til å begynne arbeidet med elevkulturen, jf. figur 1 og 2

Elevkultur for sosial læring

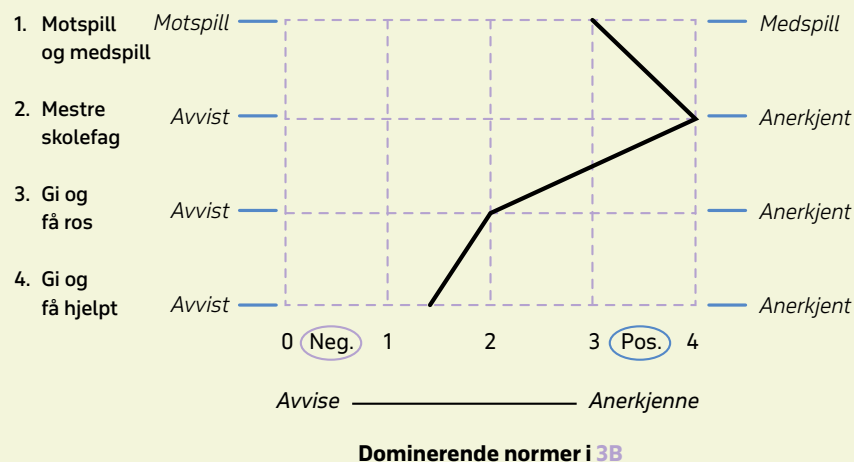
Elevkulturen angir også normer for sosial læring.⁶ *Hverdagslig sosial interaksjon* vil i noen klasser være preget av de sterkeste elevenes dominans. I andre klasser forutsettes det at en samarbeider. I noen klasser er det anerkjent at en bare jobber individuelt, mens i andre forventes det at en også deltar kollektivt.

Et hverdagsliv sammen med andre innebærer konflikter. Spørsmålet er ikke om de oppstår, men hvordan de håndteres. I noen klasser er eleven forventet å delta i *konflikthåndtering*, mens i andre klasser blir konflikter bare skjøvet under teppet. I noen klasser er det greit å overkjøre andre med tvang, mens i andre forutsettes det at løsninger forhandles. Livet gjennom barne- og ungdomsalder kan beskrives som en eneste lang prosess av forhandlinger.⁷ Når foreldre sier «hun liker seg best sammen med voksne», betyr det gjerne «hun er dårlig på forhandlinger med jevnaldrende». Da går hun glipp av viktig læring.

Minoriteters deltagelse kan være preget av assimilering, der eleven bare får være med dersom hun legger alt sitt til side og tilslutter seg majoritetens oppfatninger og handlemåter. Eller det kan kjennetegnes av inkludering, som innebærer at «vi er ulike, men likeverdige».

Dimensjoner i elevkulturen på området *Faglig læring*:

Verdi for den enkelte dimensjon → profil i klasse 3B:



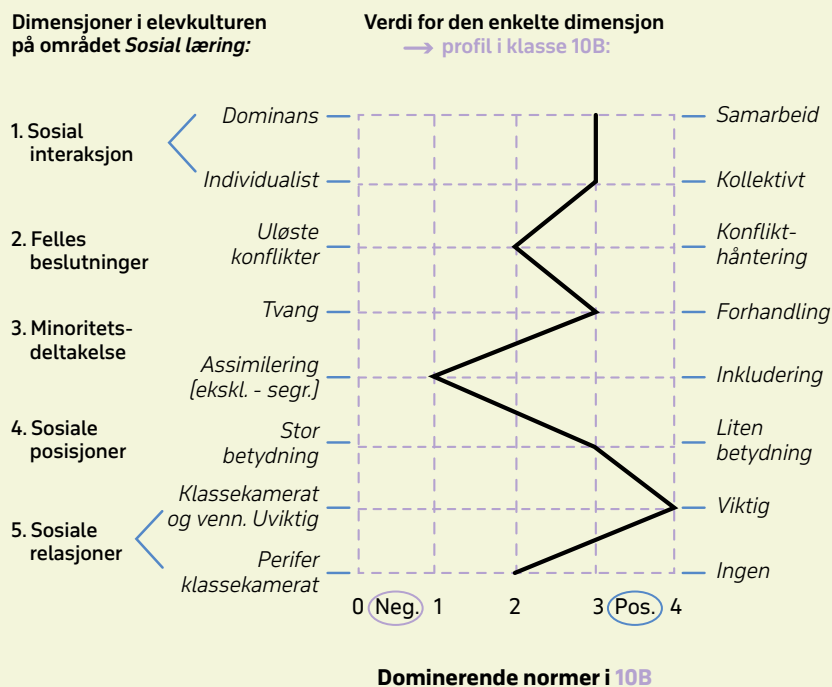
Figur 1. Profil for elevkultur på området faglig læring – klasse 3B som eksempel.

Elevkulturen i den enkelte klasse kan ikke observeres direkte, men kommer til uttrykk gjennom mønstre i samhandlingen elevene imellom. For eksempel syntes alle elevene i den observerte klasse 3A at det var fint å være skolefag. Men når det gjaldt å gi og få ros, var klassen delt i to. De som mestret mye, syntes det var en selvfølge å anerkjenne medelever for deres prestasjoner, og de ga frimodig uttrykk for det når de hadde fått til noe de var stolte av. De som mestret lite, var helt uforstående til en slik handlemåte. Når det gjaldt behovet for å gi og få hjelp med oppgaven, var situasjonen den samme. De elevene som mestret mye, spurte side-mannen om hjelp når de sto fast. Dermed fikk de vanligvis relevant hjelp raskt. De elevene som mestret lite, ventet både 10 og 20 minutter på læreren. I denne tiden satt de uvirksomme, hvilket førte til mye småprat og en stresset lærer. Annen norsk klasseromsforskning finner tilsvarende resultater [Haug 2012].

Elevene rangerer hverandre, uansett hva læreren mener om det. Spørsmålet er derfor ikke om *sosiale posisjoner* oppstår, men hva de betyr for samhandling. De kan ha stor betydning, der det bare er elever med høy posisjon som kan uttale seg. Eller de kan ha liten betydning, noe som åpner for at alle kan gjøre det.

Et siste område er *sosiale relasjoner*. Det er problematisk dersom det å være klassekamerat og venn har liten betydning. Men enda mer problematisk er forekomst av *perifer*

klassekamerat. Det kommer til uttrykk ved at mobbing av en spesifikk medelever er akseptert i elevkulturen. Alle er enige om at hun er så tykk eller tynn, høy eller lav, mørk eller lys at hun praktisk talt fortjener å bli mobbet.⁸ Episoder av mobbing er ille nok, men posisjonen som perifer klassekamerat kjennetegnes i tillegg av at ingen medelever reagerer på det. Det gir dårlig prognose for den som blir mobbet, men også for medelever. De lærer at andres svakhet legitimerer trakassering.



Figur 2. Profil for elevkultur på området sosial læring – klasse 10B som eksempel.

Elevkulturen regulerer elevenes deltakelse i skolefaglig læringsarbeid, jf. figur 1, men også deltakelse i sosiale læringsprosesser. I klasse 10B illustrerte profilen for sosial læring betydelige utfordringer når det gjaldt minoriteters deltakelse. Disse fikk bare delta dersom de la alt eget til side og ukritisk tilsluttet seg majoriteten. Videre hadde enkelte elever en posisjon som *perifer klassekamerat*. Måten disse elevene ble behandlet på, tilsvarer det vi vanligvis kaller mobbing. Men rollen som perifer klassekamerat er betydelig verre fordi alle i klassen er enige om at dette er en rettferdig handlemåte, i år etter år. Disse elevene havner i et utenforskap som ikke kan aksepteres i en skole som er ment å gi alle elevene likeverdig opplæring.

Elevkulturens betydning for læring

Elevkulturen har betydning for elevenes deltakelse i læringsprosesser. Den bestemmer ikke at det bare fins én måte å handle på, men den sluser elevenes handlemåter i samme retning, omtrent som et elveleie sluser elva i én retning. Det er rett nok mulig for en elev å stadig handle på tvers av elevkulturen, men det koster mye i

sosial anseelse. Derfor må eleven ha en god grunn til å gjøre dette.

Enkelte elever har en slik god grunn. Det fins vanlige elever i uvanlige situasjoner som midlertidig handler atypisk, eksempelvis fordi kjæledyret døde dagen før. Og det fins uvanlige elever i vanlige situasjoner som handler på tvers av elevkulturen, oftest fordi de har utfordringer som overskygger medelevenes sosiale

sanksjoner. Dette er elever som gjerne trenger annen kvalifisert hjelp. Men mens de får det, har det betydning for alles læring om ugreie handlemåter oversees stillferdig, eller om de utgjør morsom underholdning. Uansett handler vanlige elever i vanlige situasjoner i samsvar med elevkulturen, og det er dem det er flest av.

Skolens formålsparagraf og overordnet del av læreplanen forutsetter at lærere ivaretar tilpasset opplæring og inkludering, men også demokrati, kritikk, dialog og danning. Dette setter ikke primært krav til nye aktiviteter i klasserommet, men til hvordan vanlige aktiviteter blir gjennomført. Vi trenger et deltakerdemokratisk klasserom, jevnlig dialoger som undervisningsform, verdsetting av konstruktiv kritikk og danning i den betydning at læringsutbyttet betyr noe i elevenes liv. Videre skal deltakelse i læringsprosesser gi alle elever et likeverdig faglig og sosialt læringsutbytte ut fra egne forutsetninger. Det kan vanskelig oppnås uten å utnytte medeleven som klasserommets tredje prinsipielle læringsressurs, i tillegg til faget og læreren. Og dersom dette samarbeidet skal gi produktiv læring og ikke bråk, må en jobbe med hvilke normer som blir gjeldende elevene imellom. Det krever lite tid, men mye systematikk.

Lærerens handlingsrom

Læreren kan gjennomgå egne klasseregler og henge dem opp på veggen, slik læreren i en observert motspillsklasse hadde gjort. Han trodde at dette var elevenes regler, men det var det ikke. Det var lærerens regler. Elevenes regler var stort sett motsatt av de som hang på veggen, uten at læreren visste det. Hvordan unngå dette?

En god begynnelse er å la elevene



diskuterer forslag til regler og sanksjoner ved regelbrudd. Læreren samler inn forslagene, dropper de useriøse, oppsummerer resten og lar elevene drøfte resultatet. Det gir en

kommunikativ kontrakt med legitimitet.⁹ Dette arbeidet innebærer på ingen måte ettergivenhet. Læreren skal være en tydelig voksenperson, en autoritet som det er verdt å lytte til. Når det kombineres med arbeid med elevkulturen, støttes en elevkultur som trekker i samme retning som undervisningen. Risikoen for at det oppstår en motkultur, blir mindre.

Videre trenger vi medeleven som klasserommets tredje læringsressurs, i tillegg til faget og læreren. Det er vanskelig å få til inkludering og tilpasset opplæring hvis den ikke utnyttes. Muntlig kommunikasjon kan være en produktiv læringsprosess, både for eleven som spør, og for den som forklarer. Men det forutsetter at elevene sitter i grupper som samarbeider om fag. Det krever igjen regler som «å lytte når andre snakker», «arbeidsro uten stillhet» og «å bare spørre når sidemannen er ledig». Å overholde slike regler er en ferdighet, og ferdigheter læres gjennom øvelse. Man trenger ikke mer enn ett minutt ved oppstart for å bli enige om dagens regel og hvem som vil bli vurdert, og ett minutt ved avslutning for å vurdere hvordan det gikk. Det kreves med andre ord mer systematikk enn tid, og gradvis blir reglene elevenes egne normer. Noen lærere vil nok hevde at de ikke har tid til dette i en presset skolehverdag. Spørsmålet er om en har tid til å la være. Alternativet til å bruke de minuttene som dette krever, er ikke at alle elevene jobber produktivt med fag hele tiden, men at de bruker mye av tiden gjennom skoleåret til helt andre ting.

Det at elevene sitter i grupper, gir samtidig en kjærkommen sanksjonsmulighet. Læreres problem er ikke mangel på regler, men mangel

på rettferdige og gjennomførbare sanksjoner når regler brytes. Når elevene sitter i grupper, holder det med et lavmælt «nå er det tredje gang du forstyrrer de andre. Derfor må du gå ut på grupperommet og jobbe alene. Når du tror du kan klare å snakke med innestemme, kommer du hit i gruppa igjen.» Slik vil eleven erfare en logisk og forståelig sammenheng mellom egne handlinger og konsekvensene de får. Enkelte elever vil fortsatt møte en slik konsekvens med bråk. Men dersom regler og konsekvenser har legitimitet og læreren har autoritet, blir ikke medelevene en heigieng til braket. For læreren blir det enklere å håndtere situasjonen, og for eleven blir det lettere å etterkomme beskjeden uten å tape for mye ansikt.

Et større perspektiv

I et større perspektiv har et klasserom for alle sammenheng med frafall fra videregående skole og sosial reproduksjon, som er de to store utfordringene for norsk utdanning.¹⁰ Nasjonale prosjekter har adressert dette,¹¹ men med beskjedne resultater. Fortsatt faller om lag en femdel av ungdomskullet ut av videregående skole. Og en del av dem faller langt. Det er få veier fram mot integrasjon i voksensamfunnet for en 16-åring som verken har jobb eller utdanning. Hvordan kan dette motarbeides?

Årsaker til frafall oppstår ikke i videregående skole, men lenge før. Hvis elever blir utestengt fra klassen som faglig og sosialt fellesskap, må de forsøke å padle seg gjennom skoletida på andre måter. Det enkleste er å devaluere skolen og klassen. Hvis eleven tenker «møkkaklasse», er det i første omgang mindre belastende å bli utestengt, få svake karakterer og

etter hvert kutte ut skolen. I neste omgang kan det gi en kraftigere smell enn eleven klarer å håndtere. Det medfører kolossale omkostninger, både menneskelig for den enkelte og økonomisk for samfunnet.

Å jobbe med klassen som fellesskap gir ikke færre konflikter, men bedrer radikalt muligheten for en konstruktiv konflikthåndtering. I tillegg får læreren bedre tid og rom til å veilede elevene i retning av god faglig forståelse, ikke bare fram mot riktig svar på oppgaven. Elevene skal ikke bare lære skolefag, men også lære å uttale seg, gi konstruktiv kritikk, vise omsorg for andre og respektere demokratiske beslutninger. Systematisk arbeid med klassen som fellesskap gjør at man får større mulighet til å få dette til.

NOTER

- 1 Den klassiske studien av motspill er Willis (1981). I norsk sammenheng er temaet utviklet av Fuglestad (1993).
- 2 Et antropologisk kulturbegrep er best egnet til klassen som fellesskap, beskrevet eksempelvis av Gullestad (1989) og utviklet i norsk utdanningssammenheng av Kvalbein (1999).
- 3 En norm forstås som en regel pluss sosiale sanksjoner når regelen brytes. Normer angir hva som er passende handlinger, men også hva som er passende oppfatninger, følelser og underliggende verdier (Frønes, 1997).
- 4 De to første områdene av elevkultur for faglig læring er i samsvar med tidligere forskning, eksempelvis Fuglestad (1993). De to siste ble påvist i prosjektet *Elevene imellom* (Michelet, 2011).
- 5 Tidligere forskning i norske klasserom viser det samme (Haug 2012).
- 6 Dimensjoner innen sosial læring er utviklet i tidligere forskning (Littlejohn, S.W. & Foss, K.A. 2008), men ble påvist som områder i en elevkultur for sosial læring i prosjektet *Elevene imellom* (Michelet, 2011).
- 7 Forhandlinger som et gjennomgående trekk i barne- og ungdomsalder er påvist av Frønes (2010).

- 8 Når en elev forstås som *perifer klassekamerat* av de andre elevene i klassen, gir det en ytterst problematisk situasjon. Det skjedde sjelden i de undersøkte klassene, men det skjedde. Mer overraskende var det å komme over en lærer som sa at han var klar over at en elev ble systematisk plaget, men mente at hun oppførte seg så dårlig at hun «ba om det selv».
- 9 Begrepet *kommunikativ kontrakt* er anvendt av eksempelvis Løvlie (1984).

- 10 Regjeringer fra både høyre- og venstresiden har løftet fram dette som utdanningas to hovedutfordringer (St.meld. nr. 16, 2006–2007), (Meld. St. 28, 2015-2016).
- 11 *Ungdomstrinn i utvikling* (Utdanningsdirektoratet, 2019) er et eksempel på et slikt prosjekt.

LITTERATUR

- FRØNES, I. (1997). *Et sted å lære. Introduksjon til didaktisk sosiologi*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- FRØNES, I. (2010). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- FUGLESTAD, O.L. (1993). *Samspel og motspel. Kultur, kommunikasjon og relasjonar i skulen*. Oslo: Samlaget.
- GULLESTAD, M. (1989). *Kultur og hverdagsliv. På sporet av det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HAUG, P. (2012). Aktivitetene i klasseromma. I: P. Haug: *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskolen observert og vurdert*. Oslo: Samlaget.
- KVALBEIN, I.A. (1999). *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling*. Avhandling til graden dr.polit. ved Universitetet i Oslo. HiO-rapport 15/1999.
- LITTLEJOHN, S.W. & FOSS, K.A. (2008). *Theories of human communication* (9. utg.). Belmont, California: Thomson/Wadsworth.
- LØVLIE, L. (1984). *Det pedagogiske argument. Moral, autoritet og selvprøving i oppdragelsen*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- MELD.ST. 28 (2015-2016). Fag – fordypning – forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet.

Oslo: Kunnskapsdepartementet.

MICHELET, S. (2011). *Elevene imellom. Elevkultur og deltakelse i læringsprosesser på småskole- og ungdomsskoletrinn*. Avhandling til graden ph.d. ved Universitetet i Oslo.

MICHELET, S. (2019). *Klassen som fellesskap. Bind 1, Elevkultur – faglig og sosial læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske Forlag.

MICHELET, S. (2019). *Klassen som fellesskap. Bind 2, Lærerarbeid med elevkultur for læring og dannning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk Forlag.

ST.MELD. NR. 16 (2006–2007). ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2019). *Ungdomstrinn i utvikling*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/sluttrapportungdomstrinn-i-utvikling/>.

VESTRE, S.E. (1976). Lærer i 1970-åras skole. En undersøkelse av læreres bedømming av arbeidssituasjonen i grunnskolen. *Vår skole*, (1-2).

WILLIS, P. (1981). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. New York: Colombia University Press.



»»» Simon Michelet er dosent emeritus i pedagogikk ved OsloMet og underviser i lærerutdanning og ved skoler innen temaet *klassen som fellesskap*. Artikkelene bygger på 16 års forskning, dokumentert gjennom bøkene *Klassen som fellesskap. Bind 1, Elevkultur – faglig og sosial læring* og *Klassen som fellesskap. Bind 2, Lærerarbeid med elevkultur for læring og dannning*.

Hvordan få til en bedre praksis i lærerutdanningen

– lærerstudentene svarer

»»» Av Torhild Skotheim, Anne-Grete Kaldahl og Baard Johannessen

Praksisgjennomføringen i lærerutdanningene i dag er ikke tilfredsstillende kvalitetssikret, og da blir også læringsutbyttet tilfeldig. Lærerstudenter mener det bør være større rom for refleksjonsøker, og de krever at de ansatte i lærerutdanningene skal ha egen erfaring fra klasserommet.

I utdanningsløpet skal lærerstudenter gjennom teoretiske og praktiske studier og utvikle en lærerprofesjonalitet som gjør dem i stand til å møte fremtidens skolehverdag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge Rammepan for utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2016) skal ansvar for oppfølging og veiledning av studenter i praksis fordeles mellom rektor, praksislærer og kontaktlærer fra campus. Vi har derfor undersøkt om det er mulig å avdekke hvilke elementer som kan forsterke opplevelsen av sammenheng i undervisningen på campus og en praksisgjennomføring, slik at studentene opplever bedre læring (Kaldahl mfl., 2023).

Hva vi ønsker å undersøke

Lærerstudenter ga allerede i 1970-åra uttrykk for at de savnet undervisning om relevante problemområder i skolen, som oppfølging av elever som trenger tilpasset undervisning, og samarbeidet skole–hjem. De savnet også hjelp til å avklare egen lærerrolle (Skagen, 2009). 50 år seinere viser en rapport at studentene fortsatt ikke er fornøyde (Munthe mfl., 2020). Rapporten viser at det er viktig å vektlegge yrkesrelevans både i undervisningen på campus og i praksisutførelsen. Studier viser imidlertid at undervisningen på campus er akademisk fundert og lite praksisrelevant (Gjems mfl., 2015). Vi stilte spørsmålet: Hva skal til for at campus og praksisopplæringen sammen kan bidra til at studentene får et læringsutbytte som legger til rette for denne sammenstillingen? (Kaldahl mfl., 2023). Tidligere forskning har pekt på at det først og fremst er kvaliteten på refleksjonene rundt

lærerarbeidet som vil avgjøre om studentene får utbytte av de praktiske og konkrete lærerarbeidsoppgavene i praksisperiodene (Johannessen mfl., 2018).

I vår undersøkelse la vi til rette for en praksismodell med et alternativt og et tradisjonelt løp. Den alternative modellen har regelmessige refleksjonsøker mellom studenter, lærerutdannere fra campus samt praksislærer og rektor fra praksisskolene (Bjørnstad mfl., 2012). Studentene har i denne modellen også det vi kaller *tur eller retur-praksis*, som er en opplæring der all praksis i utdanningsløpet foregår på to utvalgte skoler. Den tradisjonelle praksisen har ikke



denne strukturen. I studien er vi opptatt av hva studentene i de to gruppene opplever gir best sammenheng mellom undervisning på campus og praksisgjennomføring. Vi ville gjerne vite om det er mulig å rigge en praksisgjennomføring for grunnskolelærerstudenter, slik at studentene opplever denne koblingen.

Faglig ståsted

Formålet med rapporten til Munthe mfl. (2020) var å vurdere kunnskap om praksisopplæring i norske lærerutdanninger. Munthe mfl. (2020) viser til mulige kvalitetsdrivere for god praksisopplæring. En av dem er godt samarbeid mellom lærerutdannere på campus og praksisfeltet. Munthe mfl. (2020) konkluderer med at vi vet lite om hva lærerstudenter faktisk lærer av og i praksis. Thorsen hevder at «Faglærere har tilfeldige visitter i praksis uten en uttalt hensikt» (Thorsen, 2019, s.36). En annen studie (Skotheim mfl., 2016, s.23) konkluderer med at i «praksisopplæringene er partene i realiteten ikke likeverdige». I dette kan det ligge en usynlig maktstruktur som utfordrer lærerstudentenes profesjonelle utvikling.

Profesjon er et begrep som blir brukt om et autonomt yrke som innehar et særskilt kunnskapsgrunnlag, et samfunnsmandat og en etisk plattform (Hennum mfl., 2016). I vår studie velger vi å dele læreroppgavene i to hovedkategorier, den utøvende og den refleksive lærerpraksis. Begge perspektiver skal foredles og kobles sammen i lærerstudentenes praksisperioder.

Vi henter vår inspirasjon og bakgrunn for refleksjonsøker med studentene hos Dewey (1910). Dewey mente at refleksjon blir trigget av tvil, nøling og forvirring i søken etter ny kunnskap fra tidligere erfaringer. Det er dette vi har forsøkt å få til i refleksjonsøkene med studentene i den alternative praksismodellen.

Skoleforskerne Cochran-Smith mfl. (2009) har oversatt Deweys metode for refleksjon til «undersøkende holdning». I vårt prosjekt har vi valgt å bruke begrepet «det tredje rom». Beskrivelsen av dette rommet har vi hentet fra Lillejord mfl. (2014 s. 13), som beskriver det som «et møte-sted og nøytral grunn når aktører med bakgrunn fra ulike kunnskapskulturer skal lage noe nytt i fellesskap». Denne typen «tredje rom» er det som blir skapt når lærerutdannere, praksislærere og studenter møtes til refleksjonsøker som likeverdige partnere, der praktisk og teoretisk kunnskap blir utforsket og utviklet i et praksisfellesskap.

Hvordan vi gikk fram

I studien får vi refleksjoner fra siste års grunnskolelærer-

studenter på hvordan de opplever sammenhengen mellom undervisning på campus og praksisstedet i grunnskolelærerutdanningene (Kvale mfl., 2015). I studien blir det benyttet fokusgruppeintervjuer. Målet er å få fram intervjudeltagernes meninger, perspektiver og holdninger knyttet til dette temaet (Kitzinger mfl., 1999). Vi innhenter informasjon og oppnår en dypere forståelse når det gjelder studentenes holdninger og perspektiver knyttet til et tema som det er lite forsket på. I fokusgruppeintervjuer vil gruppedynamikken kunne utnytte det at flere hoder tenker bedre enn ett, samtidig som påvirkningen fra intervjuerne blir minimal. Slik kommer studentenes egne perspektiver og meninger bedre fram.

Hva vi fant ut

- *Studenter lærer når retningslinjer er klare og følges av alle parter*

Studenter fra både den tradisjonelle og alternative praksisen er opptatt av at campus har klare retningslinjer for praksisgjennomføring. Studenter fra begge gruppene sier at det eksisterer en form for «privatisering av praksisgjennomføringen», noe som resulterer i at studentene får ulikt antall timer i praksis, ulik behandling ved fravær og ulikt antall timer til veiledning (Raaen mfl., 2017; Kaldahl mfl., 2023).

- *Studentene lærer best når kontaktlærere fra campus knytter teori og praksis sammen*

Kontaktlæreropp-gaven fra campus praktiseres svært ulikt. I retningslinjer for praksis (OsloMet, 2018) har kontaktlærere et ansvar for å følge opp studentene i et forpliktende samarbeid med praksisskolen. Studentene mener at undervisningen på campus er akademisk fundert, og at noen kontaktlærere fra campus bare har teoretisk bakgrunn og mangler performativ erfaring fra læreryrket. Studentene tolker dette som at kontaktlærerne ikke evner å binde pedagogikk og fag sammen på en meningsfull måte. Ifølge studentene bidrar «akademisering» i universitets- og høyskolesektoren til at mange av kontaktlærerne ikke har erfaring fra klasserommet (Kaldahl mfl., 2023). De opplever at det er lite sammenheng mellom kontaktlærers faglige oppfølging og hverdagslivet i klasserommet. Studentene uttrykker at praksisopplæringen skal klargjøre forholdet mellom teori og praksis (Kaldahl mfl., 2023). En student fra tradisjonell praksis savner koblingen:

«Evnen til å improvisere, evnen til å håndtere Kari og Ola som sloss bak i klasserommet, det er sånn som Piaget ikke sier så mye om» (Kaldahl mfl., 2023, s. 193).

• *Studentene lærer av involverte rektorer*

Studentene har ulike opplevelser av rektors tilstedeværelse. Studentene som er knyttet opp mot alternativ praksis, forteller:

«Vi lærer av en synlig og aktiv rektor som deltar i praksisoppfølging og refleksjonsøkter» (Kaldahl mfl., 2023, s. 193).

• *Studenter lærer av praksislærere som støtter studenters profesjonsutvikling*

I praksisgjennomføringen skal det være rom for å lykkes og ikke minst hente erfaring fra situasjoner med kaos og manglende kontroll. Studentene gir uttrykk for at det er gjennom egne erfaringer med nederlag og mestring at de lærer mest om sin egen profesjonelle rolle. Gjennom praksis hevder begge studentgruppene at de gradvis utvikler en forståelse for hva en fremtidig lærerprofesjon innebærer (Kaldahl mfl., 2023).

Studentene i den alternative praksisen uttrykker at en undersøkende holdning til erfaringer fra klasserommet er viktig for denne forståelsen. Studentene i den tradisjonelle praksisen, derimot, opplever refleksjonsøkterne som påtatte. Disse ble holdt på campus av kontaktlærerne, som ofte ikke hadde relevant erfaring fra klasserommet (Kaldahl mfl., 2023).

• *Studenter lærer mer av praksis når det er klar progresjon i ansvar og oppgaver*

Studentene i begge gruppene ønsker mer praksis: «det bør være mer undervisning når man først er i praksis» (Kaldahl mfl., 2023, s. 184). Studentene gir også et samlet uttrykk for at de ønsker en bedre progresjon i praksis, noe som blant annet innebærer økt ansvar. Eksempler på områdene som studentene mener at kan skape mer ansvar, er foreldremøter og kontaktlærerrollen. Samlet uttrykker studentene i begge gruppene at det ikke er tilstrekkelig å bare ha en observatørrolle på foreldremøtene (Kaldahl mfl., 2023).

• *Studentene lærer av å komme tilbake til samme praksisskole*

Studentene i alternativ praksis sier at de opplever flere pedagogiske fordeler ved å komme tilbake til samme praksisskole to år på rad, det vil si i fire semestre. De får bedre kjennskap til skolen, skolens systemer, lærere og elever. De får også over år anledning til tettere oppfølging av elever. De kan enklere få utvidet ansvar i foreldremøter fordi lærere og foreldre kjenner studentene bedre. Studentene opplever alt dette som svært nyttig og særlig praksisrelevant. Fire semestre med praksis ved samme skole gir

etter hvert erfarne studenter og gjør praksisskolen til en slags trainee-arbeidsplass (Kaldahl mfl., 2023, s. 185). Dette kommer flere parter til gode.

Hva studentenes erfaringer betyr for lærerutdanningen

Studentene i vår undersøkelse understreker at praksis i stor grad er med på å forberede dem til fremtidig profesjonsutøvelse. Dette bekreftes også i forskningsoversikten gjort av Munthe mfl. (2020). Samtlige problematiserer veiledningskompetansen hos lærerutdannere og hevder praksisavviklingen i lærerutdanningen er preget av tilfeldigheter og en form for privatpraktisering (Thorsen, 2019; Raaen, 2017). De betegner praksisoppfølging som lavstatus hos kontaktlærere, og nedprioritert på campus.

Studentene savner at retningslinjer for praksis er klare og følges av alle partene i praksisgjennomføringen. Uten dette opplever studentene at praksis overlates til tilfeldigheter. Dette viser seg særlig i prosedyrer for fordeling av praksisplasser, som oppleves som lite profesjonell. Det berører også veiledningskompetanse hos praksislærere (Kunnskapsdepartementet, 2005) og kontaktlærere som har en utfordring med å koble teori og praksis. Studentene savner en progresjon i praksis med tanke på utvikling av profesjonelt ansvar (Kaldahl mfl., 2023).

Studentene er overrasket over deler av praksisopplæringen. Det skal være et tett trepartssamarbeid mellom student, praksisskolen og campus (Kunnskapsdepartementet, 2017). Studentene i alternativ praksis opplever denne tette koblingen. Det samarbeidet skal synliggjøre en relevant kobling mellom utdanning på campus og praksis i klasserommet. Studentene i tradisjonell praksis understreker at denne koblingen ikke er god nok til å gi studentene en tilfredsstillende forståelse av hvordan teori og praksis henger sammen (Kaldahl mfl., 2023).

Kontaktlærer, rektor og praksislærer

Studentene i den tradisjonelle praksisen fortalte om oppfølging av kontaktlærere fra campus som de ikke hadde møtt før, og om kontaktlærere som gjennomførte en veiledning som virket mer eller mindre tilfeldig, lite troverdig og gjennomført nærmest som en slags privatpraksis fra kontaktlærers side (Kaldahl mfl., 2023). Universitetet og nasjonale retningslinjer stiller krav til veilederkompetansen til praksislærerne, men bare delvis til egne kontaktlærere. Veiledning i praksis blir lite tilfredsstillende for studentene når retningslinjer, praksisløsninger, krav til veiledningskompetanse og veiledning håndteres så ulikt. Kan det være

slik at rekruttering av kontaktlærere på campus i hovedsak er avhengig av ledig kapasitet på arbeidsplanen og ikke relevant skoleerfaring og veilederkompetanse?

I vår undersøkelse forteller studentene at rektorene i de tradisjonelle praksisskolene ikke er synlige i oppfølging av studenter (Kaldahl mfl., 2023). De legger ikke til rette for deltagelse i det profesjonelle lærerfellesskapet. I de alternative praksisskolene er rektorene tydeligere til stede både i klasserommene og i refleksjonsøktene. De tar del i studentenes profesjonsutvikling (Skotheim mfl., 2016). Studentene lærer av involverte rektorer, og rektorene blir beskrevet som avgjørende for kvaliteten i praksisopplæringen. Vi tolker dette som at det er viktig at rektorer har pedagogisk bakgrunn og innsikt og har ansvar for god kvalitet i oppfølgingen av studentene (Kaldahl mfl., 2023).

Studentene forteller om praksislærere som er unge og uerfarne og mangler relevant praksis fra klasserommet (Kaldahl mfl., 2023). Lærerutdanningsinstitusjonene har ansvar for et felles samarbeid med praksisskolene (Kunnskapsdepartementet, 2005). Dette er et gjensidig og forpliktende samarbeid der alle lærerutdannerne har ulike, men forpliktende oppgaver knyttet til studentenes læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å være praksislærer innebærer blant annet å kunne legge til rette for en reflekterende og undersøkende praksis (Dewey, 1910). En forutsetning for dette er at praksislærerne både forstår lærerutdanningens oppdrag og mandat og er kompetente og dedikerte til oppgaven. Kunnskapsdepartementet har fastsatt minimum 15 studiepoeng for å fylle kravene til veiledning av grunnskolelærerstudenter (Kunnskapsdepartementet, 2005). Lærerutdanningsinstitusjonen lempet på dette kravet og aksepterer unntak (Thorsen, 2019).

Den lærende student – rom for å feile

I vår undersøkelse fortalte studenter fra den tradisjonelle praksisen om erfaringer der de skulle følge praksislærers forordninger, uten at deres initiativ og refleksjon ble lyttet til. Dette tolker vi som manglende forståelse for det å være veileder og liten respekt for erfaringsbasert kunnskap. På den annen side fortalte studenter i den alternative praksisen om praksislærere som oppmuntret til selvstendighet og som utfordret dem (Kaldahl mfl., 2023). Det er gjennom mestring av vanskelige situasjoner i trygge omgivelser at studentenes profesjonelle identitet blir utviklet (Hennum mfl., 2016). Når praksislærerne i den alternative praksisen tillater studentene å feile og mestre, er det rom for utvikling av studentens egen læreridentitet.

Begge studentgruppene savnet å ha praksis på flere

klassetrinn gjennom utdanningsløpet. Studentene oppfatter at hensynet til universitetets praksiskabaler er viktigst. Dette tolkes som en tilfeldig håndtering av praksis i utdanningen, noe også annen forskning bekrefter (Raaen mfl. 2017).

Studentene ville ha mer trening på kontaktlærerrollen: ikke bare planlegge et foreldremøte, men delta og snakke selv (Kaldahl mfl., 2023). Dette er eksempler på det som Thorsen (2019) berører, at de politiske intensjonene om bedre praksis viker for de begrensningene som en omfattende praksisgjennomføring innebærer.

Samme praksisskole gjennom hele løpet

Studentene i den alternative praksisen kom tilbake til den samme praksisskolen gjennom de fire utdanningsårene. De uttrykte flere fordeler ved en slik organisering. I tillegg til dem de omtalte, ser vi at muligheten for å kunne ta ansvar for foreldremøter i større grad kan skje når studentene er kjent for klassen, foreldre og praksislærer. Dette handler om å bygge relasjoner og tillit over tid, der blant annet tolkning av taushetspliktens ulike fasetter og utfordringer mer naturlig kan introduseres i studentenes praksis. Å gå mer i dybden i elevers og praksislærers verden vil også øke muligheten for å få erfaring med tjenester som samarbeider med skolen, for eksempel barnevern, PPT og BUP. Studentene i den tradisjonelle praksisen gjennomførte sine refleksjonsseminarer på campus sammen med kontaktlærerne. Selv om campus er studentenes domene, vil det likevel være en statusforskjell mellom dem og lærerutdannere. Dette asymmetriske forholdet mellom mester og lærling ligger i rollens natur. Når studentene i den alternative praksisen etter hvert fikk regissere disse refleksjonsøktene, ga dette grobunn både for økt læring hos studentene og større likeverd mellom partene (Skotheim mfl., 2016). Studentene i den alternative praksisen uttrykte at refleksjonsøktene bidro til økt motivasjon og opplevelse av relevans når de selv fikk ansvaret. Resultatene av vår studie peker på at studentene lærer mest når de selv kan sette agendaen for refleksjonsøktene og gjennomføre disse i et godt trekant-samarbeid. Slik blir det sammenheng mellom opplæring på campus og praksisgjennomføring.

Hvordan studentenes svar kan bli brukt

Vi har i denne artikkelen belyst studentenes perspektiver på hva som gir best sammenheng mellom undervisning på campus og praksisgjennomføring i utdanningsløpet. Våre intervjuer viser at studentene verdsetter en dynamisk praksis som legger vekt på utvikling av studentenes selvstendighet i lærerrollen og gir rom for eierskap i refleksjonsøkter. Dette

LITTERATUR

BJØRNSTAD, E., BORGE, C. & JOHANNESSEN, B. (2012). Partnerskapskoler-Bærums-prosjektet, prosjekt, HiOA

COCHRAN-SMITH, M. & LYTLE, S. (2009). *Inquiry as stance*. Teacher College press, Columbia University.

DEWEY, J. (1910). *How We Think*. New York: Prometheus Books.

GJEMS, L. & VINJE, I. (2015). Teaching future teachers in the subject of pedagogy. *Journal of Educational Issues*, 1(1), 19–35

HENNUM, B.A. & ØSTREM, S. (2016). Barnehagelæreren som profesjonsutøver. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

JOHANNESSEN, B., KALDAHL, A.-G. & SKOTHEIM, T. (2018). *Refleksjonsøker og trekant-samarbeid i tur-retur praksis*. Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling.

KALDAHL, A.-G.; JOHANNESSEN, B. & SKOTHEIM, T. (2023). Lærerstudenters opplevelse av sammenheng mellom undervisning og praksis. I: *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv*. Fagbokforlaget. s. 244-260

KITZINGER, J. & BARBOUR, R. (RED.).

(1999). *Developing focus group research: politics, theory and practice*. Sage.

KVALE, S. & BRINKMANN, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.

LILLEJORD, S. & BØRTE, K. (2014). *Partnerskap i Lærerutdanningen – en forskningskartlegging*. Fra Kunnskapssenteret for lærerutdanningen, 3/2014, Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2005). *Nye avtaler for øvingslærere*. (Rundskriv F04-2005)

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2016). Ekspertgruppa om lærerrollen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/om-lararrolla-eit-kunnskapsgrunnlag/id2555498/>

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

MUNTHE, E., RUUD, E. & MALMO, K.A.S. (2020). Praksisopplæring i lærerutdanning i Norge. En forskningsoversikt.

OSLOMET. (2018). Retningslinjer for praksisopplæring – Institutt for grunnskole- og faglærerutdanningen, OsloMet.

SKOTHEIM, T., JOHANNESSEN, B. & KALDAHL, A.-G. (2016). *En lærende praksistrekant*. Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling.

RAAEN, F. & THORSEN, K. E. (2017). The impact of school leadership on placement schools as learning arenas for teacher education. *International Journal of Leadership in Education*, 22(2), 161–174. <https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1355483>

RAAEN, F.D. & THORSEN, K.E. (2020). Student teachers' conditions for professional learning on and across the learning arenas of teacher education: A theoretically grounded account. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCI)*, 4(3-4), 105–116.

SKAGEN, K. (2009). *Veiledning i praksis. Om praksisopplæring i norsk allmennlærerutdanning*. Vol.3 Nr.1 Art.8. Norge: Acta Didactica

THORSEN, K.E. (2019). Utvikling av faglig kompetanse i praksis. K.E. Thorsen & S. Michelet (red) *Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerutdanning. Sammenhenger og spenninger*. Oslo: Universitetsforlaget.

mener studentene er elementer i den praksisen som best skaper sammenheng i deres utdanning. Slik våre studenter opplevde det, fungerer praksis ikke etter nasjonale og lokale retningslinjer. Når trekantssamarbeidet for grunnskolelærerutdanningen ikke fungerer etter intensjonen, blir det tilfeldighetene som råder (Kaldahl mfl., 2023).

Å være lærerutdannere i praksis forutsetter en særskilt kompetanse. Studentene mener at kontaktlærerne fra campus må ha erfaring som lærer fra skolen (Kaldahl mfl., 2023). Etter studentenes mening er praksisoppfølgingen i dag ikke tilfredsstillende kvalitetssikret fra universitetet, og det fører til at studentenes læringsutbytte blir varierende. Slik stiller de med ulik kompetanse i møte med sin fremtidige profesjonshverdag. Det kan se ut til at studentene blir tryggere i lærerprofesjonen når avstanden mellom teori og praksis, samt mellom campus og praksisskolene, reduseres gjennom et tettere, gjensidig og mer forpliktende samarbeid. Den alternative praksisen med refleksjonsøker og tur- eller returpraksis åpner opp for et tettere samarbeid mellom praksis og campus. Dette forsterker studentenes opplevelse av sammenheng i opplæringsløpet. Organisering og innhold i praksisgjennomføring mener vi må være dynamisk, og det kreves kontinuerlige justeringer og endringer i takt med samfunnsutvikling og de behovene som er der. Vi må ligge i forkant når vi forbereder studentene til deres fremtidige yrke, og det gjør vi best gjennom å lytte til studentenes erfaringsbaserte stemmer.



»»» **Torhild Skotheim** er førstelektor i pedagogikk ved OsloMet og knyttet til Seniorsenteret fra mai 2022. Hun har mer enn 30 års erfaring som lærer i barne- og ungdomsskolen, både nasjonalt og internasjonalt. Ved OsloMet har hun vært særlig engasjert i praksisopplæringstilbudet for grunnskolelærerstuderenter og tverrfaglig samarbeid om barn og unge på tvers av flere utdanninger.



»»» **Anne-Grete Kaldahl** er førsteamanuensis I ved OsloMet og førsteamanuensis II ved Universitetet i Bergen. Hun har 13 års erfaring som lærer i grunnskolen og forsker nå på hva som er muntlighet av god kvalitet i skolen, og hvordan muntlighet vurderes, undervises og forstås fra et elev- og lærerperspektiv. Hun har også vært forsker på prosjektet *Derekrit* (UiB) og har vært koordinator for den nasjonale talekonkurransen *Ta ordet!*



»»» **Baard Johannessen** er ansatt som førstelektor i pedagogikk ved OsloMet. Han har mange års erfaring fra undervisningssektoren både som lærer, rektor og utreder. Han har særlig forsket på utfordringer i praksisopplæring. Han har i de senere årene publisert flere forskningsartikler om både praksisopplæring i grunnskolelærerutdanningen og utfordringer i tverrfaglig arbeid.

Lærerutdannings- spesialist

– et forsøk på å forbedre
praksisopplæringen i
lærerutdanningene

>>> Av Elisabeth Engum og
Merethe Winsents Foer

Tre skoler har prøvd ut en ordning med lærerutdanningsspesialist for å bidra til å forbedre lærerstudentenes praksisopplæring. Resultatet ble en større bevissthet rundt studentenes forutsetninger og behov, og ikke minst verdien av et profesjonsfellesskap på praksisskolene.

Lærerutdanningsspesialist er en ny rolle i Vestland fylkeskommune. I to år har Amalie Skram videregående skole, Bergen Katedral-skole og Nordahl Grieg videregående skole i Vestland fylkeskommune hatt hver sin lærerutdanningsspesialist. Ordningen er et ledd i et forpliktende og langsiktig partnerskap mellom Vestland fylkeskommune og Universitetet i Bergen (UiB), og har vært fulgt tett av representanter for Opplæring og kompetanse i Vestland fylkeskommune. Oppgaven som lærerutdanningsspesialister har vært å utvikle praksis på den enkelte skole og i tillegg sikre at felles forståelse av praksis blir forankret i profesjonsfellesskapet. Målet er at lærerutdanningsspesialistene skal bidra til en økt forståelse av at skolene også er lærerutdannere, slik at praksisskolene «tar ansvar for å bidra til god kvalitet»

(Kunnskapsdepartementet, 2017). I prosjektet har prinsippet om en forskende tilnærming til praksis i skolene stått sentralt (Roness, Riese & Ulvik, 2016). Vi har ønsket å studere hvordan både praksislærere og studenter opplever praksis på skolene. I denne artikkelen vil vi presentere noen av konklusjonene i dette arbeidet. Vi vil også peke på hvordan arbeid med praksis for lektorstudenter kan være profesjonsbyggende.

Å skape en ny rolle som lærerutdannings- spesialist

Beskrivelsen av rollen som lærerutdanningsspesialist var omfattende, og ingen hadde hatt en tilsvarende rolle i Vestland fylkeskommune tidligere. Da vi tok fatt på oppgaven, var det derfor nærliggende å peke på hva UiB og studentene selv kan gjøre for å få mer ut av praksisen. Vi erkjente

imidlertid fort at det ikke lå i vårt mandat å endre noe annet enn oss selv. I stedet ville vi derfor konsentrere oss om praksis på skolene, og særlig sette søkelys på praksislæreren. Hva gjør praksislæreren når hen har studenter i praksis? For å komme nærmere praksislæreren har vi undersøkt både lærernes forberedelser til og gjennomføring av praksisveiledningen samt studentenes opplevelse av praksis.

En undersøkende tilnærming

I en evaluering av lektorutdanningene fra NOKUT (Bakken & Bore, 2021) kommer det frem at studenter flest oppfatter praksis som lærerik, men rapporten forteller lite om hvordan studentene opplever innholdet i praksis, og hvordan de jobber med det de skal lære. Vi utformet derfor spørreundersøkelser

som tok utgangspunkt i læringsmålene til ulike emne-koder. Emne-kodene for praksisemnene ved UiB er navngitt KOPRA (kortpraksis i integrert lektorutdanning), LAPRA (langpraksis i integrert lektorutdanning) og PPUPRA (praksis i praktisk-pedagogisk utdanning). Til studenter i langpraksis stilte vi for eksempel dette spørsmålet: «I LAPRA102/PPUPRA102 skal du kunne praktisere god klasseledelse og bidra til å skape et godt læringsmiljø. Beskriv hvordan du jobbet med dette målet.» Til studenter i kortpraksis som har helt egne og andre læringsmål, stilte vi spørsmål som dette: «I KOPRA102 skal du planlegge og gjennomføre korte læringsaktiviteter med elever. Hvilke læringsaktiviteter fikk du erfaring med?» For å få innblikk i hvordan praksislæreren møter studentene, gjennomførte vi gruppeintervju

og strukturerte samtaler der praksislærere snakket om ulike sider ved sin egen veiledningspraksis: Hva gjør du før du får studenter? Hvordan tar du imot studenter? Hvordan organiserer du veiledningen? Hva tar du opp i veiledning? Hvilke forventninger har du til studentene? Hvordan vurderer du egnethet? Det siste er et punkt som mange praksislærere finner utfordrende.

Tre tydelige funn peker seg ut: For det første er det tilfeldig hva studentene lærer i praksis, for det andre baserer praksislærere seg på antakelser om studentene, og for det tredje kan vi slå fast at praksislærere mangler språk for å uttrykke studentenes kunnskap og kompetanse. Vi har i tillegg oppdaget at det å sette studentpraksis under lupen bidrar til å utvikle profesjonsfellesskap.

Praksis er tilfeldig

Spørreundersøkelsene våre viste at en stor andel av studentene ikke hadde jobbet med alle læringsmålene. Det var blant annet stor variasjon i hvordan og hvor mye studentene hadde jobbet med vurdering, og når det gjaldt læringsmål om yrkesetikk, var svarene svært sprikende. Få studenter oppga at de hadde jobbet bevisst med yrkesetiske problemstillinger. Det samme kommer også frem i evalueringen

av lektorutdanningen, der en tredjedel av studentene oppga at de ikke hadde gått gjennom læringsmålene for praksisperioden sammen med praksislærer (Bakken & Bore, 2021).

Vi fant videre at det varierte hvor godt praksislærere kjente til lektorutdanningen. Ved et av praksislæremøtene innrømmet en av deltakerne: «Jeg vet vel ikke hva LAPRA er!». Det illustrerer hvordan enkelte praksislærere ikke engang kjenner til de ulike emnekodeene i lektorutdanningen. Vedkommende var ikke alene om det. Praksislærere har ikke spesifikk kunnskap om hva studentene skal lære når de er i praksis, de kjenner ikke til læringsmålene for ulike emnekodeer. Snarere har de mer generell forståelse av hva de mener studenter bør kunne når de kommer ut i skolen. Det er også stor variasjon i hvordan praksis blir organisert på skolene. Hvem blir praksislærere? Hvordan forbereder praksislæreren seg til praksisperioden? Hvordan gjennomfører de veiledning av studentene? Legger vi dette sammen, kan vi konkludere med at det er tilfeldig hva studentene lærer når de er i praksis i skolen.

Ikke kunnskapsbasert

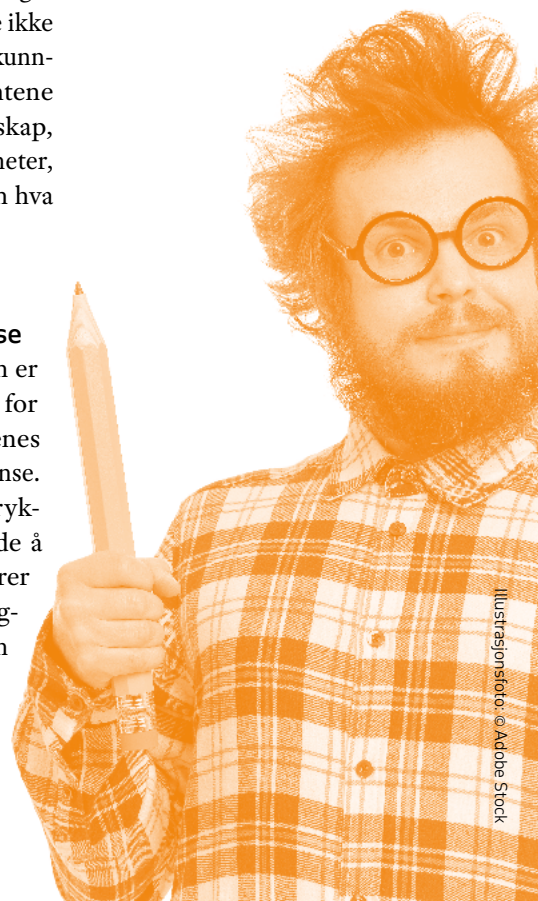
Et annet viktig funn i undersøkelsene våre er at mange praksislærere baserer seg på antagelser

om studentene, og ikke på hva studentene faktisk har med seg av kunnskap, kompetanse og ferdigheter fra universitetet. De går ut fra at studentene kan faget sitt, og at de er oppdatert på det siste nye innenfor fagdidaktikk og pedagogikk. Praksislærere antar dermed at studentene har med seg et rikholdig repertoar av undervisningsmetoder som de vil prøve ut når de er i praksis. De forventer derfor at studentene både ønsker og trenger et stort handlingsrom – «en tom plan» – der de skal prøve ut de ideene de har om fag og fagdidaktikk i praksis. Praksislæreren sin rolle blir da å observere denne utprøvingen, og i veiledningen etterpå stille de gode spørsmålene som bidrar til studentens refleksjon og utvikling som lærer. Poenget her er at praksislærere ikke baserer seg på faktisk kunnskap om hva studentene har med seg av kunnskap, kompetanse og ferdigheter, men på antagelser om hva de kan.

Mangler språk for å uttrykke kompetanse

Et tredje og siste funn er at vi mangler språk for å uttrykke studentenes kunnskap og kompetanse. En praksislærer uttrykker at det er krevende å formulere hva en lærer gjør for å forklare fagbegreper for elever. En annen uttrykker at det

er vanskelig å sette ord på hvordan elever kan delta aktivt når læreren presenterer et fagstoff. I mangel på ord føler praksislærere behov for å demonstrere for studentene hva læreren gjør i stedet for å uttrykke seg verbalt. At lærere mangler språk, er også tydelig når vi må vurdere om en student egentlig er egnet til å bli lærer eller ikke. Hva innebærer det for eksempel å praktisere god klasseledelse, eller å kommunisere med elevene på det nivået de er på? Her kommer lærere gjerne til kort. Problemstillingen er velkjent i forskningslitteraturen, hvor man snakker om den tause kunnskapen. Lærere oppfatter ofte yrket sitt som et praktisk yrke



(Lillejord & Børte, 2017). Erfaringer og kunnskaper sitter i kroppen, og man henter ordforrådet sitt fra hverdagen i klasserommet. Hverdagsspråket vårt strekker imidlertid ikke til når vi skal veilede studentene til å bli profesjonsutøvere.

Hva kan vi så gjøre for å redusere tilfeldighet? Hva kan vi gjøre for å drive en mer kunnskapsbasert studentpraksis? Og hvordan kan vi bygge et felles språk i profesjonsfellesskapet? For å nærme oss disse spørsmålene har vi arrangert førpraksismøter for studenter og praksislærere, i tillegg til fellesmøter for alle lærere.

Førpraksismøter

Førpraksismøtene har hatt ulik form på de tre skolene, men har likevel et fellestrekk: De har hatt fokus på læringsmål for ulike emnekoder. Vi har hatt studenter i kortpraksis (KOPRA102 og 103), langpraksis (LAPRA101 og 102) og praktisk-pedagogisk utdanning (PPUPRA 101 og 102). Det har vært førpraksismøter for alle emnekoder. Hensikten har vært å informere studenter og praksislærere om hvilke kunnskaper, ferdigheter og kompetanser studentene skal ha etter endt praksis i sin aktuelle emnekode.

Det har vist seg særlig hensiktsmessig å informere om læringsmål og organisering av kortpraksisemner. Praksisperioden er, som

navnet tilsier, kort, og det er derfor helt sentralt at praksislærere tilrettelegger for oppgavene før studentene kommer. Også i forbindelse med langpraksis og PPU ser vi effekt av å legge vekt på læringsmål. Det har vært spesielt viktig å presisere at det er progresjon i læringsmålene mellom første og andre langpraksis (LAPRA og PPUPRA). Vi har gjennomført samme spørreundersøkelse blant studentene i to år og har dermed stilt de samme spørsmålene til praksisstudentene før og etter at vi startet med førpraksismøter. I undersøkelsene svarte alle studenter at de kjente til læringsmålene før praksisperioden starter, og til vår glede registrerte vi at alle studenter sier at de har arbeidet med alle læringsmål. Når vi har lagt vekt på å gå gjennom læringsmålene både med studenter og praksislærere, så har det altså gitt resultater. Praksislærere gir uttrykk for at de opplever førpraksismøter som nyttige. De opplever fellesskap med kolleger, og ikke minst føler de seg bedre forberedt til å møte studentene.

Vårt andre funn er at studentpraksisen vår har bygget på antagelser om studentenes forkunnskaper. For å avhjelpe manglende informasjon om hva studentene har med seg, har vi derfor satt søkelys på læringsmål. Å kjenne

læringsmålene for emnekodene gir imidlertid praksislærerne kun en pekepinn om hvor studentene skal, men ikke hvor de kommer fra. Vi har derfor oppfordret til en startsamtale mellom student og praksislærer. Start samtalen har hatt ulik form på de tre skolene, men et fellestrekk er målet om å avklare forventninger til praksis og bli enige om hvilke rammer som skal gjelde for gjennomføringen av praksisen. Ved å fokusere på innholdet i det første møtet mellom student og praksislærer reduserer man faren for tilfeldigheter i praksisgjennomføringen, samt at praksislærer kan planlegge og tilrettelegge praksis med bedre kjennskap til studenten.

Totalt sett ser vi at førpraksismøter og start samtaler har gjort det mindre tilfeldig hva studentene lærer i praksis. Studentene beskriver at de nå har jobbet med læringsmålene, og de viser større forståelse for hva læringsmålene handler om.

Felles begrepsforståelse

Den siste, men kanskje viktigste oppgaven vi har jobbet med som lærerutdanningsspesialister, har vært knyttet til forankring i profesjonsfellesskapet. I et profesjonsfellesskap skal de ansatte reflektere over felles verdier og vurdere og videreutvikle egen praksis (Utdanningsdirektoratet,

2020). Det har vært viktig å inkludere hele kollegiet i arbeidet som er gjort med praksislærerne, slik at praksislærernes arbeid blir sett på som en del av skolens praksis, og ikke bare noe enkelte lærere driver med. Vi ønsker å bygge felles forståelse for studentpraksis for hele profesjonsfellesskapet på skolen. Hvis målet er at praksislærere skal kunne veilede praksisstudentene bedre, så må praksislærere kunne sette ord på hvordan de utfører kjerneoppgavene i skolen. Da trenger vi et felles språk i profesjonsfellesskapet (Andreassen, 2020). På disse møtene har vi gjennomført gruppearbeid der lærerne har hatt strukturerte samtaler om eksempelvis klasseledelse, læringsledelse, relasjonsbygging med elevene, undervisningspraksis og vurdering. Tilbakemeldingene fra disse øktene viser tydelig at dette er lærerikt og nyttig.

Å bygge et profesjonsfellesskap tar tid. Vi har skapt ulike arenaer der lærere og praksislærere reflekterer over hva det vil si å være lærer. Fellesmøtene er viktige for å få praksisarbeidet integrert i profesjonsfellesskapet. Men gruppeintervjuer, strukturerte samtaler mellom praksislærere og førpraksismøter er også profesjonsbyggende, det handler om å reflektere og utvikle seg i et lærende fellesskap. Praksislærerne uttrykker at det har vært

verdifullt. Og grunnen er åpenbar. Endelig fins det en arena der de kan dele sine erfaringer og kjenne et fellesskap med andre praksislærere (Hansen 2020; Ohnstad & Munthe, 2009). Det at praksislærere møtes for å snakke om studentpraksis, er faktisk helt nytt. Praksislærere har tradisjonelt ikke snakket sammen, og vi merker at det er et ønske om nettopp slike møteplasser. Vi tror disse arenaene kan føre til at praksislærere får en sterkere identitet som lærerutdannere (Ulvik, Riese & Roness, 2016; Ulvik mfl., 2021), at studenter ikke bare er noe som dumper inn hos oss, men at det er noe vi tar et større ansvar for (Ulvik & Smith, 2016). Vi må sørge for at det som skjer på disse nye arenaene, ikke bare blir snakk, men at vi gjør arbeidet strukturert, kunnskapsbasert og undersøkende i sin tilnærming. Vi er tre skoler som har samarbeidet i dette prosjektet. Vi har gjort ting på ulike måter, men har ofte kommet til de samme konklusjonene. Vi synes ulike tilnærminger er fornuftig, fordi dette har vært et skoleutviklingsprosjekt som må være forankret lokalt på den enkelte skole. Vi kaller det skoleutvikling, fordi vi i dette prosjektet kommer tett på lærerens kjerneoppgaver. Det ser vi på som helt avgjørende i utviklingen av et profesjonsfellesskap.

Veien videre

Den sentrale lærerspesialistordningen er fjernet. Våre tre skoler har likevel prioritert å gi en tidsressurs til en lærer ved hver skole for å ivareta og videreutvikle arbeidet som er satt i gang. Skoleledelsene ser at arbeidet med å bygge en god lærerutdanningskole, i tillegg til økt kvalitet på praksisen for lærerstudentene, bidrar konstruktivt til å bygge profesjonsfellesskap der man etablerer felles forståelse for hva som er skolens kjerneoppgaver. Nøkkelen er å sette av tid til å reflektere i fellesskap, slik at man sammen bygger en felles begrepsforståelse. På den måten vil alle lærerne være bedre rustet til å formidle sin kunnskap til studentene og samtidig gjøre praksislærere til en del av et profesjonsfaglig fellesskap.

Vi tror også at skoleeier, i vårt tilfelle Vestland fylkeskommune, ser verdien av det arbeidet vi har gjort som lærerutdannings spesialister, og ser på oppgavene som nyttige også for skoleeier. Til slutt håper og tror vi at lærerutdanningsinstitusjonene også ser verdien av en bedre forankring av praksisgjennomføring i skolene, at det gir et positivt bidrag til lærerutdanningen, og ikke minst at arbeidet kan styrke kommunikasjonen og samarbeidet mellom praksislærere og lærerutdannere.

LITTERATUR

- ANDREASEN, J.C. (2020). Profesjonell identitet som praksislærer – skjæringspunktet mellom lærer og lærerutdanner. *Bedre Skole* 1/2020.
- BAKKEN, P. & BORE, I.L. (2021). *Evaluering av lektorutdanningene: Spørreundersøkelse blant lektorstudenter*. 7–2021. NOKUT.
- HANSEN, I.M. (2020). Når ensomme praksislærere møtes. Praksisforum som arena for refleksjon og læring. *Bedre Skole* 1/2020.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Kunnskapsdepartementet.
- LILLEJORD, S. & BORTE, K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning – Forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag*. KSU 1/2017. Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning.
- OHNSTAD, F.O. & MUNTHE, E. (2009). Ensomme svaler? En studie av praksisskolelæreres rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisopplæringsperioder. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 92(6), s. 471–83. doi: 10.18261/ISSN1504-2987-2008-06-06.
- RONESS, D., RIESE, H. & ULVIK, M. (2016). *Å forske på egen praksis (Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet)*. Fagbokforlaget.
- ULVIK, M., HAMMER, F., HESTAD, I. RIESE, H. & SANDBERG, K. (2021). Aksjonsforskning som verktøy for lærere. Hentet 17. juni 2022 fra <https://www.utdanningsnytt.no/aksjonsforskning-fagartikkel-pedagogikk/aksjonsforskning-som-verktoy-for-larere/300502>
- ULVIK, M., RIESE, H. & RONESS, D. (2016). Aksjonsforskning – et bidrag til en praksisnær og teoriorientert lærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 100(3), s. 222–39. doi: 10.18261/issn.1504-2987-2016-03-06.
- ULVIK, M. & SMITH, S. (2016). Å undervise om å undervise – Lærerutdanneres kompetanse sett fra deres eget og fra lærerstudenters perspektiv. *Uniped* 39(1), s. 61–77. doi: 10.18261/issn.1893-8981-2016-01-06.
- UTDANNINGSDIREKTORATET. (2020). Profesjonsfellesskap – et lærende fellesskap. Hentet 20. mai 2022 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/profesyonsfellesskap-et-larende-fellesskap/>



» Elisabeth Engum er lektor i matematikk og geofag ved Amalie Skram videregående skole i Bergen. Hun har i mange år vært engasjert i elevaktiv læring og vurdering, og var en pioner innenfor omvendt undervisning i matematikk. Hun er i dag engasjert i

utviklingsprosjekter som handler om blant annet bygging av profesjonsfellesskap, mappevurdering, vurdering uten karakter, og undervisning for bærekraftig utvikling.



» Merethe Winsents Foer er lektor med tilleggsutdanning og underviser i fagene historie, politikk og menneskerettigheter og norsk ved Nordahl Grieg videregående skole. Hun har lang erfaring som praksislærer i ungdomsskole og videregående skole. I perioden

2020–2022 hadde hun rollen som Lærerutdanningsspesialist, og hun er nå praksiskoordinator ved skolen.

Klasserommet – også en scene?

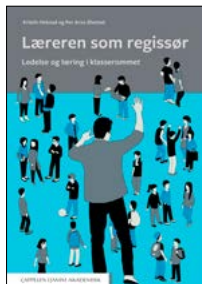
»»» Kristin Helstad og
Per Arne Øiestad
Læreren som regissør.
*Ledelse og læring i
klasserommet* [2. utg.]

Cappelen Damm Akademisk
220 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN

RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Forfatterne av *Læreren som regissør. Ledelse og læring i klasserommet* skriver at de håper denne boka vil inspirere lærere og lærerstudenter. Videre ønsker de at



den kan brukes som kunnskapsgrunnlag for alle som er opptatt av skole og utdanning. Denne andre utgaven av boka har et nytt kapittel skrevet av Jonas Yassin Iversen, «Det mangfoldige klasserommet».

Bokas doble perspektiv

Boka søker å kombinere pedagogisk kunnskap med begreper og tankemåter hentet fra teaterverdenen. Dette er et uvanlig grep. Det er grunn til å anta at denne tilnærming til lærerens arbeid i klasserommet kan gi interessant kunnskap til dem som skal forberede seg til neste time.

Teaterperspektivet kommer fram blant annet gjennom bruk av uttrykk som: «iscenesettelse av undervisning», «læreren som ensemblebygger», «undervisningsforløp fra entre til sorti» og «dramaturgisk forståelse».

Denne måten å omtale lærere og undervisning på skaper en forventning om at forfatterne har funnet noe nytt og vil presentere dette. Spørsmålet blir da:

Hvilke innsikter og innfallsvinkler mener forfatterne at teater-tankegangen kan tilføre en klasselærer? Det foreligger som kjent allerede en omfattende litteratur om lærerarbeidet. Derfor er det spennende når noen lanserer nye innfallsvinkler på måter å være lærer på.

Kunnskap for lærere

Boka omfatter blant annet følgende: en introduksjon til hva lærerrollen innebærer; utforskning av hvordan lærere kan bygge og utvikle gode relasjoner til elevene sine og elevene imellom; lærerens verktøy for ledelse og læring i klasserommet; undersøkelse av hva undervisning dreier seg om; hva ledelse som begrep innebærer; og klasseromsobservasjoner.

For å få fram sitt budskap anvender forfatterne både skjønnlitterære tekster, teaterfaglige perspektiver, design-tenkning, verktøy-tenkning og didaktikk-teori. Dessuten refereres det til forsknings- og erfaringsbasert kunnskap.

Flere steder underveis bruker Helstad og Øiestad normative uttrykk som «lærere må». Slik tydeliggjør forfatternes egne oppfatninger om hvordan lærere skal utøve sin praksis. Dette ser jeg som en styrke ved framstillingen. Ingen trenger å lure på hvor forfatterne står.

Transspråking som tilpasset opplæring

I bokas nye kapittel om mangfold i klasserommet skriver Yassin Iversen følgende: «Pedagogisk transspråking kan defineres som undervisning som utnytter elevenes flerspråklige ressurser på en planlagt og hensiktsmessig måte». Kapitlet dreier seg ikke om undervisning av fremmedspråklige elever. Det handler om å betrakte klassens samlede språkkompetanse som en ressurs læreren kan utnytte. Altså mer på linje med annen kunnskap og kompetanse elevene har. Dette er nybrottsarbeid.

Dramaturgi

En skoledag eller skoletime kan av og til bringe lærere til å tenke at det de har opplevd, kan minne mye om et drama. Dramaturgi defineres som læren om å bygge opp en teaterforestilling.

Faglig er det likevel et langt stykke å bevege seg fra det å gjøre slike erfaringer til det å gjøre dramaturgi til en allmenn pedagogikkfaglig ramme for å forstå og håndtere det som foregår i et klasserom. Det er likevel dette Helstad og Øiestad forsøker å gjøre i denne boka. Derfor finner jeg det interessant å gå tettere på *hvordan* forfatterne utnytter sin kunnskap om teater og drama.

Forsøket er både originalt og ambisiøst, men dessverre virker det som om forfatterne ikke helt har klart å anvende teaterperspektivet på en måte som kan berike læreres klasseromskompetanse.

De fleste steder der teaterbegrepene tas inn, skjer det nemlig kun i form av sammenstillinger, det vil si ved å vise likheter og forskjeller mellom å være lærer og å være regissør på et teater. Men disse sammenligningene utnyttes lite som mulige bidrag til å tilby nye og praktiske innfallsvinkler for lærere. De fungerer mest som informasjon om teateretnkning.

Fraværet av nye ideer til praktisk pedagogikk basert på teateretnkning er særdeles tydelig i kapitlet «Iscenesettelse av undervisning». Her heter det: «Undervisningens dramaturgi består dermed grovt sett av fire faser – *etableringsfasen*, *tilegnelsesfasen*, *utprøvningsfasen* og *konsolideringsfasen*». Lignende måter å disponere et undervisningsforløp på trenger en ikke dramaturgikunnskap for å finne. Det har lange tradisjoner i didaktikken.

Selv antar jeg at den store forskjellen mellom et teaterensemble og en skoleklasse er at skuespillerne sikter mot sammen å nå fram til *noen andre*, et publikum. Elevene i klasserommet derimot, de aktiverer seg for *hverandre og seg selv*.

Dette er en forskjell det kunne ha vært spennende å se forfatterne analysere konsekvensene av.

Oppsummering

Mine kritiske synspunkter til tross: Jeg antar at boka kan være nyttig for lærer-studenter tidlig i studiet. Samlet sett vil dette kunne gi studentene – og dem som vurderer å bli det, et allsidig og oppdatert bilde av hva pedagogikkfaget og lærerarbeidet handler om i dagens skole.

Bok med bruksanvisning

»»» Kristin Melum Eide
Språket som superkraft

Fagbokforlaget
457 sider

AV ANNE RITA FEET
LEKTOR

«Jambo, sveiki, hola», hilser en superhelt på forsiden av *Språket som superkraft*. Boken er skrevet av Kristin Melum Eide, som er professor i nordisk språkvitenskap ved Institutt for språk og litteratur ved NTNU. «Denne boka handler om språkevnen hos mennesket. [...] om hvordan vi bruker språket til å bygge modeller av verden [...]», skriver hun, og forklarer at grammatikk, de formelle sidene ved språket, er det sentrale temaet. Forfatteren henvender seg til lærere og lærerstudenter, og hennes primære mål er å gi leseren et innblikk i hvilket fantastisk apparat menneskespråket er.

En åpen port

Innledningsvis skriver Eide om sine

møter med studenter og norsklærere som «etterspør gode forklaringer og regler for norsk grammatikk»; særlig tilpasset bruk i klasserom (s. 20). En god del lesere kjenner seg nok igjen. Skiftende læreplaner og en periode «der grammatikk har vært bannlyst» i skolen, har ifølge forfatteren dessuten ført til at det i dag er «generasjoner av lærere som mangler et metaspråk for å snakke om språk». Hun peker på at denne situasjonen er i endring fordi den nye læreplanen pålegger lærere å arbeide med grammatikk i norskfaget på alle trinn. Det betyr at studenter og lærere må ha kunnskap om språkets byggeklosser og system. I boken tegner Eide et bilde av en «hemmelig hage» fylt av kunnskap og innsikt, der porten til hagen bare kan åpnes fra innsiden. Ønsket hennes er at *Språket som superkraft* åpner denne porten og slipper leserne inn.

Språket som system

«Språket er et symbolsystem», fylt av symboler som kobler sammen en form og et innhold. Dette er utgangspunktet for en svært grundig gjennomgang av alle språkets byggeklosser og strukturene de settes sammen i. Det faglige innholdet spenner over et stort felt og innledes med et kapittel om å lære språk. I det første kapitlet kan vi blant annet lese om «kritiske perioder og innputt», der det understrekes at optimal tid for språkinnlæring er fra fødsel til pubertetsalder. Voksne lesere som drømmer om å lære et nytt språk, må finne seg i følgende: «Når du lærer språk i voksen alder, må du regne med å lese og øve deg mye mer. Den «magiske» måten barn lærer språk på, er ikke lenger tilgjengelig [...]» (s. 41). I kapittel 3–11 presenterer forfatteren en solid grammatikkgjennomgang; om substantiv og verb, ordstilling og modalitet, språkhandling og setningstyper – for å nevne noe. Boken rundes av med kapitlet «Språket som superkraft», der Eide

understreker hvilken makt som ligger i språket; makt til å glede, såre og skade.

Bilder i mange utgaver

Språket som superkraft er en bok om verbalspråket, men er samtidig full av bilder. «Språket kan brukes til å male bilder», skriver Eide, og det gjør hun i fullt monn. Her er et vell av metaforer om språk, og dinosaur-diggende lesere kan glede seg: «Dinosaurer er veldig flinke til å vise fram grammatikken i norsk», skriver forfatteren og fortsetter slik: «Dessuten blir nesten alt i verden bedre med en dinosaur-tegning». I tillegg til dinosaur-tegninger er boken fylt med en mengde bilder, tegninger, figurer, tabeller, symboler og farger. Farger er også brukt til å nivådele kapitlene i boken. Første del av hvert kapittel er grønn og forenklet både i innhold og utforming. Der presenteres det grunnleggende innenfor temaet. Denne delen er beregnet på unge elever og kan brukes i undervisning på elementærnivå. Med ønske om å øke lesbarhet og tekstforståelse er det brukt stor linjeavstand, alle setninger starter på ny linje, og det er lagt inn en mengde ukommenterte bilder.

Mange lesere vil nok føle seg mer hjemme i gul del, som «krever litt mer av leseren», og det er «mye å hente for den som er interessert i språk generelt og norsk spesielt».

Den røde delen av kapitlene går i dybden av de ulike temaene. Denne tredelingen av hvert tema og kapittel blir grundig forklart tidlig i boken under overskriften «bruksanvisning for denne boka».

Språket som superkraft har mye å tilby. Den spenner fra lettfattelig til avansert fagstoff og har visuelle elementer som bidrar til å utdype innholdet. Fargekoding viser vei og gir leseren mange bruksmuligheter. Eide presenterer grammatikkteori på en engasjert og humoristisk måte, og hun minner oss lesere om noe viktig: «Språket er billetten til samfunnet» (s. 34).

Bedre karakterer betyr ikke økt kompetanse

>>> Andreas Outzen

Vitnemålsfabrikken

Fra konstruert til reell skolekrise?

Spartacus Forlag AS

213 sider

AV JAN OSCAR BODØGAARD

HISTORIKER

Når karaktergjennomsnittet, så vel som antall elever som gjennomfører videregående skole, øker år for år, er da ikke alt så godt i skolen? Ikke nødvendigvis.



Andreas Outzen

begynte i alle fall å lure da det under koronaepidemien, med sine negative konsekvenser på normal skolegang og undervisning, like fullt var ei positiv utvikling med hensyn til karakterer og gjennomføring av videregående skole.

For Outzen resulterte dette i boka *Vitnemålsfabrikken. Fra konstruert til reell skolekrise*, som ikke bare dreier seg om koronaepidemiens virkninger på skolen, men er en dyptpløyende og kritisk drøfting av sentrale utviklingstrekk i den videregående skolen. Selv har Outzen flere års erfaring som lærer i videregående skole og er i dag hovedtillitsvalgt for Utdanningsforbundet i Møre og Romsdal. Det er da også åpenbart at han har reflektert, ikke bare over egne erfaringer fra skolen, men også over hvilke krefter som virker inn på skolens utvikling.

Er det slik, spør Outzen, at økt gjennomføringsgrad og bedre karakterer har resultert i at elevene lærer mer nå enn tidligere, og at de oppnår et høyere kompetansenivå? Reaksjoner fra lærere

i videregående skole, fra næringslivet og universiteter og høyskoler tyder på at det ikke forholder seg slik. Ifølge Outzen er dette en konsekvens av en rådende oppfatning blant ledende skolepolitikere og -byråkrater om at prøve- og eksamensresultat er mål på oppnådd læring. Selv mener Outzen at så ikke er tilfelle.

Og det er nettopp *læring og læringsmål* Outzen diskuterer inngående og på en klargjørende måte, der han går tilbake til det såkalte PISA-sjokket i 2001. Her viste testresultatene at nivået i den norske grunnskolen var middels bra i europeisk sammenheng, og ikke best, noe som ble erklært å være en skandale. Ifølge sentrale politikere var skolen i Norge i en krise, og det ble igangsatt ei utvikling i skolen der man skulle legge vekt på målbar resultat. Konsekvensene av denne utviklinga belyser Outzen gjennom å løfte fram nasjonale og internasjonale forskningsresultat og drøfte disse i lys av endringer i den videregående skolen.

Det er en dyptpløyende bok Outzen har skrevet. Hans mange framleggelsler og henvisninger til pedagogiske og mer filosofiske arbeider er likevel lette å følge, noe som trolig skyldes at han ikke bare har god innsikt, men også skriver med stort engasjement. Boka har tyve kapitler, kortere og lengre, alt ut fra hva Outzen ønsker å formidle. Noen kapitler er derfor svært korte og har karakter av å være begrepsopklarende, mens andre er lengre og mer drøftende. Noen vil kanskje savne en mer spisset formulert problemstilling i det første, innledende kapitlet, men det ville trolig lagt begrensninger på Outzens jakt etter årsaker til at kompetansenivået i skolen ikke øker i tråd med karakterutviklinga.

Slik Outzen formulerer det, er skolens samfunnsfunksjon å gi elevene nødvendig kunnskap og dannelse som grunnlag for deres egne liv og for deres økonomiske, politiske og sosiale samfunnsbidrag.

For å bringe videregående skole i stand til å fylle denne oppgaven må Norge, ifølge Outzen, slutte å delta i PISA og avvikle skriftlig eksamen i nåværende form, og bedriftsøkonomisk tenkning kan ikke lenger ligge til grunn for skoledrift. Uten slike grep vil videregående skole fortsette å «produsere stadig flere og bedre vitnemål – og stadig mindre samfunnsnyttig kompetanse».

Vitnemålsfabrikken er tydelig skrevet av en som ønsker endringer i den videregående skolen, og som har et sterkt engasjement bak formidlinga av sitt budskap. Når han, Andreas Outzen, i tillegg selv har mangeårig erfaring fra skolen og dessuten har ei kritisk tilnærming til kildene han nytter, kan han vanskelig beskyldes for ikke å ha empirisk kunnskap om skolen eller for å ha et antivitenkapskapelig standpunkt.

Mange lærere i den videregående skolen vil kjenne seg igjen i Outzens tekst, og i *Vitnemålsfabrikken* vil de kunne relatere egne erfaringer til hvordan Outzen forklarer utviklinga i skolen. Også politikere og skolebyråkrater burde sette boka på innkjøpslista, for Outzen påpeker ikke bare at bedre resultater ikke tilsvarer økt læring, han viser også at utfordringene knyttet til læring, kompetanse og måling av oppnådd kompetanse er alvorlige og må sette på den politiske dagsorden.

Vitnemålsfabrikken er utgitt av Spartacus Forlag, og inngår i forlagets «Kompass»-serie med debatt- og aktualitetslitteratur. Serien, som ble startet i 2018, skal hjelpe «deg som leser å orientere deg i jungelen av nyhetssaker og har som mål å skape debatt og meningsutveksling i det offentlige rom». Andreas Outzens bok passer godt inn her, og fortjener ikke bare å bli lest, men også at hans budskap om nødvendige endringer i den videregående skolen blir fulgt opp.

Grunnleggende norsk for språklige minoriteter

Norsk start LK20

Eleven

- lærer norsk gjennom utforskning og samarbeid
- får bruke sine språklige og kulturelle erfaringer og ferdigheter
- får omfattende øving i grunnleggende ferdigheter

Norsk start for LK20 har rikholdige elev- og lærernetsteder med gode pedagogiske muligheter.



Norsk start 5-7
(2023)

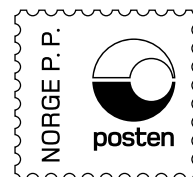


Norsk start 8-10
(2022)



Norsk start 3-4
Kommer i løpet av
høsten 2023

Norsk start 1-2
Kommer i 2024



Returadresse:
BEDRE SKOLE
Postboks 9191 Grønland
N-0134 OSLO

MASKULIN FYSIKK

Slettemark og Bergo var et radarpar som rett etter første verdenskrig ga ut boka *Planter og dyr*. Så kom læreboka i *Fysikk og kjemi for folkeskolen*. Bøkene ble mye brukt over hele landet. Etter krigen utviklet J. Folkestad en ny utgave av fysikk og kjemi-boka. Den var godkjent på behørig vis av Kirke- og Undervisningsdepartementet i oktober 1945. Forordet inneholder følgende passus:

Stykker som er merket med (M), er minstekrav og skal gjennomgås ved alle skoler. Minstekrav for gutter er merket med (MG), og det som er bare for gutter med (G). Obligatoriske elevøvinger er merket med E, men mange av

At Folkestad ukritisk får utgitt denne boka, er en ting, men at departementet ikke så et rødt lys blinke, er mer enn merkelig. Vel inneholder boka gjennomtenkt stoff og artige eksperimenter, og den har aktiviteter en kan gjøre hjemme. Men dette er ikke fysikk for jenter! Ikke et eneste eksempel gjøre det mulig for jentene å identifisere seg med stoffet. Alle figurer er av menn og gutter. Der det er tegnet hender som holder forskjellig redskap, kan kanskje et par av dem gå for å være jentehender, men tegneren har ikke hjulpet oss i så henseende. Riktignok henvises det til at sandkakeformer kan brukes, og både kokeplate og strykejern er omtalt under elektrisitet. Det er nesten så man savner et «bare for piker» [P] eller «minstekrav for piker» [MP] i forbindelse med kokeplate og strykejern, i tråd med tidens tankegang. Da ville jentene i alle fall ikke lenger være helt usynlige i denne boka.



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].