

Bedre »» Skole

Nr. 3

2023 Tidsskrift for lærere og skoleledere

**Samarbeid skole
og helsetjeneste / s. 64**

**Matematikk
og fjellklatring
/ s. 61**

**Skriveopplæring for
hand eller tastatur / s. 48**

**Mastergrad i lærerutdanningen
/ s. 24-37**



Lærerutdanningen

– et bra sted å begynne

Færre unge vil bli lærere. Et vanlig, og litt tafatt svar på dette problemet, er at vi må snakke om hvor fantastisk og givende læreryrket er. En slik måte å argumentere på vil neppe gi oss flere lærere. Unge mennesker påvirkes først og fremst av andre unge. Og hva sier de unge lærerstudentene? De sier at mange er misfornøyde med lærerutdanningen, både lektorutdanningen og grunnskolelærerutdanningen, og slik har det vært i minst 10 år. Hvis vi skal klare å rekruttere studenter til lærerstudiene, så må vi i det minste sørge for at studentene trives og opplever studiet som meningsfullt.

Og her har vi en gylden anledning akkurat nå. Innføringen av mastergrad i grunnskolelærerutdanningen krever at studiestedene må revurdere sin praksis. Randi Solheim, som leder forum for veiledere innenfor lærerutdanningene, har opplevd en vitalisering av lærerutdanningene i forbindelse med omleggingen til mastergrad. Man har måttet samarbeide og utveksle erfaringer i større grad enn tidligere. Noen steder går i bresjen når det gjelder å eksperimentere med masteroppgaver, slik Tuva Bjørkvold beskriver i sin artikkel. Hun har sett grundig på forskriften, og registrert at masteroppgavene skal ha en profesjonsrettet og tydelig fagdidaktisk forankring, men det står ingen ting om at masteroppgaven må være en omfattende skriftlig tekst. I dette har man sett en mulighet til å utvikle en form for masteroppgaver som i større grad en den tradisjonelle vil forberede studentene til den praktiske hverdagen som lærere.

Et annet felt er forholdet mellom det som foregår på campus og det som skjer når lærerstudentene er ute i praksis. Det ser ut til at studentenes erfaringer med praksisperiodene varierer i stor grad, samtidig som det er nettopp disse erfaringene som vil avgjøre om lærerstudentene kommer til å velge læreryrket eller ikke. Men det å ha studenter ute i praksis er dyrt. Ifølge pedagogstudentene, så er lærerutdanningen underfinansiert, og da vil valget stå mellom å hente inn midler fra andre poster, eller å spare der man kan. En billig og dårlig løsning kan for eksempel være å la fire studenter sitte bakerst i et klasserom og observere en lærer som underviser. Finansieringssystemet for lærerutdanningene er under revisjon, men vil det komme mer penger?

Det er mye som må på plass dersom vi skal sikre tilgangen på gode lærere i tiden framover. Det å forbedre lærerstudiene vil neppe være tilstrekkelig, men det vil være en nødvendig forutsetning. Å sikre lærere bedre lønn og anseelse vil være et langsiktig prosjekt. Å sørge for en meningsfull, relevant og trivelig utdanning er noe vi kan få til nå.

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: utdanning@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 2023: kr 400 for vanlig abonnement. Gratis for medlemmer av Utdanningsforbundet. Løssalg kr 98.

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

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

Forsideillustrasjon/fotomontasje:
Melkeveien Designkontor / Adobe Stock

Fagpressen



- 4 **Forgrunn**
- 10 **Læringsanalysens uklare horisont**
Tore Brøyn
- 14 **Store ord om felles profesjonsutvikling i skolen er ikke nok**
Randi Farstad, Anne Mari Skogan og Kari Anne Nordgård
- 18 **Samtalens mulighetsrom – fra tomgangssnakk til læring i profesjonelle fellesskap**
Anne Mette Færøyvik Karlsen
- 24 **– Femårig lærerutdanning gir oss reflekterte praktikere**
Tore Brøyn
- 26 **Lærerutdanning på nye veier**
Anne Grøntvedt og Ane Kopreitan
- 28 **Ny lærerutdanning i møte med virkeligheten**
Remi Skytterstad, Elise Wedde, Anna-Maria, Stenseth, Gunn Gallavara og Yngve Antonsen
- 32 **Hvordan masteroppgaver kan skape bedre lærere**
Tuva Bjørkvold
- 38 **Fagledelse er lærerens kjerneoppgave**
Knut Ove Æsøy og Erik Ryen
- 42 **Undervisning om livsmestring – lærerne har tatt oppgaven på alvor**
Lisbeth M. Brevik og Greta B. Gudmundsdottir
- 48 **Skriveopplæring for hand eller tastatur – resultatet blir ganske likt**
Eivor Finset Spilling, Vibeke Rønneberg, Wenke Mork Rogne, Jens Roeser og Mark Torrance
- 52 **Hva jeg vet, og hva jeg tror. Kritisk tenkning rundt kunnskap og meninger**
Beate Børresen
- 56 **Nysgjerrighet – en mangelvare i ungdomsskolen**
Øyvind Østby
- 61 **Matematikk mot nye høyder**
Odd-Eivind Holo
- 64 **Samarbeid mellom skole og skolehelsetjeneste – hva forskningen forteller oss**
Cathrine Pedersen og Sabine Wollscheid
- 72 **Ulike ambisjoner for fleispråklegheit i Skandinavia**
Natascha Drachmann, Åsta Haukås og Adrian Lundberg
- 78 **Bokomtaler**



28

Kan kravet til fordypning ha gått for langt?



32

Hvordan masteroppgaver kan skape bedre lærere



42

Lærerne har klart å inkludere livsmestring i fagene

56

Nysgjerrighet er mangelvare i ungdomsskolen





Jukset med ChatGPT

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Tre studenter ved henholdsvis Universitetet i Oslo og Universitetet i Agder ble i våres tatt i eksamensjuks ved hjelp av ChatGPT, melder Khrono, nyhetsavis for høyere utdanning og forskning. Khrono er eid av OsloMet – storbyuniversitetet. I tillegg til de tre som ble tatt, er sju andre studenter mistenkt for samme type juks.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Utelukker ikke senkede karakterkrav

Kunnskapsminister Tonje Brenna vurderer å senke karakterkravene for å øke rekrutteringen til lærerutdanningene, melder nettstedet khrono.no.

I sommer skrev *Khrono* at det var nesten 400 ledige studieplasser på grunnskolelærerutdanningene. Verst er situasjonen på utdanningene for 5.–10. trinn i grunnskolen – for eksempel er det kun 0,3 søkere per studieplass ved Høgskulen på Vestlandet, Stord.

På Stord sier tredjeårsstudent Sara Vee til khrono.no: – Det er et tøft yrke med mye ansvar. Den lange utdanningen står ikke i stil med arbeidsforholdene og lønnen. Læreryrket har etter hvert fått et dårlig omdømme.

VIL HA ORGANISASJONENE MED

Khrono spurte Tonje Brenna i en artikkel publisert 29. august om det er aktuelt å se på kravene til skolepoeng og matematikk- og norskkarakterer. Hun nøyde seg med å si at det «blir feil å utelukke noen ting». Men hun vil ha både lærerorganisasjonene, Utdanningsforbundet inkludert, KS og kommunene med i et forpliktende samarbeid, og hun er blitt enig med dem om å stramme inn opplæringsloven og å innføre et krav om pedagogisk utdanning for lærere som skal undervise i skolen. □

ANNONSE



Skolelederkonferansen Skolen i digital utvikling

- └ Hva er kunstig intelligens?
- └ Hvordan lede i et utvidet digitalt landskap?
- └ Sofaprat: KI og mulige konsekvenser for læring og ledelse.

Møt Inga Strømke, Arne Krokan, Henning Fjørtoft og Barbara Wasson med flere.

Clarion Hotel & Congress Oslo Airport 3-14 november 2023



www.ntnu.no/sdu

Halvparten av kommunene har ingen skolepolitikk

Denne mangelen på skolepolitikk fører til at 70 prosent av skolelederne beskriver sitt eget arbeid som helsefarlig, ifølge professor Morten Øgård ved Universitetet i Agder.



Skolelederne opplever det statlige regelverket som «knallhardt», og de får lite støtte fra kommunene de har sitt virke i. Morten Øgård synes det er lett å forstå at mange velger å forlate yrket, mens andre mulige ledere unnlater å søke disse stillingene.

Mangelen på en etablert kommunal skolepolitikk gjør at skolelederne ikke synes de har noe å forholde seg til, og at de ikke har noe handlingsrom for arbeidet som leder. Og når de først gjør det, blir flere kontrollert i hjel av toppstyrte organisasjoner som heller vil kontrollere og administrere enn stimulere til nytenkning, ifølge Øgård.

PARAGRAF 9A ER SÆRLIG VANSKELIG

Særlig er opplæringslovens paragraf 9A, om skolemiljø og mobbing, et vanskelig punkt. Fordi kommunale retningslinjer ofte ikke finnes, havner skoleledere i juridiske prosesser, og etterpå slutter de, sier forsker Linda Hye ved Universitetet i Agder. Hun mener kommunaldirektørene må støtte skolelederne bedre gjennom å gi dem klarere rammer for hva de har lov til å gjøre, og for hva som forventes av dem.

– Det må ryddes i kommunenes styring og ledelseslinjer hvis de vil beholde skolelederne sine og få det beste ut av dem, sier Hye. □

Kunne Plandisc være nøkkelen til smartere planlegging og samarbeid på skolen?

Prøv 14 dager gratis
plandisc.no

Flere velger fagskole

Ifølge en undersøkelse gjort av Opinion for Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir) i år planlegger 61 prosent av videregåendelevne å fortsette på universitet eller høyskole – mot 70 prosent i 2021. Samtidig planlegger 14 prosent av elevene å begynne på en fagskole, mot bare 8 prosent i 2021, melder nettstedet khrono.no 29. august.

– Samfunnet kommer til å ha et stort behov for flere med fagskoleutdanning i fremtiden. Det er derfor svært positivt å se at flere og flere unge nå oppgir at de planlegger å ta høyere yrkesfaglig utdanning, sier Sveinung Skule, direktør i HK-dir til khrono.no. □

En hund er bra for leselæringen

**En vennlig og kosete hund – en lesehund!
– fungerer som lesepedagog for barnet, ifølge
forskere ved Universitetet i Agder.**

Når barnet leser for en hund, opplever barnet mindre stress og oppnår bedre konsentrasjon – dermed blir barnet en bedre leser, mer motivert og utholdende, og opplever mer mestring. Forskerne Andreas Reier Jensen og Ilmi Willbergh ved Universitetet i Agder mener dette har å gjøre med hundens fordomsfrie og imøtekommende vesen, noe som gjør den til en pedagogisk aktør.

Konklusjonen bygger på en studie av skolebarn gjennom sju måneder og med videoopptak av 224 lesestunder med hund. Hele studien kan du lese om i Jensens og Willberghs artikkel «The Dog as an Unaware Pedagogical Agent in a School Reading Course» i tidsskriftet *Anthrozoös*, 2023. □



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

ANNONSE



HØVELBENK
spesialisten

Høvelbenker med kvalitetsfølelse av rang!



Telefon: 481 24 300 | E-post: info@hovelbenkspesialisten.no

Webb: www.hovelbenkspesialisten.no | Org. nr: 914 207 851 MVA Føretaksregistret

Kristiansand først i landet

Som første kommune i landet vil Kristiansand våren 2024 ha etablert et lavterskeltilbud for elever med angst. Tilbudet består blant annet av praktisk trening.

– Dette lavterskeltilbudet vil ledes av en sosiallærer og en helsesykepleier, ett team ved hver av kommunens skoler, sier professor Åshild Tellefsen Håland ved Universitetet i Agder til forskning.no. – Tilbudet vil være tilgjengelig for alle barn og unge, uavhengig av hvilken skole de går på. Elevene vil arbeide i grupper sammen med foreldrene og folk fra skolen. Og kanskje viktigst: Elevene får øve praktisk på det de er mest redde for, enten det er å rekke opp hånda eller å holde en presentasjon foran resten av klassen.

Håland har sammen med kolleger utviklet mestringskurset Mini-RISK, samt et digitalt verktøy kalt e-RISK.no. En studie fra 2022 viser at nær 87 prosent av elevene som fikk hjelp, ble kvitt angstdiagnosen sin i løpet av ett år. □







LIKE MULIGHETER?

Mange unge jenter må gifte seg i Malawi. Favor (11) og vennene kjemper for rettighetene sine.

Bli med og løp for at alle skal ha de samme mulighetene – uansett hvem vi er eller hvor vi bor.

FORUT Skoleløpet er en spennende og samlende aktivitet for hele skolen om menneskerettigheter.

forut.no/skolelopet




– La dem føle angst

– Vi må la elevene føle på angsten, ikke tilrettelegge for at de ikke skal føle på den, sa professor Åshild Tellefsen Håland på årets Arendalsuke.

Åshild Tellefsen Håland er professor ved Universitetet i Agder, og hun forsker på hva slags tilrettelegging lærere gjør for elever som har angst. Angstlidelser er den mest utbredte diagnosegruppen blant barn og unge, ifølge Folkehelseinstituttet, og Håland mener at altfor mange ikke får god nok hjelp – og at skolens kompetanse til å gi hjelp er for lav.

Hun sier til forskning.no at det finnes en omfattende fikse- og tilretteleggingskultur hos foreldre og lærere, de vil jo ikke at elevene skal føle angst, og da må angsten tilrettelegges vekk.

MÅ UTSETTE SEG FOR DET DE FRYKTER

Håland påpeker at angst er et stort forskningsfelt internasjonalt. Derfor finnes det også



hjelp i form av kognitiv atferdsterapi. Kjernen i kognitiv atferdsterapi er å utsette seg selv for det man frykter, altså det motsatte av å unngå det.

Dette kalles eksponeringsterapi, og den er like gammel som Sigmund Freud. □



Steng dem!

Skoler med høy andel lærere uten godkjent utdanning bør stenges, sier Åsa Fahlén, leder av Sveriges Lärare, til nettstedet Vi Lärare.

Åsa Fahlén mener mange skoleeiere later til å bry seg lite om kvaliteten på det arbeidet som gjøres i skolene deres. Hun mener videre at private skoleeiere, som Sverige har mange av, stimuleres av dagens skolepengesystem til å holde både lærertettheten generelt og andelen lærere med godkjent utdanning nede.

Verst står det til hos de private Vittra-skolene, der kun 53,5 prosent av lærerne har godkjent utdanning, skriver *Vi Lärare*, som viser til Skolverkets statistikk. To andre private, Pysslingen-skolene og skolene til eieren Kunnskaps-skolan, er nede på 65,3 og 65,4

prosent med godkjent utdanning.

Også kommunale skoler syn- der. I Borlänge kommunes skoler er andelen lærere med godkjent utdanning nede i 62,8 prosent, og i Västerås kommune 64,7 prosent.

– Andelen lærere med godkjent utdanning ved enhver skole bør være på 100 prosent, fastslår Åsa Fahlén. – Skolene må pålegges kvalitetskrav når det gjelder arbeidsvilkår og arbeidsmiljø, og den statlige nedskjæringspolitikken overfor skoleverket må reverse- res. Bare på den måten kan skolen holde på lærerne, og få lærere som har sluttet, til å vende tilbake. □

ANNONSE

TRENGER DIN SKOLE KOMPETANSEHEVING?

I Fagmedlem får du tilgang til fagstoff om lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker. Innholdet er praksisnært og relevant for dagene dine i klasserommet.

Når din skole blir fagmedlem, får alle lærerne egen brukertilgang. Det betyr enkel tilgang til kompetanseheving for alle lærerne – ikke bare spesialpedagogisk koordinator eller noen få utvalgte!

I Fagmedlem får du blant annet tilgang til:

- Nytt webinar hver måned.
- Tilgang til alle webinarer i opptak.
- Direktestrømming av konferanser.
- Mange nyttige fagartikler.
- Alle lærere får personlig bruker.



BLI FAGMEDLEM

Les mer på dysleksinorge.no



Leseaksjonisme i København

FNs internasjonale lesedag var 8. september. Du fikk den med deg? I København tok en forfatter, en lærer og en fjerdeklasse første steg mot det som forhåpentlig blir en leserevolusjon.

Det begynte med at forfatter Josefine Ottesen fikk på trykk et manifest for en leserevolusjon i avisen *Politiken*. Manifestets tittel var «Bøger befrier – læs dig fri». Dansk læreren Elisabeth Eilschou Holm lot seg inspirere og tok kontakt med Ottesen. Holm er lærer for en fjerdeklasse ved Den Classenske Legatskole i København.

LYST – IKKE TVANG

Det dreier seg om aktivistisk lesing. Det gjelder å lære elevene å lese av lyst, ikke

av tvang eller plikt. Slik lesing frigjør – med Ottesens ord «som en frigjøringsbevegelse».

Ottesen og Holm mener at det vi må frigjøre oss fra, er den digitale tvangen. «Vi har gått oss vill i det digitale», sier de. Når man leser på skjerm, er man fordypet på en uforpliktende måte, men i boken blir man oppslukt, selv om det kanskje bare skjer i korte øyeblikk.

ELEVER LESER I PARKER OG STREDER

Holms mål er å gjøre den internasjonale

lesedagen til en aksjonsdag slik den danske skolens mosjonsdag alt er. Elevene skal sendes ut i byen i alle retninger for å lese bøker i all offentlighet. Hun har alt testet ideen: Hun lot elevene lese i en offentlig park, de hadde med mat og snacks, og de elsket det. Elevene laget sin egen «vi leser»-plakat, og en av dem oversatte plakaten til engelsk til ære for turistene. Elevene tenner på dette å være på et oppdrag i det offentlige rom, mener Holm.

Hvis du var i København 8. september, så du kanskje noen boklesende barn? Holms ambisjon er at neste år skal hele skolen ut, ikke bare hennes egen fjerdeklasse. □

Mobilforbod i grunnskulen

Fleire land har innført forbod mot mobiltelefonbruk i grunnskulen. I Noreg er det opp til kvar einskild skule.

Sverige og Frankrike innførte forbod mot mobiltelefonbruk i grunnskulen i 2018. Italia gjorde det same i 2022, og Nederland planlegg å innføre forbod i 2024, melder vekeavisa Dag og Tid nr. 33 i år.

I sommar sende UNESCO [FN-organisasjonen for utdanning, vitskap og kultur] ut ei oppmoding om å forby smarttelefonar i klasseromma. Oppmodinga er bygd på forskning som klart viser at mobiltelefonar i klasserommet påverkar læringa negativt. Berre det å ha han liggjande på pulten er nok til å svekkje konsentrasjonen hos elevane, ifølgje UNESCO.

I Noreg har vi ikkje noko nasjonalt forbod, det er opp til kvar einskild skule, men i praksis er det mobilnekt også i dei fleste norske klasserom. Ei kartlegging NRK gjorde i 2019 synte at fire av fem rektorar praktiserer ulike variantar av mobilforbod i skulen. □

ANNONSE



Disseksjoner

- Hjerteslag
- Nyrer
- Øyne
- Hjerne
- Fisk
- Fugl
- Kanin
- Kreps

Med mye mer, leveres som komplette undervisningsopplegg «på døra».

www.biokonsult.no
post@biokonsult.no
Tlf. 958 26 277



Lærings

»»» Tekst og foto: Tore Brøyn

En offentlig utredning viser at læringsanalyse fortsatt er et lite kjent begrep i skolen, og det fins få eksempler på praktisk bruk. Men det haster desto mer å få det som angår lovverk og personvern på plass.

Sluttrapporten fra ekspertgruppen for digital læringsanalyse: NOU 2023: 19 *Læring, hvor ble det av deg i alt mylderet* ble overlevert kunnskapsminister Tonje Brenna 6. juni. Ifølge Marte Blikstad-Balas som har ledet ekspertgruppen, er dette den første NOU-en noensinne om bruk av digitale verktøy for å fremme læring i norsk skole og høyere utdanning. Blikstad-Balas forklarer læringsanalyse slik:

– Hvert lille klikk elevene gjør på digitale plattformer, kan generere data som sier oss noe om læringen deres. Hvis vi klarer å bruke disse dataene videre for å forbedre læringen til elevene, så snakker vi om læringsanalyse, sa hun.

Men trenger vi den?

Men trenger så verden læringsanalyse? Et argument for dette er at vi allerede bruker svært mye teknologi, og at denne teknologien hele tiden genererer data som vi må vurdere om vi kan ha nytte av. Spørsmålet blir da hvilke deler av lærerens eller skolelederens oppgaver som vi vil at teknologien



Marte Blikstad-Balas har ledet ekspertgruppen for digital læringsanalyse. Hun ser tydelige fordeler med læringsanalyse i klasserommet, men mener at vi fortsatt er langt unna å realisere dette potensialet.

analysens uklare horisont

skal støtte og utfordre. Hun nevnte følgende eksempler på dilemma som man vil måtte forholde seg til:

- Er det greit at kunstig intelligens skal hjelpe læreren i vurderingen av elevenes arbeid?
- Er det greit å la være å bruke data som er tilgjengelige og som kan bidra til at man kan komme inn og hjelpe studenter som står i fare for å falle ut av studiet sitt?
- Hva tenker vi om skoleeiere som samler inn masse data, uten å ha noen konkret plan for bruken?
- Hva med foreldre som gjerne vil ha mer innsyn i barnas læring, men så sier barna at de *ikke* ønsker at foreldrene skal ha denne innsikten?

Læringsanalyse i Norge i dag – et svært kort kapittel

Når man leser gjennom rapporten, så vil man se at eksemplene på praktisk bruk av læringsanalyse er svært få, og

vi spør Blikstad-Balas om det rett og slett er slik at læringsanalyse nesten ikke forekommer i grunnopplæringen her i landet. Hun bekrefter at det foregår lite reell og systematisk bruk av læringsanalyse her i landet.

– Vi skriver i oppsummeringen vår at til tross for en utbredt bruk av digitale ressurser er det få aktører i sektoren som er opptatt av analysemulighetene. Det er verdt å merke seg at vi også finner at lærerne som snakker varmt om læringsanalyse, er få, og de snakker om muligheter i fremtiden – ikke noe som finnes nå, sier Blikstad-Balas.

Hun legger til til at kapittelet om læringsanalyse i Norge i dag kunne vært noe mer inngående, men at man har valgt å avgrense omtalen til de viktigste eksemplene på praktisk bruk. For de som er interessert i en mer utfyllende beskrivelse, så viser hun til rapporten ekspertgruppen bestilte fra Rambøll,

og som det også blir vist til i NOU-en.

– *Slik jeg leser anbefalingene deres, så er det forslagene som går på å forhindre skadelig bruk av elevdata, rettslig grunnlag for læringsanalyse og norm for personvern, som har fått den grundigste behandlingen. Men så syns jeg det ser ut som om dere har slitt mer når det gjelder å etablere rammer for god læringsanalyse og hvordan denne kan fremme god læring. Opplever du selv at dere har kommet i mål her?*

– Vi har nok prøvd å være tydeligst angående den juridiske opprydningen, fordi det der er helt tydelig hva problemet er, altså hvor det er uklarheter og juridiske forhold mange opplever som uklart. Det å rydde opp i jussen vil også, tror vi, frigjøre mer tid til å jobbe mer systematisk med de pedagogiske sidene av læringsanalyse.

– Når det gjelder de andre tiltakene våre, for eksempel knyttet til hva som kan gjøres for å styrke god >>

Ekspertgruppens fire hovedanbefalinger om læringsanalyse

- *å tydeliggjøre det rettslige grunnlaget for læringsanalyse* i grunnopplæringen, høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning. Formålet med denne anbefalingen er å oppklare når behandling av personopplysninger i læringsanalyse er lovlig, skape bedre forutsigbarhet og gi veiledning.
- *å utarbeide en norm for personvern i grunnopplæringen*. Formålet med denne anbefalingen er å styrke

elevenes personvern og legge til rette for god personvernpraksis og øke bevisstheten og kompetansen om personvern.

- *å etablere rammer for god læringsanalyse i grunnopplæringen*. Formålet med denne anbefalingen er å styrke valgfriheten til elever og lærere og gi bedre grunnlag for pedagogiske beslutninger om læringsanalyse for å fremme læring.

- *å utvikle overordnede retningslinjer for god og forsvarlig læringsanalyse i høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning*. Formålet med denne anbefalingen er å legge til rette for god personvernpraksis og forsvarlig læringsanalyse som fremmer studentenes læring og øker utdanningskvaliteten.

bruk av læringsanalyse, er det jo litt vagere anbefalinger, men helt på linje med for eksempel digitaliseringsstrategien for skolene. Selv om vi ikke har laget en norm for personvern, så sier vi noe om hva vi anbefaler at den skal inneholde. Vi kan ikke beskrive alle tiltakene i detalj, for eksempel hvordan den nasjonale tjenestekatalogen skal utformes, men vi prøver å si noe om hva disse tiltakene kan gå ut på og hvorfor vi anbefaler dem.

Lærere ikke så interessert i læringsanalyse

– I hvilken grad har dere vært i kontakt med forlag og andre leverandører av programvare for bruk i skolen for å høre hvordan de ligger an når det gjelder praktisk bruk av læringsanalyse og hvordan de selv mener at læringsanalyse kan virke positivt inn på elevenes læring?

– Vi har definitivt vært i tett dialog med bransjen hele veien, blant annet

gjennom IKT Norge, som snakker for leverandørene. Vi har fått se mye innhold fra både små og store leverandører, og opplever vel at de er nokså enige med oss: det lærerne vil ha er først og fremst gode digitale verktøy, ikke detaljerte analyser av elevenes læring. Selv om noen av leverandørene mener de tilbyr læringsanalyse i dag, kan det virke som om skolenes interesse for dette er begrenset.

– Men dere har kanskje fått hint om spennende utviklingsprosjekter, men som det har vært for tidlig å skrive om i rapporten?

– Generelt vil jeg si at det er tydelig at det mange ønsker seg i fremtiden, er svært vagt, og det ser ut til å være vanskelig å beskrive helt hva det i så fall skulle være. Så selv om det er masse spennende på gang i bransjen, er lite av det direkte relevant for læringsanalyse.

Stort potensial, men langt fram

– Nå som dere er ferdige med arbeidet, har du endret syn på læringsanalyse og hvilken rolle den vil spille i norsk skole i tiden framover?

– Jeg har lært utrolig mye om læringsanalyse, og ja, dette arbeidet har endret synet mitt på det på to måter. For det første er det tydeligere for meg hva fordelene med læringsanalyse i klasserommet faktisk kan være, for det andre at vi nok er betydelig lenger unna dette tenkte potensialet enn jeg trodde tidligere trodde. Som hele gruppen skriver, og det er vel å merke hele gruppen mener dette: «vår vurdering er at selv om forskningen kan vise til lovende pedagogisk nytteverdi av læringsanalyse, er vi langt unna en praksis i dagen skoler og læresteder som oppveier ulempene», avslutter Blikstad-Balas.

ANNONSE



REKLAME-SKOLEN

Enkelt for deg, morsomt og lærerikt for elevene!

Bruk gratis på reklameskolen.no

Lærer for 5. - 7. klasse?

Prøv vårt GRATIS opplæringsverktøy om reklame.
Lær elevene hvordan de kan kjenne igjen reklame og hvordan de bør forholde seg til reklame i hverdagen.

Komplett undervisningsopplegg utviklet av  Forbrukertilsynet

12

REKLAME-SKOLEN 17/6/2023 85. gang

Jeg vet

En gratis læringsressurs om mobbing, vold, overgrep og barns rettigheter.



Kjære lærer

Synes du det er vanskelig å undervise om mobbing, vold og overgrep? Læringsressursen "Jeg vet" hjelper deg med forebyggende undervisning i sårbare temaer på måter som barn og unge forstår. Med videoer, oppgaver og diskusjoner skaper du og elevene en trygg arena for å lære. **Fordi trygge barn lærer best.**

Bli kjent med undervisningsmateriellet:

1-4. klasse

Å ha det fint sammen

Lærerstyrt undervisning med to undertemaer. "Hvordan kan vi ha det fint sammen?" og "Detektiver etter en krangel".

Kroppen min eier jeg

Et lærerstyrt undervisningsopplegg om seksuelle overgrep.

Rett til å være trygg

Undervisningsopplegget tar utgangspunkt i filmen "Voksne skal aldri slå" som er utviklet av Bivorst film, Redd Barna og NRK Super.

5-7. klasse

Trygg på skolen

Ressursen omfatter hvordan det kan føles å ikke bli inkludert, mobbing og mulige årsaker til hvorfor noen mobber.

Din kropp

Undervisningsopplegget handler om seksuelle overgrep og om viktigheten av å si fra til en voksen.

Rett til å være deg

Undervisningsopplegget handler om temaet negativ sosial kontroll.



– Store ord om felles profesjonsutvikling i skolen er ikke nok

>>> Av Randi Farstad, Anne Mari Skogan og Kari Anne Nordgård

Skolen har en svak kultur for organisasjonslæring, utviklingsarbeid skjer på dugnad, og kompetansepakker blir lansert med varierende suksess. Så hva må egentlig til for at man skal lykkes med utviklingsarbeid i skolen?

Ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2020 (LK20) kunne man i overordnet del lese fagre ord om ambisiøse intensjoner for kollektiv kunnskaps- og profesjonsutvikling i skolen. Ambisjonene er bra og ønskes velkommen, men for lærere som står plassert midt i skolehverdagen, oppleves ordene nok så virkelighetsferne. Hvorfor er det blitt slik? Og hva må til for at intensjonene skal kunne bli realiserbare?

Vi er en gruppe lærere og lærerutdannere som nettopp har gjennomført et FoU-prosjekt i regi av Institutt for lærerutdanning (ILU) ved NTNU. Dette er ett av flere finansierte såkornprosjekt i universitetsskolesamarbeidet som satser på samskapt forskning mellom skole og universitet. For oss har det vært mulig å få noe frikjøp fra undervisning for å jobbe med FoU-arbeid, men til tross for dette har vi støtt på flere utfordringer i arbeidet. Å få gjennomført møter på tidspunkt der man egentlig har undervisning, fører til dobbeltarbeid. Det kan for eksempel være planlegging av vikaropplegg

inkludert for- og etterarbeid. Forsker-møter på slutten av en lang arbeidsdag er heller ikke gunstig.

I et slikt prosjekt ligger også en forventning om å dele funn og tanker med kolleger, men dette har heller ikke vært lett å få til i en hektisk skolehverdag med lite tid og oppmerksomhet satt av til denne typen kunnskapsdeling. Poenget er at selv med relativt gode rammer for å drive FoU-arbeid har vi møtt flere utfordringer. Hvordan vil det da være å drive FoU innenfor rammene av en ordinær lærerstilling, uten frikjøp eller annen særlig tilrettelegging?

Intensjon og virkelighet

Sentrale rammeverk for norsk skole som *Kunnskapsløftet 2020* (LK20) og den nasjonale utredningen *Med videre betydning* (NOU 2022: 13) tar opp hvordan videreutdanning og kompetanseheving i skolen bør praktiseres framover. Læreplanen (LK20) slår blant annet fast at:

Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20)



Vi er ikke uenig i slike visjoner, men det slår oss likevel at beskrivelsen ikke stemmer overens med vår opplevelse av hvordan forskningsbasert utviklingsarbeid foregår i skolen i dag.

Med lang lærererfaring fra ungdomsskole og videregående opplæring vet vi hvor krevende det er å drive FoU-arbeid i skolen. Det betyr allikevel ikke at det er helsvart, for vårt inntrykk er at det skjer viktig utviklingsarbeid i norske skoler. Lærere rundt om i landet er interesserte i å utforske og utfordre synet på læring til det beste for elevene. Men mye av dette arbeidet er utprøvinger i det små, gjort av enkeltlærere eller i team på en skole, der man ofte finner ildsjeler som driver FoU-arbeid også utenfor arbeidstiden. Engasjementet til pådrivere i skolen skal man ta vare på (jf. f.eks. Steen-Olsen, 2017), men

denne måten å jobbe på oppfyller ikke nødvendigvis LK20s beskrivelser av profesjonelle læringsfellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Svak kultur for organisasjonslæring i skolen

Utviklingsarbeid skal ikke drives på dugnad. Det skal gjøres i fellesskap i et kollegium. Begrepet «flere skoler i skolen» er ofte brukt om at erfaringer, utprøvinger og refleksjoner forblir innad i team eller innad på trinn, uten å bli delt videre (jf. f.eks. Bungum mfl., 2002). Det er heller ikke ukjent at én eller to ressurspersoner i personalet sendes på kurs for å få kompetanseheving, med intensjon fra skoleledelsen om at kompetansen skal spres videre i kollegiet. Dessverre viser studier av bruk av ressurslærere eller lærerspesialister at slike ordninger ikke fungerer

etter intensjonen (jf. Furu mfl., 2020). Man vet at det er svak kultur for organisasjonslæring i norske skoler i dag, noe som kommer til uttrykk i at deling i fellesskapet ofte dreier seg kun om praktisk tilrettelegging (jf. bl.a. Hellevle mfl., 2018; Dahl & Irgens, 2021). Fenomenene som vi her beskriver, viser at det må en endring til i skolen som organisasjon for at forsknings- og utviklingsarbeid skal få økt betydning for kompetansehevingen i skolen.

Et annet område hvor det er behov for utbedring, er såkalte kompetansepakker som blir tilbudt skoler for kollektivt å heve lærernes kompetanse på ulike felt. Flere slike kompetansepakker er utviklet av Utdanningsdirektoratet (Udir) ved innføringen av ny læreplan (2022a). At lærerne har reelt eierskap til utviklingsarbeid i skolene, og at det skapes kunnskap som har



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

direkte betydning for lærernes hverdag, er sentralt for å lykkes med slikt arbeid (jf. bl.a. Tronsmo, 2020; Sølvik & Roland, 2022). Sentralt utviklede kompetansepakker oppleves nok ikke alltid på denne måten. Forskningen peker videre på at dersom kompetansepakker skal føre til utvikling av profesjonsutøvelsen ved den enkelte skole, så må profesjonsfellesskapet få tid til å drøfte hvordan ressursene fra Udir kan brukes (Risan mfl., 2022; Møller mfl., 2023). Her dukker et sentralt moment opp: Det trengs tid.

Manglende tid til utviklingsarbeid

Udir anbefaler skolene å ha et realistisk ambisjonsnivå og å tenke langsiktig når det gjelder utviklingsarbeid (2022b). Denne type arbeid er krevende, og nettopp faktorene tid, kollektive prosesser og organisasjonskultur gjør utviklingsarbeid ekstra utfordrende. Hovedutfordringen, slik vi ser det, er derimot at skolens kjerneoppgaver er så mange og tar så mye tid at utviklingsarbeid alltid kommer i andre rekke. Udir erkjenner også dette, og skriver derfor at det er *ledelsen* på den enkelte skole som har ansvar for å legge til rette for utviklingsarbeid, for nettopp å sette av tid og for å se til at «praksis blir gjenstand for refleksjon, og at man gjør kritiske vurderinger gjennom løpende dialog» (2022b). Men hva gjør man når skoleledelsen også forteller at de mangler tid til å prioritere denne typen arbeid (Utdanningsforbundet, 2021)? Hvor står vi da?

Vi vet i dag at lærernes kompetanseheving er viktig for kvaliteten i skolen: Den kan ha avgjørende innvirkning på elevers utvikling, den kan

utjevne forskjeller mellom erfarne og mindre erfarne lærere, og den kan være avgjørende for at nyutdannede lærere blir i yrket (NOU 2022:1 3, s. 73) – et viktig poeng når vi vet at 33 prosent av nyutdannede lærere slutter i løpet av de fem første årene som lærer (Hollup & Holm, 2015). Nyutdannede læreres FoU-kompetanse blir dessuten heller ikke tilstrekkelig benyttet og videreutviklet i skolen i dag (Bjørndal mfl., 2020). Vi mener derfor at det er urovekkende at både lærere og skoleledelse mangler tid og mulighet i hverdagen til å drive denne typen faglig utvikling.

Et siste poeng vi ønsker å trekke fram, er hvordan forskning peker på at det er viktig at ansatte i skolen diskuterer fundamentale pedagogiske spørsmål for å utvikle kollektive verdier og holdninger i et personale (jf. Helleve mfl., 2018; Utdanningsdirektoratet, 2022b). Vi ser derimot i dag at stadig flere lærere benytter seg av delingsfellesskap på Facebook eller andre sosiale plattformer for å innhente profesjonskunnskap (Risan mfl., 2022), og at flere lærere kjøper undervisningsmaterieell og undervisningsopplegg for egne penger (Johansen, 2020). For oss ser det ut til å være mer vanlig at lærere i dag er alene om å innhente kunnskap og utvikle seg faglig, enn at de inngår i lærende fellesskap på skolene. Også dette gjør at vi sitter igjen med bekymring for hvordan det går med utviklingen av lærende profesjonsfellesskap i skolen.

Kvalitet koster

Svak kultur for organisasjonslæring, utviklingsarbeid på dugnad, varierende suksess med utrulling av kompetansepakker – hva må egentlig til for at

man skal lykkes med utviklingsarbeid i skolen? Udir har allerede gitt oss svaret: god ledelse som samarbeider godt med de ansatte og setter søkelys på kollektive læringsprosesser; langsiktig og realistisk ambisjonsnivå med oppnåelige mål; gode møteplasser og gode rutiner for samarbeid, og en samarbeidskultur med rom for å prøve og feile (2019). Men alt dette krever *tid*, noe forskning har pekt på i flere tiår (jf. f.eks. Hargreaves, 1996). I tillegg kreves det *kompetanse*. Disse to faktorene er nok det som mangler mest i norsk skole i dag.

Skal det utvikles gode profesjonsfellesskap på den enkelte skole, må lærere og skoleledelse oppleve en *reell* satsing på nettopp dette. Politikere og skoleeiere må forstå at utviklingsarbeid og en forskende tilnærming til profesjonsutvikling koster. Vi venter derfor spent på politiske vedtak om innføring av større rammer for utvikling av profesjonsfellesskap for alle lærere og ansatte i skolen – først da vil vakre ord og ambisiøse intensjoner om kollektiv kunnskaps- og profesjonsutvikling i skolen oppleves som realistiske.

LITTERATUR

BJØRNDAL, K.E.W., ANTONSEN, Y. & JAKHELLN, R. (2020). FoU-kompetansen til nyutdannede grunnskolelærere – grunnlag for skoleutvikling? *Acta Didactica Norden*, 14(2). <https://doi.org/10.5617/adno.7917>

BUNGUM, B., DAHL, T., GULLIKSTAD, B., MOLDEN T.H. & RASMUSSEN, B. (2002). *Tid til en kollektiv og attraktiv skole. Evaluering av sentralt initierte forsøk med alternative arbeidstidsordninger i skoleverket*. (STF 38 Ao2512). SINTEF. https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi_og_samfunn/gsu/en-kollektiv-og-attraktiv-skole.pdf

DAHL, T. & IRGENS, E. (2021). Making Schools into Learning Organizations – Building Capacity for Organizational Learning Through National Competence Programs. I: B. Elkjaer, M.M. Lotz & N.C.M. Nickelsen (red.), *Current Practices in Workplace and Organizational Learning. Revisiting the Classics and Advancing Knowledge*. Springer. (eBook) <https://doi.org/10.1007/978-3-030-85060-9>

FURU, E.M., SKRØVSET, S. & SLETTBAKK, Å. (2020). Lærere i nye roller som oversettere: Hvilket handlingsrom har de for utvikling? *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(3), 1–16. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2206>

HARGREAVES, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur*. Gyldendal Akademiske.

HELLEVE, I., ULVIK, M. & SMITH, K. (2018). «Det handler om å finne sin egen form». Læreres profesjonelle handlingsrom – hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta Didactica Norge*, 12(1). <https://doi.org/10.5617/adno.4794>

HOLLUP, K. & HOLM, M.S. (2015, 6. desember). *Tre grunner til at lærere slutter*. <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2021/>

skolelederkonferansen-ma-ha-mer-tid-til-utviklingsarbeid/

JOHANSEN, E.B. (2020, 8. januar). Lærerne punger ut for undervisningsopplegg. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/lærer-undervisning/lærere-punger-ut-for-undervisningsopplegg/226057>

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplæringen/id2570003/>

MØLLER, G., BERGSGARD N. A., SALVESEN, G. S. & BURNER, T. (2023). *EvaFag 2025: Evaluering av Fagfornyelsen Mellom frihet og struktur – evaluering av fagfornyelsen i grunnskolen*. Arbeidspakke 2, Delrapport. Skriftserien nr. 117. Universitetet i Sørøst-Norge. https://www.udir.no/contentassets/8047daef5ed4b33a01b6d0108461653/2023_117_moller_rapport.pdf

NOU 2022:1 3. (2022). *Med videre betydning. Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-13/id2929000/?ch=1>

RISAN, M., TRONSMO, E. & GILJE, Ø. (2022, 28. september). *Fra faglitteratur til Facebook – lærerprofesjonens kunnskapskilder i endring*. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-digitalisering-fagartikkel/fra-faglitteratur-til-facebook-lærerprofesjonens-kunnskapskilder-i-endring/334285>

STEEN-OLSEN, T.H. (2017). Profesjonsutvikling i skolen – et tilbakeblikk. I: S. Grøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L.H. Jensen, T.H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (red.), *Aksjonsforskning i Norge: teoretisk og empirisk mangfold*. (s. 295–311) Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing)

SØLVIK, R.M. ROLAND, P. (2022). Teachers' and principals' diverse experiences expand the understanding of how to lead collective professional learning among teachers. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.2021295>

TRONSMO, E. (2020). Læreplanen og profesjonsfellesskapet. *Bedre Skole* 2/2020 – 32. årgang bs-02-2020-web_tronsmo.pdf (uio.no)

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2019, 10. januar). *Film: Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2022a, 7. januar). *Kompetansepakker*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kompetansepakker/>

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2022b, 30. november). *Utvikle praksis sammen*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis/>

UTDANNINGSFORBUNDET. (2021, 26. oktober). *Skolelederkonferansen: Må ha mer tid til utviklingsarbeid*. <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2021/skolelederkonferansen-ma-ha-mer-tid-til-utviklingsarbeid/>



»» Anne Mari Skogan

er lektor med tilleggstudanning ved Uglå skole i Trondheim. Hun har mer enn 15 års erfaring som lærer i ungdomsskolen, og har tidligere undervist i engelsk fagdidaktikk ved ILU ved NTNU. Hun har lang erfaring som praksislærer og oppfølgingslærer for lektorstudenter, og er prosessveileder for nyutdannede nyansatte i Trondheim kommunes prosjekt «Ny som lærer i TK».



»» Randi Farstad

er universitetslektor i norskdidaktikk ved ILU ved NTNU. Hun har flere års erfaring som norsklektor i grunnskolen, men arbeider nå med undervisning, veiledning og forskning i lærerutdanningen. Hennes forskningsinteresse er knyttet til lærerstudenters skriving, om bruk av digitale verktøy i lærerstudenters undervisning – og om forholdet mellom praksis og campus i lærerutdanningen. Hun er koordinator for studentenes FoU-prosjekt på FPPU, PPU og 5LU.



»» Kari Anne Nordgård

er universitetslektor ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning ved NTNU. Hun har jobbet i 18 år i videregående skole, og har undervist i fellesfag både på studieforberedende og yrkesfaglige studieretninger. Som lærer har hun lang erfaring som praksislærer for lærerstudenter i praksis. Nå jobber hun mye med etterutdanning av lærere i videregående skole, med fokus på skriving og skriveopplæring i alle fag.

Samtalens m

– fra tomgangssnakk
til læring i profesjonelle
fellesskap

>>> Av Anne Mette Færøyvik Karlsen

Profesjonelt læringsfellesskap kan lett bli et tomt begrep dersom vi ikke utvikler kunnskap om hvordan fellesskap i skolen kan bli lærende. Måten samtaler gjennomføres på, spiller en avgjørende rolle for resultatet.



Illustrasjon: © Adobe Stock

ulighetsrom

I stortingsmeldingen om kvalitet i skolen står det at de faktorene som har størst betydning for elevenes læring og utvikling, er de som staten i minst grad kan styre (Meld. St. 21 (2016–2017), s. 11). Dette styringsparadokset innebærer at det er *lærerne selv* som må endre undervisningen på grunnleggende måter hvis elevene skal lære mer. Den samme stortingsmeldingen peker på at utvikling av kvalitet i undervisningen skjer best gjennom et profesjonelt samarbeid (s. 25–29), betegnet som et *profesjonelt læringsfellesskap* (s. 87).¹

Også forskere (DuFour mfl., 2010; Stoll & Louis, 2007) trekker fram profesjonelle læringsfellesskap som et egnet forum for lærersamarbeid og læring, med et overordnet mål om å fremme elevenes læring. De peker på betydningen av læring som er koblet til faglige fellesskap med nærhet til undervisningen (Desimone, 2009; Timperley mfl., 2007; Webster-Wright, 2009).

Hva så? Da er det vel bare å samarbeide i team, så kommer læringen? Det viser seg at dette ikke er så enkelt. Selv om lærere samarbeider, så fører ikke dette nødvendigvis til profesjonslæring (Hargreaves & O'Connor, 2018; Vangrieken mfl., 2015; Wood, 2017). Det er krevende å få et profesjonsfellesskap til å bli *lærende* og bidra til utvikling av lærernes undervisning

(Dahl et al, 2016; DuFour, 2004; Stoll mfl., 2006).

Hvordan samtalene i de ulike læringsfellesskapene på skolen foregår, har stor betydning for hvorvidt samtalene gir muligheter for felles læring og utvikling av praksis. Det er dette min forskning handler om, å undersøke hvilke forhold som kan spille inn på læringsprosesser i lærersamtaler. Før jeg går nærmere inn på funnene i min avhandling (Karlsen, 2022), vil jeg trekke fram et utvalg av tidligere forskning om mønstre og samtalepraksiser i lærersamtaler.

Læreres samtaler

Vi vet fra tidligere forskning at lærersamarbeid og lærersamtaler ikke nødvendigvis er læringsfremmende, men tvert imot kan virke *konserverende* og *lite utviklende for praksis*. Her vil jeg komme med noen eksempler på dette.

Et dansk doktorgradsarbeid fant at samarbeidskulturen i lærerteam i danske folkeskoler var preget av to ulike kulturlogikker, *familiekultur* og *funksjonalitetskultur* (Nielsen, 2013). «Familiekulturen» utgjorde en fellesskapskultur der en var opptatt av å ha det hyggelig. Det var lite rom for innbyrdes faglig kritikk og utvikling, med en fare for at samarbeidet bikket over til kos. «Funksjonalitetskulturen» innebar at en var opptatt av konkret gjennomføring av oppgaver (hvem

gjør hva og når). Som regel var det ikke overskudd til å sette den konkrete problemløsningen inn i en større sammenheng med tanke på læringsmål. Funksjonalitetskulturen kan relateres til *praktisk koordinering*, et dominerende trekk ved læreres samtaler som ikke bidrar til å styrke profesjonell utvikling, men som derimot kan hindre lærerne i å oppleve personlig utvikling (Kvam, 2014; Munthe, 2003).

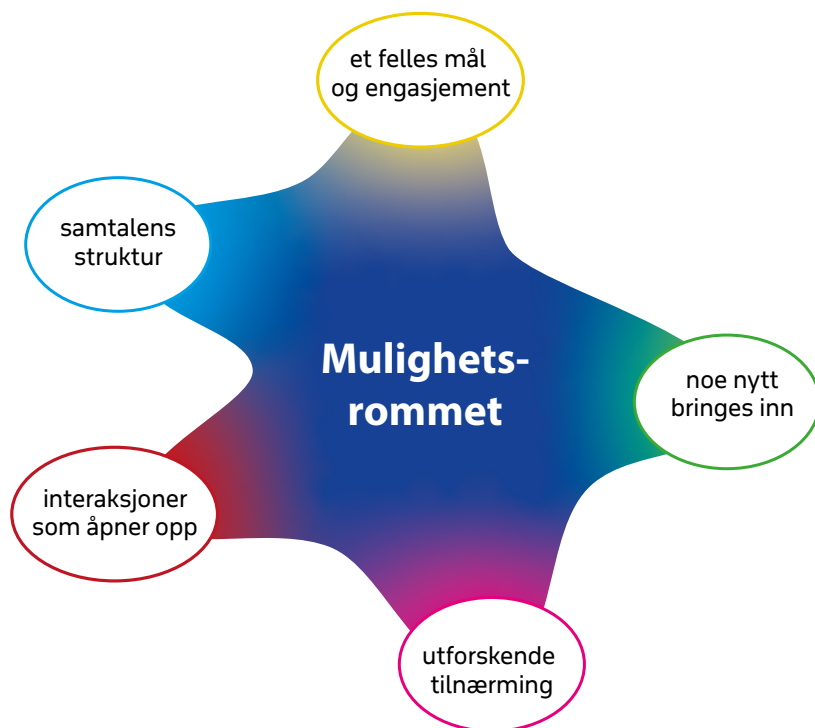
«Narrativ» og «evaluerende diskurser» er identifisert som to typiske trekk ved lærernes snakk om klasseromsepisoder (Nemirovsky mfl., 2005). Narrativ innbefatter læreres fortellinger fra klasserommet (hva, hvem og når), som deling av erfaringer i fortid, i form av personlige fortellinger. I den evaluerende diskursen uttrykkes læreres meninger rundt verdier, dyder og opplevd forpliktelse. Begge disse diskursene kan anses som viktige for lærerens personlige engasjement, men er ikke spesielt fortolkende, og kan antas å bevare snarere enn å utvikle undervisning.

«Normalisering» av praksisproblemer beskrives som ett av flere typiske trekk ved lærersamtaler (Little & Horn, 2007). Når et problem blir «normalisert» eller ufarliggjort, kan det gi trygghet, støtte eller trøst og skape solidaritet i lærergruppen. Men en «normalisering» kan stoppe videre refleksjoner, ved at familiære

forklaringer på problemet eller råd fra de andre lærerne tar plass som kunne vært brukt til nærmere analyser av problemet. Læreres «normalisering av problemer» beskriver trekk ved læresamtalene som Junge (2012) studerte. Hun fant at samtalene var lite analytiske, utforskende og kunnskapsutviklende. Lærerne utfordret sjelden hverandres ideer, men kom i stedet med støttende kommentarer og råd som bidro til å bekrefte opplevelser og normalisere eksisterende tilstand. Slike samtaler kan knyttes til Nelson mfl. (2010) sine beskrivelser av lærernes «trivelige samtaler» med overflattisk deling av klasseromspraksis, en type samtale med mindre potensial for læring enn «kollegiale dialoger» der spesifikke, konkrete sider ved undervisning og læring blir løftet fram og diskutert.

Nå har jeg vist til forskning som har identifisert samtalemønster som ikke er læringsutviklende, men som kan virke motsatt ved at praksis ikke blir utviklet, men konserveret. En overvekt av praktisk koordinering i lærersamtaler viser at det er en spenning mellom presset på lærerne om å løse umiddelbare oppgaver og deres muligheter for utforskning av praksis (Little, 2003). Dette er beskrevet som en «aktivitetsfelle» (Little, 2012; Earl & Timperley, 2008) som man bør styre unna, da lærersamtaler som hovedsakelig handler om hvordan-spørsmål, synes å *bidra til status quo* mer enn til endring og forbedring (Kelchtermans, 2006).

Det må understrekes at en trenger mange typer samtaler i en komplisert skolehverdag. Noen ganger trenger vi samtaler som er praktiske, koordinerende, støttende osv. Faren er at slike typer samtale tar all plass, ettersom vi også trenger samtaler som gir læring og utvikling. Og da er utfordringen: Hvordan kan lærersamtaler bidra til



Figur 1. Forhold som kan bidra til å utvide mulighetsrommet for profesjonslæring i lærersamtaler

å fremme felles læringsprosesser? Og hva må til for at lærersamtaler blir kunnskapsutviklende og får betydning for praksis? Med denne artikkelen ønsker jeg å sette i gang en diskusjon om dette, med utgangspunkt i funnene fra et avhandlingsarbeid (Karlsen, 2022) der læreres samtaler ble studert.

I denne sammenhengen bruker jeg termen *mulighetsrom* (Afdal, 2012, s. 182) for å illustrere at det finnes rom for læring i lærersamtaler, og at mulighetene for læring henger sammen med ulike forhold ved samtalen. Eksempelene er hentet fra avhandlingen min som har undersøkt lærersamtaler i to ulike lærergrupper i en Lesson Study-kontekst.² I denne teksten viser jeg hvordan funnene kan si noe om lærersamtaler generelt.

Læreres samtaler som mulighetsrom for læring

Mulighetsrommet i lærersamtaler (Karlsen, 2022) er ikke et statisk rom, men må ses på som et dynamisk rom som kan utvides eller innsnevres. Sirklene som omkranser mulighetsrommet (figur 1), representerer forhold som kan bidra til å åpne opp eller stenge for muligheter for læring. Disse forholdene vil jeg utdype her.

Hva som bringes inn i samtalen

I studiene av lærersamtaler fant jeg at det er viktig at det bringes inn noe nytt og relevant i samtalen. I samtalene jeg analyserte, brakte lærerne inn detaljerte, spesifikke klasseromsobservasjoner av elever og elevgrupper med fokus på elevenes deltakelse i undervisningstimen. Observasjonene var

nøye planlagt av lærerne (hvem observerer hva/hvem/hvordan/når), og ble delt med de andre i lærergruppen etter timen. De delte observasjonene ble en del av gruppens felles kunnskapsressurser (Littleton & Mercer, 2013, s. 112). Andre kunnskapsressurser som ble brakt inn, var relevant teori og forskning som bidro både til planleggingen av timen og til å belyse observasjonene. En av lærergruppene fikk tilgang til elevenes perspektiv på egen læring og undervisningen, ved at de gjennomførte gruppeintervju med utvalgte elever etter timen og innhentet spørreskjema fra alle elevene i klassen. Samlet sett var de felles kunnskapsressursene et fundament for læringsprosessene i lærersamtalene.

Poenget med å bringe inn noe nytt og relevant er å unngå det jeg har kalt «tomgangssnakk» (Karlsen, 2022, s. 95), det vil si samtaler der en deler løst og fast, for eksempel deler historier, snakker om «de samme gamle ting» (deLillos, 1993), men ikke kommer videre. Slike samtaler kan være positive relasjonelt sett eller for å få hjulene til å gå rundt, men for å utvikle skolen videre trenger en læringsfremmende samtaler. Å trekke inn ulike former for kunnskapsressurser kan bidra til å gi et solid fundament for samtalen. Flere eksempler på hva som kan bringes inn for analyser og diskusjon i lærersamtalen, er ulike former for elevarbeid (skriftlige tekster, oppgaver), elevresultat fra prøver eller tester, videoopptak fra utvalgte deler eller hele timen og respons fra elever. En relevant forskningsartikkel eller teoretiske perspektiv kan eventuelt bringes inn for å kaste lys over en problemstilling.

En utforskende tilnærming til det som bringes inn

Et av kjennetegnene på et profesjonelt læringsfellesskap er nettopp en

utforskende tilnærming. Dette betyr at det ikke er tilstrekkelig å bringe inn noe nytt og relevant. Hvordan deltakerne stiller seg til det som bringes inn, er også av betydning. En utforskende tilnærming kan fremme læringsprosesser og utvikling av praksis. For eksempel fant Dudley (2013) at det var det «utforskende snakket» (*exploratory talk*), forstått som ytringer der lærerne foreslår, begrunner, utvikler en idé, utfordrer, fremmer hypoteser, reflekterer eller undrer seg (s. 111), som bidro til læreres felles læring i samtalene.

Min studie viser at en utforskende, undersøkende tilnærming til elevdata (observasjoner og elevutsagn fra intervju og spørreundersøkelser) var avgjørende for at innsamlede data fikk en betydning. En utforskende tilnærming innebar at en prøvde å forstå elevdata gjennom diskusjoner i lærergruppen, og i flere tilfeller brukte elevdata som et utgangspunkt for endring av undervisningen. Elevdata som ble lite vektlagt eller «snakket bort», fikk liten betydning for videre praksis. I de tilfellene der observasjoner i klasserommet ikke ble gjennomført som planlagt, eller der elevdata ikke ble systematisk delt og tolket, gikk lærerne over til «synsing». Timperley (2011) bekrefter at læreres undersøkende tilnærming, der data tas på alvor, utforskes og diskuteres, er nødvendig for at praksis kan endres på en slik måte at det gir utvikling for elevene (s. 2). En slik utforskende innstilling er avhengig av at interaksjonene i lærergruppen åpner opp for deltakernes felles utforskning og meningsskaping.

Interaksjoner som åpner opp

Interaksjonene deltakerne imellom spiller en viktig rolle for mulighetene til læring. Ulike «samtalepraksiser»

(*conversational routines*) kan bidra til både å åpne opp og lukke samtaler om problemer i praksis (Horn & Little, 2010). Jeg fant at interaksjonene mellom deltakerne i lærersamtalene kunne virke både *fremmende* og *hemmende* for muligheter for profesjonslæring, avhengig av om de åpnet opp eller stengte for de andres deltakelse, utforskning og meningsskaping.

Noen samtalemønstre hindret dypere analyser av elevenes læring, for eksempel at det foregikk flere diskusjoner i gruppen samtidig, eller at deltakerne hoppet raskt fra tema til tema. Når samtalene dreide seg om at «timen gikk veldig bra», stengte dette for læreres oppmerksomhet rettet mot elevdata. Cajkler mfl. (2014) peker på at «feiring av suksess» kan virke oppløftende for lærerne, men gir lite informasjon og kan hindre en kritisk evaluering (s. 21). Når utfordringer ved læring og undervisning ble løftet fram, for så å bli ufarliggjort og «normalisert» (Little & Horn, 2007) av andre i gruppen, hindret dette videre analyser og muligheter for profesjonslæring.

Jeg fant at kjennetegn på samtalepraksiser som bidro til å åpne opp samtalene og utvide læringsrommet, var at man i disse tok det andre delte, på alvor ved aktivt å lytte og stille spørsmål. Når deltakerne utfordret hverandre, brakte dette diskusjonen videre, noe som flere ganger munnet ut i endring av praksis. Samtalepraksiser som utvider mulighetsrommet for læring, kan støttes ved hjelp av samtalens struktur.

Struktur

Måten samtalene er organisert på, har betydning for i hvilken grad det skjer kunnskapsdeling og læring i samtalene. I samtalene som jeg studerte (i en Lesson Study-kontekst), var samtalene organisert i to deler, først

en delefase og deretter en evaluerings- eller planleggingsfase. Delefasen var organisert som en rekkefremføring, slik at en sikret at alle kom til orde og fikk dele observasjoner fra timen, innspill fra elevintervju eller resultater fra spørreskjema. Denne måten å organisere samtalen på signaliserte at man skulle være åpne og ha respekt for hverandres bidrag, og slik styrket man også muligheten for at alle kunne delta i den videre samtalen.

Felles mål og engasjement

Det kan fremme gruppens kollektive læring i lærersamtalen at gruppen har et felles mål og engasjement rundt det å løse et problem eller oppdrag. I samtalen jeg studerte, kom «gruppefølelsen» (Campbell & Ryder, 1989, s. 22) til uttrykk gjennom pronomenet «vi», og viste seg også gjennom deltakernes aktive deltakelse i diskusjonene. Jeg fant at det å oppleve et felles eierskap til det som ble diskutert i samtalen, så ut til å virke som en drivkraft i lærergruppens arbeid med å utvikle undervisningen. Manglende identifikasjon med gruppens prosjekt og et lavt engasjement for å løse gruppens oppdrag så ut til å virke hemmende for læreres felles oppmerksomhet og evnen til å analysere spesifikke elevepisoder.

Å utvide samtalenes mulighetsrom for læring

Målet med denne artikkelen er å sette i gang en diskusjon om hvilke forhold som kan bidra til å utvide mulighetsrommet for læring i lærersamtaler. Utfordringen er at lærersamtaler ikke nødvendigvis fremmer læring og utvikling, noe som kan skyldes tradisjonelle mønstre og samtalepraksiser. Her har jeg trukket fram flere forhold som kan virke læringsfremmende,

basert på funnene fra avhandlingen min (Karlsen, 2022). Hva deltakerne bringer inn i samtalen, som elevdata (f.eks. elevobservasjoner, elevarbeid), er selve fundamentet for læring, gjerne sammen med andre kunnskapsressurser. Dernest er det viktig at deltakerne har en utforskende tilnærming til det som er delt i gruppen, og at interaksjonene mellom deltakende åpner opp for alles deltakelse og meningsskaping. Jeg har også pekt på betydningen av samtalenes struktur og at deltakerne har et felles mål og engasjement.

Et forhold som ikke gjenspeiles i modellen, er psykologisk trygghet i gruppen, da dette ikke ble studert i denne undersøkelsen. Jeg vil likevel trekke fram at flere forskere har påpekt at når deltakerne ikke er trygge på hverandre, så blir det vanskelig å oppnå god læring. Trygghet, åpenhet og tillit trekkes fram som en forutsetning for en profesjonell, kollegial læring der tidligere antakelser utforskes (Clement & Vanderberghe, 2000). Kohlmeier og Saye (2017) fant at å lære sammen i en gruppe krevde av lærerne at de var villige til å ta en risiko ved å åpne opp og avprivatisere sin praksis (s. 32).

De forholdene jeg har pekt på, handler om det en kan kalle «det indre livet» i samtalen, det som skjer i selve lærersamtalen, mellom deltakerne. Det betyr ikke at eksterne rammer underkjennes, som skoleledernes

tilrettelegging og skolekontekst. Flere forskere peker på at dette tvert imot kan ha en betydning. For eksempel diskuterer Jenssen (2020) hvorvidt variasjonene i læreres arbeid i profesjonelle læringsfellesskap kan forklares av faktorer ved skolene, og peker på en sterk sammenheng mellom skolens pedagogiske ledelse og læreres opplevelse av profesjonelle læringsfellesskap.

Igjen vil jeg understreke at en trenger mange typer samtaler i en komplisert skolehverdag. Noen ganger må samtalen være praktiske, koordinerende, støttende osv. Faren er at slike typer samtale tar all plass. For å lære sammen og utvikle praksis, trenger vi å etablere og utvide mulighetsrommet for læring i samtalen våre.

Modellen «mulighetsrommet» (fig. 1) representerer på ingen måte en sannhet, men gir kunnskap som kan bidra til en videre diskusjon. Modellen er «levende», det vil si at den kan justeres, utvides og modnes. Det er spennende hvis noen vil bruke modellen som et utgangspunkt og tilpasse den til eget arbeid, for eksempel knyttet til utviklingsarbeid.

NOTER

- 1 I LK20, overordnet del, brukes begrepet profesjonsfaglig fellesskap (se Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 20).
- 2 Lesson Study er en opprinnelig japansk læringsform for lærere som har fått stor utbredelse over hele verden, og beskrives godt i en tidligere artikkel i Bedre skole (Munthe mfl., 2013).



>>> **Anne Mette Færøyvik Karlsen** er førsteamanuensis ved Høgskulen på Vestlandet (HVL), der hun er emneansvarlig for flere moduler innenfor utdanningsledelse. I sin doktorgrad har hun analysert læreres samtaler. Hennes forskningsinteresser er læreres profesjonslæring, skoleledelse, elevens stemme og Lesson Study.

LITTERATUR

- AFDAL, G. (2013). Religion som bevegelse: læring, kunnskap og mediering. Oslo: Universitetsforlaget.
- CAJKLER, W., WOOD, P., NORTON, J. & PEDDER, D. (2014). Lesson study as a vehicle for collaborative teacher learning in a secondary school. *Professional Development in Education*, 40(4), 511–529. <https://doi.org/10.1080/019415257.2013.866975>
- CAMPBELL, L. & RYDER, J. (1989). Group-sense: When Work in Groups Does Not Add Up To 'Groupwork'. *Pastoral Care in Education*, 7(1), 22–30. <https://doi.org/10.1080/02643948909470650>
- CLEMENT, M. & VANDENBERGHE, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81–101. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00051-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00051-7)
- DAHL, T., ASKLING, B., HEGGEN, K., KULBRANDSTAD, L.I., LAUVDAL, T., QVORTRUP, L., SALVANES, K.G., SKAGEN, K., SKRØVSET, S. & THUNE, F.W. (2016). Om lærerrollen. Ekspertgruppa om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag. Bergen: Fagbokforlaget. <https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccca072769/rapport-omlaererrollen.pdf>
- DELILLOS (1993). Neste sommer [Sang]. På Neste sommer (album), spor 9. Rodeløkka Studio, Oslo juni–august 1993. Mikset i Decibel Studio i Stockholm september 1993.
- DESIMONE, L.M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- DUFOUR, R. (2004). What is a «professional learning community»? *Educational Leadership*, 61(8), 6–11.
- DUFOUR, R., DUFOUR, R., EAKER, R. & KARANKE, G. (2010). *Raising the bar and closing the gap. Whatever it takes*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- DUDLEY, P. (2013). Teacher learning in Lesson Study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and teacher education*, 34, 107–121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.006>
- EARL, L.M. & TIMPERLEY, H. (2008). Understanding How Evidence and Learning Conversations Work. I: L.M. Earl & H. Timperley (red.), *Professional Learning Conversations: Challenges in Using Evidence for Improvement* (s. 1–12). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6917-8_1
- HARGREAVES, A. & O'CONNOR, M.T. (2018). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- HORN, I.S. & LITTLE, J.W. (2010). Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teachers' Workplace Interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181–217. <https://doi.org/10.3102/0002831209345158>
- JENSSEN, M.M.F. (2020). Profesjonelle læringsfellesskap og pedagogisk skoleledelse. I: K. Smith (red.). *Validity and value of teacher education research: NAFOL 2019*, 131–154. Bergen: Fagbokforlaget.
- JUNGE, J. (2012). Kjennetegn ved læreres kollegasamtaler, og betydningen av disse for læringspotensialet i samtalene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(5), 373–386. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-05-05>
- KARLSEN, A.M.F. (2022). *Læreres samtaler som mulighetsrom for læring. En kvalitativ studie av lærersamtaler i Lesson Study* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- KELCHTERMANS, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220–237.
- KOHLMEIER, J. & SAYE, J. (2017). Developing Discussion Leaders Through Scaffolded Lesson Study. *The Social Studies*, 108(1), 22–37. <https://doi.org/10.1080/00377996.2016.1237466>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2019). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonell-fellesskap-og-skoleutvikling/?lang=nob>
- KVAM, E.K. (2014). *Pedagogiske samtaler: en kvalitativ studie av lærersamarbeid i norsk grunnskole* [doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- LITTLE, J.W. (2003). Inside Teacher Community: Representations of Classroom Practice. *Teachers College Record*, 105(6), 913–945. TCRecord: Article
- LITTLE, J.W. (2012). Understanding Data Use Practice among Teachers: The Contribution of Micro-Process Studies. *American Journal of Education*, 118(2), 143–166. <https://doi.org/10.1086/663271>
- LITTLE, J.W. & HORN, I.S. (2007). Normalizing problems of practice: Converting routine conversation into a resource for learning in professional communities. I: L. Stoll & L.K. (red.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas* (s. 79–92). New York, USA: Open University Press.
- LITTLETON, K. & MERCER, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203809433>
- MELD, ST. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- MUNTHE, E. (2003). Teachers' workplace and professional certainty. *Teaching and teacher education*, 19(8), 801–813. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.02.002>
- MUNTHE, E., BAUGSTØ, T. & HALDORSEN, A.-K. (2013). Japanske takter i Bømlo kommune. *Bedre skole*, 1, 11–15.
- NELSON, T.H., DEUEL, A., SLAVIT, D. & KENNEDY, A. (2010). Leading Deep Conversations in Collaborative Inquiry Groups. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(5), 175–179. <https://doi.org/10.1080/00098650903505498>
- NEMIROVSKY, R., DIMATTIA, C., RIBEIRO, B. & LARA-MELO, T. (2005). Talking About Teaching Episodes. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 8(5), 363–392. <https://doi.org/10.1007/s10857-005-3848-3>
- NIELSEN, L.T. (2013). *Teamsamarbejdet dynamiske stabilitet – en kulturhistorisk analyse af læreres læring i team*. København: Forlaget UCC
- STOLL, L. & LOUIS, K.S. (2007). Professional Learning Communities: Elaborating New Approaches. I: *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas* (s. 1–13). Open University Press.
- STOLL, L., BOLAM, R., MCMAHON, A., WALLACE, M. & THOMAS, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- TIMPERLEY, H., WILSON, A., BARRAR, H. & FUNG, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration* (BES). New Zealand: Ministry of Education. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17384/154%20Teacher%20professional%20learning%20and%20development.%20best%20evidence%20synthesis%20iteration.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- TIMPERLEY, H. (2011). *Using student assessment for professional learning: focusing on students' outcomes to identify teachers' needs* (Dokument nr. 21, mai 2011). Department of Education and Early Childhood Development. <https://www.education.vic.gov.au/Documents/about/research/timperleyassessment.pdf>
- VANGRIEKEN, K., DOCHY, F., RAES, E. & KYNDT, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- WEBSTER-WRIGHT, A. (2009). Reframing Professional Development Through Understanding Authentic Professional Learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702–739. <https://doi.org/10.3102/0034654308330970>
- WOOD, K. (2017). Is there really any difference between lesson and learning study? [Editorial review]. Both focus on neriage. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6(2), 118–123. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-02-2017-0008>

– Femårig lærerutdanning

gir oss reflekterte praktikere

»»» Av Tore Brøyen

Da lærerutdanningen ble en femårig masterutdanning, fryktet mange at masterformen ville føre med seg en uheldig akademisering av lærerutdanningen. Men slik har det ikke blitt.

Randi Solheim er leder for et forum for veiledere innenfor lærerutdanningene og innrømmer at hun selv var skeptisk til innføring av master i grunnskolelærerutdanning. Nå har hun endret sin oppfatning.

– Det var lett å se for seg at masteroppgavene som lærerstudentene skulle skrive, ville bli teoretisk vinklet og ha lite med det praktiske arbeidet i klasserommene å gjøre, men ut ifra de erfaringene vi har nå, vil jeg hevde at dette ikke har slått til, sier Solheim.

Stor bredde i tema for oppgavene

Solheim registrerer at det er en stor bredde i oppgavene som blir levert, og det er akkurat slik hun mener det bør være.

– Noen fordyper seg i selve undervisningsfagene, mens



Randi Solheim er leder for et forum for veiledere innenfor lærerutdanningene. Hun opplever at innføring av mastergrad har vitalisert lærerutdanningene.

andre bidrar til å omsette den faglige kunnskapen til god undervisningspraksis. Mange henter empiri fra klasserommet, og noen studerer læringsressurser eller utdanningspolitiske dokumenter. Vi trenger et spenn med ulike typer studier som bidrar til sine fagfelt på ulike måter, og som ikke minst bidrar til å utdanne utviklingsorienterte lærere. Det er jo ikke masteroppgavene i seg selv som er målet, det er *kompetansen* som de framtidige lærerne opparbeider seg, og som de kan ha med seg inn i arbeidet og overføre til andre, sier hun.

Hun ser imidlertid noen trender i oppgavetyper, og hun kunne gjerne tenke seg at variasjonen ble enda større.

– Mange studier bygger på et lite antall lærerintervju, en type empiri som ikke alltid er like lett å gjøre relevant i

Nasjonalt nettverk for masterveiledere i lærerutdanningene

Nasjonalt nettverk for masterveiledere i lærerutdanningene ble etablert høsten 2020 for å bidra til erfaringsutveksling og kvalitetsutvikling i arbeidet med den nye grunnskolelærerutdanningen på masternivå. Ved oppstarten av nettverket gjorde man en kartlegging av

veiledernes ønsker og behov. Basert på innspill herfra ble det laget en plan som innebærer at nettverket hele veien har fulgt veiledernes og masterstudentenes arbeidsprosesser.

Nettverket har tatt opp aktuelle tema som deltakerinstitusjonene er opptatt av,

og som de kan ha utbytte av å diskutere med hverandre – blant annet krav og forventninger til ulike typer masteroppgaver, og spørsmål knyttet til praksisforankring og profesjonsretting, empiri og metoder, veiledning og sensur.

en større sammenheng. Innenfor mitt eget fag, norskfaget, ser vi ellers at en del av studentene knytter seg opp mot aktuelle utdanningspolitiske tema, for eksempel har vi mange studenter som velger å skrive om litteratur koblet opp mot det nye tverrfaglige temaet livsmestring. Det er spennende. Men det er færre som skriver innenfor de mer tradisjonelle norskfaglige disiplinene, for eksempel undervisning i grammatikk. Det trenger vi også, sier hun.

Har vitalisert lærerutdanningen

En annen positiv sideeffekt med innføringen av mastergrader er, ifølge Solheim, at det har ført til en vitalisering av lærerutdanningen. Lærerutdannere har ofte ulike bakgrunn, noen har forskerbakgrunn, andre er erfarne lærere. Men når man har måttet utvikle en felles forståelse for hva en masteroppgave i lærerutdanningen er og kan være, så har man måttet samarbeide og utveksle erfaringer i større grad enn man har gjort tidligere.

Vurdering av masteroppgaver

Blant de temaene som blir mye diskutert i forumet, er vurdering. Ifølge Solheim fins det ulike praksiser når det gjelder hvordan masteroppgaver blir vurdert, og det blir i tiden framover viktig å samordne erfaringer og praksiser i de ulike lærerutdanningene.

– Vi har oppfordret til å danne lokale veilederforum på lærerutdanningsinstitusjonene, og til å diskutere vurderingspraksiser lokalt og utveksle sensorer nasjonalt. Jeg tror slike forum bidrar til å utvikle et tolknings- og forståelsesfellesskap for hva som skal løftes fram som kvalitet og ønsket kompetanse. Det håper vi blir varetatt og videreført når det nasjonale nettverket dette semesteret avslutter sin treårige arbeidsperiode, sier Solheim.

Mastergrad fungerer – ingen vei tilbake nå

Etter fem år i yrkeslivet har de første lærerne som gikk ut med mastergrad, blitt en viktig ressurs på skolene, blant annet når det gjelder innføringen av Kunnskapsløftet.

Yngve Antonsen har ledet pilotprosjektet RELEMAST – Relevant masterutdanning for grunnskoleutdanningen, der man har intervjuet lærerne som gjennomførte en pilotert femårig masterutdanning ved UiT Norges arktiske universitet. De første gikk ut i 2015.

– Generelt vil jeg si at det har gått veldig bra med de tre første kullene som vi har fulgt. Vi har intervjuet dem gjennom flere år etter at de har startet sin yrkeskarriere, og de er utrolig reflekterte. De ser ut til å ha tatt en stadig større plass i skolen ettersom årene har gått. Flere av dem vi har intervjuet etter fem år i yrket, forteller at de har tatt på seg viktige roller når det gjelder å oversette fagfornyelsen til bruk i den praktiske skolehverdagen, sier Antonsen.



– Vi utdanner lærere – ikke forskere

Antonsen er klar på at det neppe er noe alternativ for lærerutdanningen å gå vekk fra master igjen.

– Det ville i så fall ha vært en deprofesjonalisering. Jeg tror masteren handler om hvor attraktivt yrket skal være. De får høyere status, og dessuten høyere lønn. Men det er klart at utdanningen må justeres underveis. Vi utdanner til å bli lærere, ikke forskere, så vi må hele tiden spørre oss hva slags forskningskompetanse de skal ha. Vi mener man bør legge vekt på å gi dem en kompetanse som er relevant for læreryrket, for eksempel ved at de tar utgangspunkt i observasjoner fra klasserommet, sier Antonsen.

Antonsen nevner spesielt de av studentene som valgte oppgaver innenfor aksjonslæring. Disse har vært spesielt fornøyd med utdanningen, kanskje fordi oppgavene har vært så praksisnære.

– Vi ser at det har skapt utviklingsorienterte og nysgjerrige lærere. De har virkelig noe å bidra med, og de har fått viktige posisjoner i skoleutviklingen. De blir *lifelong learners*, de evner å ta egne valg og stå for det, sier Antonsen.

Yngve Antonsen har undersøkt hvilke erfaringer de første lærerne med masterutdanning har hatt i skolen. I dag er han en del av forskningsprosjektet STEP, som skal utvikle forsknings- og erfaringsbasert kunnskap om overgangen fra lærer til student.



Lærerutdanning

på nye veier

Den nye lærerutdanningen med mastergrad krever en annen type veiledning enn det tidligere løpet gjorde, og da spesielt innenfor praksisfeltet. Et forskningsprosjekt har satt seg som mål å knytte praksisfeltet og teorifeltet tettere sammen.

>>> Av Anne Grøntvedt og Ane Kopreitan

Tenk hvis lærerutdanninga hadde vært et likeverdig samarbeid mellom student, praksislærer og veileder. Tenk hvis vi hadde hatt en åpen kanal mellom universitetet og skolene. Tenk hvis lærerstudenten gjennom masterstudiet hadde fått utvikle seg til trygge lærere som står støtt i egen profesjon med et forskerblikk på det som skjer i klasserommet. Sånn kan det faktisk være, og det er PRANO-modellen et godt eksempel på. PRANO står for *praksisforankrede norskfaglige masteroppgaver*. Det er et prosjektsamarbeid mellom lærerutdanningen på NTNU og to universitetsskoler i Trondheim, 2021–2023.

Klasserommet som forskningsarena

Som lærere, lærerutdannere og deltakere i prosjektet PRANO, har vi gjort oss noen tanker om lærerutdanningen og hvilke kompetanser framtidens lærere må ha. Tanken bak prosjektet er at lærerstudentene i norsk skal bruke klasserommet som forskningsarena for masteroppgaven sin. Det krever at læreren stiller klasserommet sitt

til disposisjon for masterstudenter og veiledere fra NTNU. Det gjør vi veldig gjerne.

I løpet av de to årene prosjektet har pågått, har vi utformet en modell for gjennomføringen av siste års praksis. Først møtes studenter, praksislærere og veiledere til en dialog om studentenes interesser innenfor norskfaget. Så har studentene to ukers praksis der de blir kjent med elevene og klassekulturen og prøver ut ulike undervisningsopplegg. Dette er knyttet opp mot studentenes interessefelt, og i etterkant av disse to ukene arbeider de med utforming av problemstillingen for masteroppgaven. Her er også veileder og praksislærer med i prosessen. I den siste praksisuken samler studentene inn empiri med bakgrunn i undervisningen de prøver ut. De systematiserer funnene sine og presenterer dette for veileder og praksislærer i et analyseseminar. Etter at masteroppgaven er levert, kommer de tilbake til praksisskolen for å presentere arbeidet for sine kolleger på skolen.

Hvordan er det så å være praksislærer i en annerledes praksis? Hvordan er det å samarbeide så tett med

lærerutdanninga? Hvordan er det å ta på forskerbrillene og være sparringpartner for en masterstudent? Svarene vi får er entydige: Det er stor stas, og i det følgende skal vi forklare hvorfor.

En opplevelse av likeverdighet

Det å være praksislærer i en annerledes praksis, er faktisk ikke så veldig annerledes når det kommer til veilederrollen. Rammene er de samme. Det tar ikke mer tid, men innholdet er litt annerledes. Det som går på klasseledelse, planlegging og gjennomføring av timer, forventes i stor grad å være på plass når studentene har kommet så langt ut i løpet. Det studentene trenger nå, er mer faglighet, mer forskning og mer delaktighet.

En av de store gevinstene for oss praksislærere er nettopp det tette samarbeidet med lærerutdanningen. Det er ikke bare i studentens praksisperiode at vi har møtepunkt og dialog. Treffpunktene før, under og etter praksis er vel så viktige. Denne vedvarende dialogen gjør at vi blir godt kjent, vi lærer utrolig mye av hverandre, og dette gagnar alle parter. Studenter, praksislærere og veiledere har et gjensidig positivt læringsutbytte. Vi opplever veldig sterkt en likeverdighet mellom oss som praksislærere og veilederne fra lærerutdanningen. Dette har vi ikke opplevd i samme grad tidligere.

Faktum er at lærerutdanningen foregår på to arenaer. Teorien presenteres på universitetet, og praksisen gjennomføres i klasserommet. Ekspertisen fra universitetet legger til rette for teorien, og praksislæreren legger til rette for gjennomføringen i praksis. Gjennom PRANO-metoden ser studentene i mye større grad enn ellers sammenhengen mellom disse to arenaene. Også vi som lærere har stort utbytte av å ha kjennskap til det som foregår på universitetet, i form av å bli presenter for nyere teori og arbeidsmetoder. Veilederne på universitetet opplever også stor verdi i det å få et blick inn i klasseromsverdenen.

Tryggere studenter

Det å ta på forskerbrillene i eget klasserom og være sparringpartnere for studentene er kanskje det som er aller mest spennende. Vi former lærere. Som lærere forsker vi hele tiden i samme klasserom, og med denne praksismodellen får vi studentene til å forske sammen med oss. Vi blir bedre av å dra veksler på hverandre. I dette samarbeidet vokser de nye og uventede ideene fram. Vi høster nye erfaringer sammen. Gjennom studentene får vi nye blick på elevene våre, og dermed står vi også tryggere i klasserommet og lærerprofesjonen vår. Det er ikke rart vi synes det er stas.

Det er interessant for oss praksislærere å følge utviklingen til studentene gjennom masteråret. De får en større faglig integritet gjennom hele tiden å ha et metablick og et forskerblick på faget. Studentene føler seg trygge og ivaretatt. De får boltre seg, de får forske, og de får reflektere. Det får tilgang til et rom der de kan prøve ut og evaluere, og dette gjør studentene trygge, og det gjør at praksislæreren også blir trygg. Jo mer du får utforsket, jo tryggere står du i både rollen og i faget. Dette er en trygghet som framtidens lærere trenger, dersom de skal våge å se forbi rammeverk, læreplanmål og forskrifter og skape og gi elevene den undervisningen de vet at elevene husker og lærer av.

En praksislærer er først og fremst en lærer

På papiret ser det kanskje omfattende ut, og ja, som praksislærer blir du involvert i studentens arbeid på masternivå. Men det er viktig at du som praksislærer ikke tar universitetslærernes rolle. Du skal ikke veilede på teoribruk, struktur og kildehenvisninger. Du skal være engasjert i faget ditt, støtte opp rundt studenten og gi tilbakemeldinger. Du skal med andre ord gjøre det du gjør sammen med elevene hver eneste arbeidsdag gjennom skoleåret. Du skal gi det samme til studentene som du gir til elevene dine. Du skal kanskje ha et ekstra utforskende blick på det som skjer i klasserommet, men det bør vel også være en naturlig del av lærerhverdagen? Det er det vi utdanner masterstudentene til, det er nettopp det vi ønsker oss av framtidens lærere. Når vi utvider lærerutdanninga til å bli en ren masterutdanning med de kostnadene det medfører, må vi også sørge for at vi høster frukter av denne kostnaden. PRANO-prosjektet legger til rette for en god avling og er etter vårt syn helt klart en lærerutdanning på riktige veier.



»»» **Anne Grøntvedt** er cand.mag. fra NTNU og for tiden også masterstudent ved NTNU. Hun arbeider som lærer med formell veilederkompetanse ved Charlottenlund ungdomsskole.

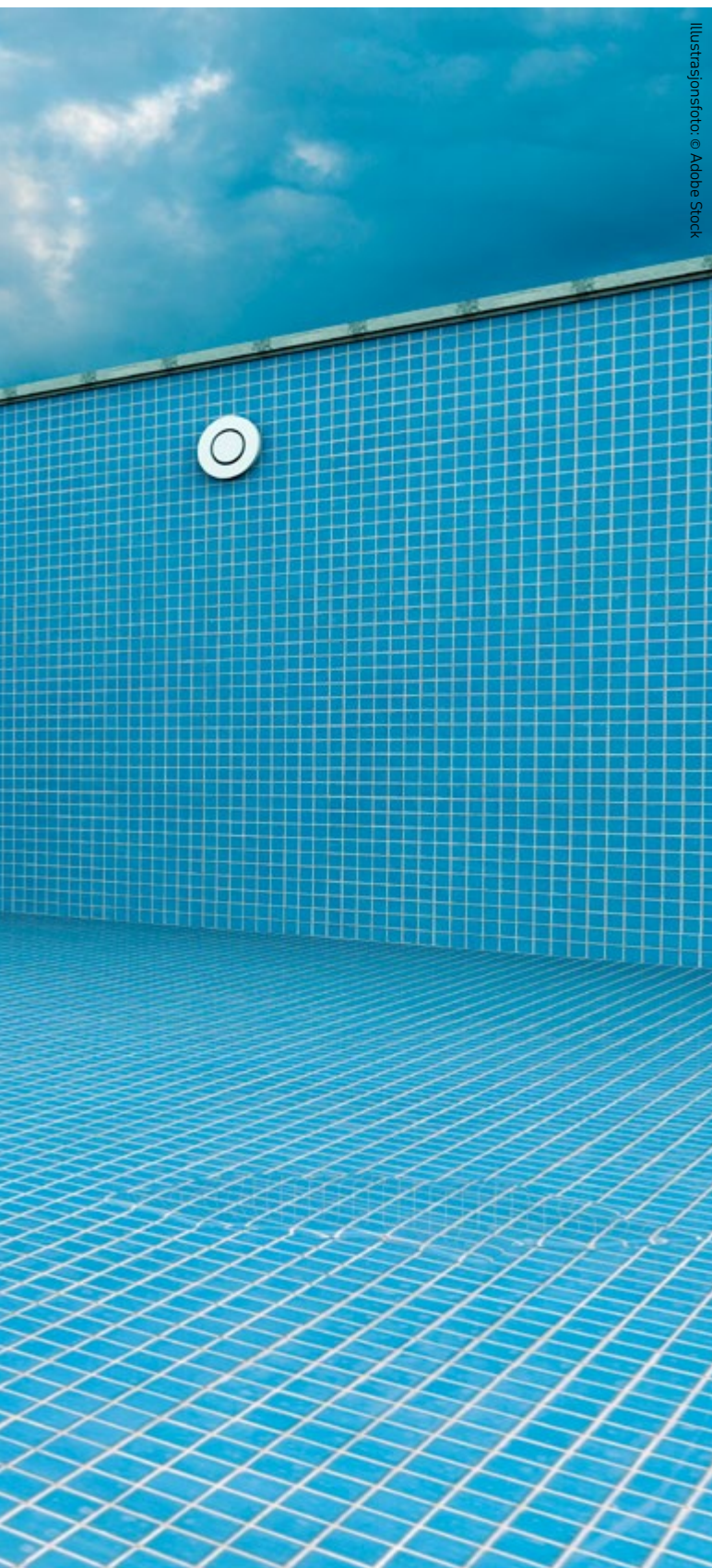


»»» **Ane Kopreitan** er cand.philol. fra NTNU. og arbeider som lærer med formell veilederkompetanse ved Charlottenlund ungdomsskole.

A photograph of an empty swimming pool with blue mosaic tiles. A metal ladder is attached to the wall, and the sky is visible above the pool's edge. The text is overlaid on the pool's surface.

Ny lærer- utdanning

i møte med virkeligheten



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

»»» Av Remi Skytterstad, Elise Wedde, Anna-Maria Stenseth, Gunn Gallavara og Yngve Antonsen

Nyutdannede lærere blir ofte satt til å undervise i fag de har liten erfaring med. Det kan føre til større belastning for lærerne og et dårligere læringsmiljø for elevene. Kan kravet til fordypning i enkeltfag ha fått for stor plass i lærerutdanningen?

I dag uteksamineres nyutdannede lærere fra en femårig grunnskolelærerutdanning med fagfordypning inn i et utdanningssystem med stort behov for lærere. Myndigheter, politikere, lærerorganisasjoner og forskere har betraktet overgangen fra lærerutdanning til lærerprofesjonen som et nøkkeltiltak for lykkes med å rekruttere flere til læreryrket. Vi ønsker i det følgende å diskutere noen aspekter ved den nye lærerutdanningen som kan være problematiske i den forstand at de kan være til hinder både for rekruttering og for at skolen skal kunne løse sine kjerneoppgaver på best mulig måte.

Grunnskolelærere med masterutdanning

I 2017 ble grunnskolelærerutdanningen reformert til en femårig integrert mastergradsutdanning. I denne utdanningen er det undervisningsfagene norsk, samisk, norsk tegnspråk, matematikk og engelsk som skal prioriteres, dette er i tråd med forskrift til opplæringsloven, som stiller krav om relevant kompetanse for alle lærere i grunnskolen som underviser i matematikk, engelsk og norsk.

De første nye grunnskolelærerne med mastergrads-utdanning startet i læreryrket høsten 2022. Den nye lærerutdanningen vektlegger å gi studentene kunnskap om forskningsbasert skoleutvikling, klasseledelse og kontakt-lærerrollen, samt innsikt i teori og metode. De nyutdannede lærerne har dessuten avlagt studiepoeng i to til fire undervisningsfag. I rammeplanene for grunnskolelærer-utdanningene er dette omtalt som *fordypning*. I tillegg får lærerstudentene anledning til å fordype seg videre i et av de valgte undervisningsfagene eller et tema gjennom sitt arbeid med masteroppgaven.

Målet er at studentene skal utdannes til lærere som er i stand til å utvikle seg selv, sin undervisning og skolen de arbeider på. Fagfordypningen i skolefagene blir generelt begrunnet med at kompetanse som lærerne besitter, skal avle kompetanse hos elevene. Man kan se dette som et resultat av påvirkning fra OECD som gjennom for eksempel PISA-undersøkelsene har bidratt til at norsk utdanningspolitikk i dag legger vekt på kunnskapsmål og holder fram enkelte fag som spesielt sentrale (se Mausethagen, 2013; Karlsen, 2014).

En mer krevende overgang fra utdanning til yrke?

Forskning kan tyde på at lærere som har gjennomført de nye grunnskolelærerutdanningene, oppleves å være kompetente til å undervise i de fagene de har fagfordypning i, innenfor de trinnene som dekkes i utdanningen (Antonsen mfl., 2020). Videre erfarer de nyutdannede lærerne særlig grad av mestring, variasjon og motivasjon når de underviser i faget de skrev masteroppgave om. I disse kontekstene beskriver nyutdannede lærere at de klarer å skape et godt læringsmiljø, noe som selvfølgelig må være sentralt for å lykkes som lærer (se også Olsen mfl., 2022).

Men fordypning medfører også utfordringer, både for læreren selv og for skolen som skal sørge for at elevene får den undervisningen de har krav på. En undersøkelse gjennomført av Utdanningsforbundet i 2019 viste at mer enn halvparten av de nyutdannede det første året ble satt til å undervise i fag de ikke har hatt i sin lærerutdanning. Den samme studien viste videre at slike erfaringer bidro til at de opplevde overgangen til yrket som utfordrende (Utdanningsforbundet, 2020). Nyutdannede lærere kan erfare utilstrekkelighet og usikkerhet når de underviser i fag de ikke har fordypning i, og de må bruke mye tid og energi på å lære seg faget, spesielt på mellom- og ungdomstrinn (Antonsen mfl., 2020, (Utdanningsforbundet, 2020).

STEP: Partnerskap for bærekraftig overgang fra lærerutdanning til yrket

STEP er et forskningsprosjekt som skal utvikle forsknings- og erfaringsbasert kunnskap om overgangen fra lærerstudent til lærer og hva som kan bidra til at nyutdannede lærere forblir i yrket. Partnerne i STEP er Universitetet i Sørøst Norge, UiT Norges arktiske universitet samt Utdanningsforbundet, KS og pedagogstudentene. Prosjektet er finansiert av Norges forskningsråd.

Som et resultat av dette vil det sannsynligvis være mange elever som får undervisning av lærere som ikke har tilegnet seg kompetanse i faget gjennom lærerutdanningen. Vi står altså overfor en lærerutdanning som lagt så stor vekt på fagkompetanse at man har kommet i utakt med de kravene som læreryrket i praksis setter. Kan overgangen fra lærerutdanning til læreryrket ha blitt mer krevende som en følge av fagfordypningen, fordi mange lærere i starten av sin karriere må tilegne seg kompetanse for å undervise i fag de ikke har fordypet seg i?

Ulikheter mellom fag

Tall fra Statisk Sentralbyrå (2023) viser at det er stor variasjon i hvor mange studiepoeng lærerne har i fagene de underviser i. Elever kan oppleve å bli undervist av lærere uten fagfordypning eller studiepoeng i noen fag, mens de møter velkvalifiserte lærere i andre fag. Det kan være relevant å skille mellom norsk, engelsk og matte på den ene siden og de praktisk-estetiske fagene mat og helse, musikk og kunst og håndverk på den andre. De tre førstnevnte har hatt større politisk prioritet enn andre fag, både gjennom timetall og sin plass i lærerutdanningene, samt kompetansekrav om studiepoeng for å undervise i fagene. I de nevnte praktisk-estetiske fagene stilles det ikke krav til studiepoeng, og disse er blant fagene som oftest blir undervist av lærere uten studiepoeng. For eksempel manglet 55 prosent av de som underviste i faget mat og helse, studiepoeng i faget skoleåret 2021–2022 (SSB, 2023).

En annen nærliggende tolkning er at lærerstudentene ikke anser det som formålstjenlig å fordype seg i praktisk-estetiske fag, siden disse fagene må nedprioriteres til fordel for fag med kompetansekrav. Resultatet er, i likhet med tidligere, at elevenes læring i praktisk-estetiske fag kan bli

svekket ved at de sannsynligvis undervises av personer uten formell kompetanse.

Fagfordypning og skolestørrelser

Det er store forskjeller mellom skoler i Norge. Forskjellene har betydning for de nyutdannede lærernes overgang fra utdanning til læreryrket, alt ettersom hvor de begynner å arbeide. Større skoler har bedre mulighet til å benytte fagfordypningen hos sine lærere, da de sysselsetter flere, mens mindre skoler på sin side vil ha behov for lærere med bredere fagsammensetning.

Veien videre

Vi har stilt spørsmålet om lærerstudentenes fagfordypning er i samsvar med behovet for undervisningskompetansen i skolen. Fagfordypning i flere undervisningsfag fra lærerutdanninga kan gjøre overgangen lettere både for den nyutdannede og skolelederen som legger fagkabal og fordeler undervisningsfag, og ha som resultat bedre læring i flere fag for elevene. En annen fordel ved at lærerne har fagkompetanse i flere fag, er at det kan bidra til å styrke lærernes muligheter til å arbeide med tverrfaglige temaer i tråd med

fagfornyelsen. Diskusjon om nyutdannedes kompetanse og antall fag er derfor nødvendig å ha i tiden fremover, når noe så omfattende som en lærerutdanning skal videreutvikles. Fagfordypning må også sees i sammenheng med hvordan andre innholdskomponenter i lærerutdanningene kan bidra til å kvalifisere lærerstudenter for sin yrkesutøvelse. Gjennom forskningsprosjektet STEP vil vi arbeide videre med hvordan vi kan forbedre nyutdannede læreres yrkesstart.

LITTERATUR

ANTONSEN, Y., JAKHELLN, R. OG BJØRNDAL, K.E.W. (2020). Nyutdannede grunnskolelæreres faglige fordypning og masteroppgave – relevant for skolen? *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2). doi: <https://doi.org/10.23865/up.v14.2209>

ARNESEN, H.S., STEFFENSEN, K., FOSS, E.S., LERVÅG, M.-L. OG KEUTE, A.-L. (2023). Lærerkompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2021/2022. (Statistisk sentralbyrå Rapport 2022/50).

MAUSETHAGEN, S. (2013). Governance through concepts: The OECD and the construction of «competence» in Norwegian education policy. *Berkeley Review of Education*, 4(1).

KARLSEN G.E. (2014). Internasjonale aktører som premissgivere for norsk utdanningspolitikk med særlig vekt på OECD. I: K.A. Røvik, T.V. Eilertsen og E.M. Furu, *Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelse og implementering* (s. 121–145), Cappelen Damm Akademisk.

UTDANNINGSFORBUNDET. (2020). Nye lærere i barnehage og skole – jobbstatus, trivsel og vurderinger av utdanningen. Rapport 3/2020. https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/rapporterutredninger/rapport_03.2020_nye_larere.pdf



»»» **Remi Skytterstad** er stipendiat i pedagogikk ved UIT Norges arktiske universitetet.



»»» **Elise Wedde** er utdannet sosiolog og arbeider som seniorrådgiver ved seksjon for samfunn og analyse i Utdanningsforbundet.



»»» **Anna-Maria Stenseth** er førsteamanuensis i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UIT Norges arktiske universitet.



»»» **Gunn Gallavara** er utdannet allmennlærer og sosialantropolog og arbeider som seniorrådgiver ved seksjon for utdanning og forskning i Utdanningsforbundet.



»»» **Yngve Antonsen** er professor i pedagogikk ved UIT Norges arktiske universitet.

Hvordan master- oppgaver

kan skape bedre lærere

>>> Av Tuva Bjørkvold

En entreprenøriell masteroppgave er et alternativ til den klassiske akademiske oppgaven. Målet har vært å finne en oppgaveform som forbereder studentene til den praktiske hverdagen som lærere.

Fra 2017 ble grunnskolelærerutdanningen en 5-årig masterutdanning, der studentene i løpet av de siste to årene skal gjennomføre en masteroppgave. Et sentralt spørsmål må være hvordan en slik masteroppgave kan gjøre studenten til en bedre lærer i grunnskolen. Den klassiske akademiske masteroppgaven skal blant annet kvalifisere til å senere kunne ta en doktorgrad. En 30 studiepoengs oppgave stiller store krav til akademisk skriving, da resultatet skal være en skriftlig tekst med et omfang på ca. 20 000 ord. Men de aller fleste studentene som går på grunnskolelærerutdanning 1–7 eller 5–10, skal ikke ta en doktorgrad. De studerer for å jobbe i skolen.

Før reformen var det få lærere på barnetrinnet som hadde en mastergrad (Biljana, 2019). Og mange av dem som tok en mastergrad, gjorde dette som videreutdanning. En mastergrad kvalifiserte da for nye oppgaver og karriermuligheter, gjerne utenfor klasserommet. Studentene var

særlig motiverte for en akademisk fordypning, og nivået på disse masteroppgavene var generelt ganske høyt. Men etter at alle lærerstudenter skal ha masterutdanning, har virkeligheten blitt en annen.

Masteroppgaven må ikke skrives

Masteroppgaven skal nå øke kompetansen til å bli værende i læreryrket, ikke kvalifisere vekk fra skolen. Dessuten skal alle nyutdannede grunnskolelærere ha en mastergrad, og denne må derfor tilpasses hele studentgruppa. I forskriften for grunnskolelærerutdanningen står det:

§ 3. (7) Masteroppgaven skal være på minimum 30 studiepoeng. Den skal være profesjonsrettet og praksisorientert. Masteroppgaven i undervisningsfag skal ha solid forankring i fag og fagdidaktikk, og kan i tillegg omfatte elementer fra pedagogikk og spesialpedagogikk (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Her presiseres *profesjonsretting* og *tydelig fagdidaktisk forankring*. I lovteksten står det faktisk ingen ting om at masteroppgaven må være en omfattende skriftlig tekst.

Dette danner grunnlag for å tenke bredere om hva en masteroppgave kan være. På OsloMet har vi arbeidet med tolkning av dette. Men en profesjonsrettet og praksisorientert masteroppgave forstår vi en oppgave som skal gjøre studenten bedre kvalifisert til å jobbe i skolen, og



der innholdet og metoden er rettet mot læreryrket. Dette innebærer blant annet å ha en forskende og lærende holdning til kunnskap, slik at læreren kan fortsette å utvikle seg gjennom en lang karriere i skolen.

Punkt 3.4 i de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen framhever at:

Forskningsbaserte læringsprosesser skal fremme studentenes selvstendighet, analytiske ferdigheter og kritiske refleksjon slik at de som lærere kan ta i bruk ny kunnskap og videreutvikle både seg selv, sin profesjon og sin arbeidsplan etter endt utdanning. (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2018).

Det argumenteres videre for at:

Institusjonene skal legge til rette for at studentene skal kunne delta i pågående FoU-baserte prosjekt og kunne initiere egne prosjekt.

Styringsdokumentene legger med andre ord til rette for at en praksisorientert masteroppgave blant annet kan kombineres med kritisk refleksjon rundt egne initierte prosjekter.

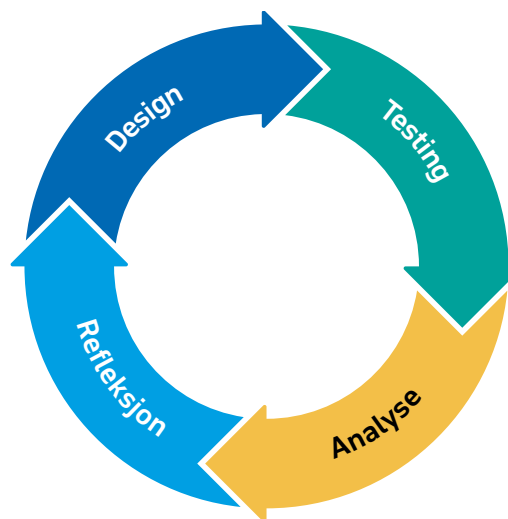
Entreprenøriell masteroppgave

På bakgrunn av ønsket om at masteroppgaven skal gjøre studentene til bedre lærere, har vi ved grunnskolelærerutdanningen ved OsloMet utviklet et nytt format på masteroppgaven, den *entreprenørielle masteroppgaven*. Den entreprenørielle masteroppgaven er like omfattende og arbeidskrevende som den akademiske oppgaven. Læringsutbyttebeskrivelsene er identiske, og krav til refleksjonsnivå likt. Den entreprenørielle masteroppgaven innebærer å utvikle et didaktisk produkt for skolen og argumentere for behovet for produktet gjennom forskning samt systematisk uttesting i skolen. Masteroppgaven på 30 studiepoeng består av tre deler:

- *et didaktisk produkt* (omfang ca. 50 prosent)
- *en vitenskapelig forankret begrunnelse* for produktet inkludert skriftlig bruksanvisning (omfang ca. 25 prosent)
- *muntlig presentasjon* av utviklingsprosjektet inkludert fagsamtale (omfang ca. 25 prosent)

Didaktisk produkt

Det *didaktiske produktet* er beskrevet vidt i rammeverket for den entreprenørielle masteroppgaven, for at studenten



Figur 1 En syklus i pedagogisk designforskning (Bjørndal, 2013)

ikke skal avgrenses av formuleringen. For eksempel kan et spill, en rammelek, en database, en forestilling, en storyline, konkretiseringsmaterie, et undervisningsopplegg eller et undringsrom være aktuelle produkter. Målgruppa kan være elever, lærere, skoleledere, skolefritidsordning eller foresatte. Det kan også være en kombinasjon. Fagområdene som produktet skal egne seg til, kan være innen ett skolefag, tverrfaglig eller hentet fra overordnet del av læreplanen. Det sentrale er at produktet egner seg for den aktuelle målgruppen, og at det fungerer.

Produktet skal testes ut i skolen på en systematisk måte. Studentene bruker pedagogisk designforskning som metodisk tilnærming (Bjørndal, 2013). Denne metoden er kjennetegnet av at en skal utvikle et produkt som skal være robust nok til å fungere i ulike sammenhenger (Øgreid, 2021). Det innebærer at studenten må teste ut produktet hos forskjellige lærere, ikke bare gjennomføre undervisning selv. I pedagogisk designforskning går en gjennom sykluser som består av å designe et produkt, teste det hos målgruppa, analysere hvordan gjennomføringen gikk, og reflektere over hvordan resultatene kan brukes til å redesigne produktet for bedre funksjonalitet (figur 1). Studentene må gjennomføre minst to sykluser i sin masteroppgave.

Sentralt i pedagogisk designforskning er at en ikke gjør en effektstudie, men forbedrer et produkt (Gravemeijer & Cobb, 2013). Studentene skal altså ikke bevise at elevene for eksempel har lært bedre ved å bruke deres produkt, og de skal ikke gjøre pre- og posttester. Studentene

argumenterer i stedet for fagligheten i produktet gjennom tidligere forskning. Deres egen forskning handler om å gjøre produktet robust i de sammenhengene det er testet ut. Denne presiseringen gjør at studentene kan konsentrere seg om produktet, ikke hvordan en eventuelt skal teste om elevene lærer bedre.

I testingen av produktet skal studentene samle data som kan hjelpe dem å forbedre produktet, gjennom for eksempel intervju, observasjon eller spørreundersøkelse. I prosjektbeskrivelsen skal studentene derfor både formulere en problemstilling som omfatter utvikling av et produkt for en spesiell målgruppe, og i tillegg to–tre forskningsspørsmål som retter seg spesifikt inn mot hva de skal se etter under uttestingen av produktet. Dette kan for eksempel gå på funksjonalitet, om instruksjonene ble oppfattet raskt nok, hvor læreravhengig gjennomføringen er, om elevene i stor nok grad er faglig aktive, om produktet ser ut til å treffe en mangfoldig elevgruppe, om elevene er fokusert på produktet over tid, eller om elevene samarbeider slik intensjonen var.

Det endelige produktet som leveres, skal være redesignet så det framstår som en prototyp som kan brukes av målgruppa. Det er altså ikke tilstrekkelig å levere en idé. Produktet må ikke være et fysisk eller digitalt produkt. Om produktet for eksempel er en forestilling, kan det som leveres, være et videoopptak av forestillingen. Inkludert i produktet vil det ofte også være en lærerveiledning.

Skriftlig argumentasjon og bruksanvisning

Det didaktiske produktet leveres sammen med en skriftlig begrunnelse og forskningsforankret argumentasjon for behovet for produktet, omfang 4000 ord. Her får studentene vist at de kan argumentere med bakgrunn i forskning og aktuelle styringsdokumenter. De bruker dermed forskning aktivt og refererer ikke kun til forskningen. Denne kompetansen er sentral for å kunne drive skoleutvikling. Om en skal få med seg et lærerteam eller ledelsen på for eksempel lekende eller utforskende arbeidsmåter, må en også forklare hvorfor. I den skriftlige argumentasjonen skal også formålet med produktet vektlegges. Også formålet skal være forankret i forskning og eventuelt styringsdokumenter.

Inkludert i det skriftlige arbeidet skal studentene skrive en bruksanvisning for produktet. Her skal de gjøre rede for hva produktet består av, målgruppe, hvordan det brukes, og omfang. I denne delen gjøres det også rede for de faglige områdene produktet skal omfatte. Dette er for å være sikker på at sensor får med seg alle deler av et produkt og skjønner hvordan det er bygget opp.



Figur 2 Masteroppgave Rand (2022), nettsted for fysisk aktiv læring i begynneropplæringen i norsk

Muntlig presentasjon

Siste del av masteroppgaven er en muntlig presentasjon på 25 minutter og en fagsamtale på 20 minutter, totalt 45 minutter. I presentasjonen skal studentene gå gjennom prosessen i arbeidet og stegene i utviklingen av prosjektet og ha et selvkritisk blikk på både prosess og produkt. Her skal metodiske valg vektlegges, hvordan forskningsspørsmålene ble fulgt opp, og hvilke praktiske implikasjoner disse fikk i utformingen av produktet. Til slutt innleder sensorene en fagsamtale om prosjektet som helhet og utfordrer studentene til å gjøre rede for sammenhenger, uklarheter og annet som ikke har kommet fram i resten av masteroppgaven.

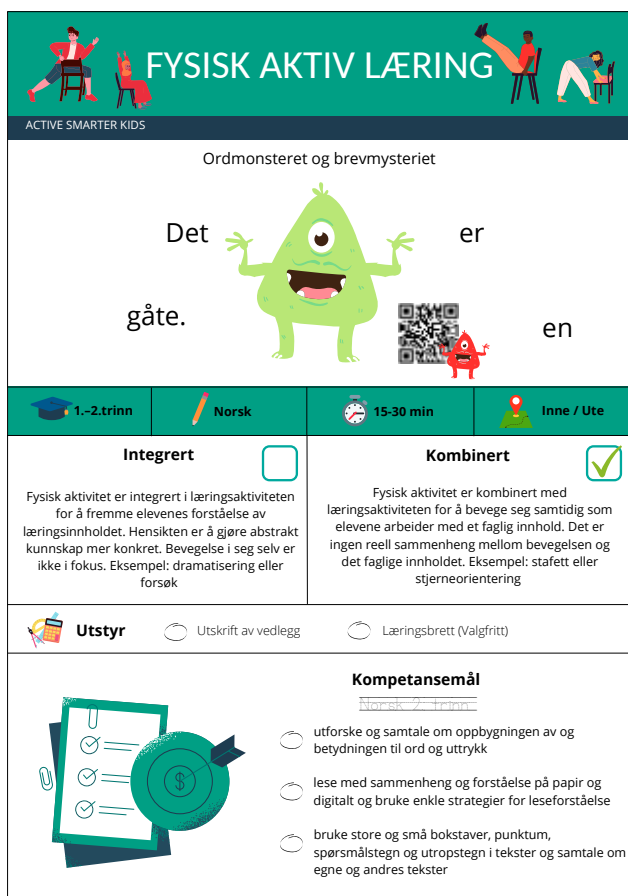
Gjennomføring av entreprenørielle masteroppgaver

Fra 2021 har vi på OsloMet hatt en pilot på master i begynneropplæring der studentene har kunnet velge mellom enten en entreprenøriell eller en akademisk masteroppgave. Fra høsten 2023 er dette en mulighet i de fleste masterfagene på grunnskolelærerutdanningen 1–10, og det blir i alle fall 44 studenter som skal ha det entreprenørielle formatet på sin masteroppgave i dette studieåret. De er fordelt på 26 prosjekter i åtte ulike fag. I fjor var det 8, året før 4, så dette er i rivende utvikling.

Så langt har elleve studenter gjennomført denne formen for masteroppgave. I det følgende skal vi beskrive to eksempler på hva studentene har gjort.

Utvikling av nettressurs

I det første kullet utviklet Hedda Eline Rand en prototyp for hvordan nettressursen til Senter for fysisk aktiv læring skulle være, på både makro- og mikronivå, med undervisningsopplegg knyttet til fysisk aktiv læring i norsk i begynneropplæringen¹ (figur 2). Studenten var med på lansering av betaversjonen av nettsiden høsten 2022, og samarbeider



Figur 3 Faksimile av undervisningsopplegg innen fysisk aktiv læring i begynneropplæring i norsk, Rand (2022)

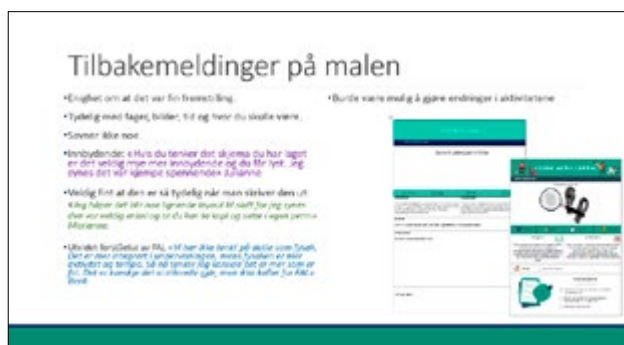
fremdeles med SEFAL.

I lærerressursen ligger tre undervisningsopplegg utviklet av Rand, som alle er testet ut av lærere med særlig kompetanse innen fysisk aktiv læring. Både design på undervisningsoppleggene, innholdet i oppleggene samt struktur og delingsressurs er utviklet gjennom masterarbeidet (figur 3). Undervisningsoppleggene er tett knyttet til forskning både innen fysisk aktiv læring og norsk i begynneropplæringen.

I den skriftlige delen presenterte Rand problemstillingen: *Hvordan kan en ressurs for FAL-aktiviteter i norsk-undervisningen være brukervennlig og inspirere lærere til å ta i bruk fysisk aktiv læring (FAL) i begynneropplæringen?*

Her framheves tema for produktet, vektlegging av brukervennlighet og at lærere skal ønske å bruke tilnærmingen. Ett av hennes forskningsspørsmål lød: *Hvordan opplever lærerne å fylle ut det digitale spørreskjemaet for deling av FAL-aktiviteter i profesjonsfellesskapet?*

Hun presenterte utvikling av dette på den muntlige delen av masteroppgaven blant annet som vist i figur 4.



Figur 4 Rand (2022), lysbilde til muntlig del, drøfting av hvordan malen til undervisningsopplegg ble utviklet på bakgrunn av intervjudata

Her vises to versjoner av malen til høyre. Til venstre er utdrag av intervju, med fargekoding på ulike kategorier til forbedring.

Utvikling av spill om våre naboer

Annette Aarup og Emilie Sandnes Torp utviklet et spill, «Nabospillet»², innen nabospråksdidaktikk i begynneropplæringen (figur 5). Spillet er delvis brettspill, delvis digitalt med språkprøver på dansk og svensk. Studentene opprettet et samarbeid med Språk i Norden, søkte og fikk 300 000 NOK i Erasmus+-midler til å videreutvikle spillet og gjøre det heldigitalt på den internasjonale plattformen til Språk i Norden.

Spillet er for elever i begynneropplæringen og handler om at elevene er tre skogsdyr som må gjøre ulike oppdrag for å samle gaver til ugla som har bursdag. For å



Figur 5 Masteroppgave Aarup og Sandnes Torp (2022), brettspill og nettsted innen nabospråksdidaktikk for begynneropplæringen

løse oppdragene må elevene lytte til svensk og dansk, og skjønne hva de skal utføre, snakke på svensk eller dansk, og lete etter forskjeller og likheter mellom de tre nabospråkene (figur 6).

Problemstillingen, som blir lagt fram i den skriftlige delen, lyder: *Hvordan kan man utvikle et spill som eksponerer elever i begynneropplæringen for nabospråkene dansk, svensk og norsk?*

Her er utviklingen av produktet tydelig framhevet, og det blir lagt vekt på eksponering av nabospråk. To forskningsspørsmål ble utviklet og var styrende for uttesting med datainnsamling og analyse: *Hvilke tilpasninger tilknyttes Nabospillet bør gjøres for å engasjere begynneropplærings-eleven? Hvilke tilpasninger bør gjøres for at læreren enkelt kan ta i bruk Nabospillet i undervisningen?*

I den muntlige delen presenteres og drøftes utviklingen av selve spillbrettet kritisk ved blant annet lysbildet som er vist i figur 7.

Her er syklus 2, 3 og sluttprodukt av spillbrettet vist øverst. Blå boks er evaluering av uttesting, basert på analyse av data. Punktene er sortert etter om de omhandler henholdsvis problemstilling eller de to forskningsspørsmålene. Endringer til neste versjon av spillbrettet er gjort rede for i oransje bokser.

Vurdering av den entreprenørielle masteroppgaven

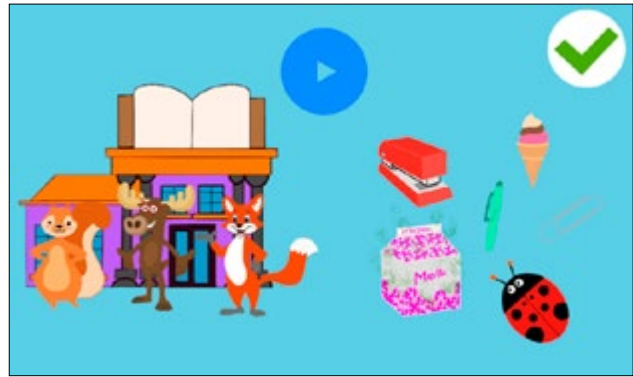
Den entreprenørielle masteroppgaven har samme læringsutbyttebeskrivelser som den akademiske, og de samme hovedoverskriftene i sensorveiledningen:

1. Faglig og vitenskapelig forankring
2. Konsekvent FoU-tilnærming
3. Struktur og presisjon
4. Selvstendighet og originalitet
5. Håndverksmessig skikkethet

Det gis én samlet karakter, og i sensorveiledningen framheves spesielt at «Studentens analytiske evner, samt studentens selvstendighet og evne til å drive utviklingsarbeid vektlegges». De fem punktene framgår i ulik grad i de forskjellige delene av masteroppgaven.

Drøfting

Den entreprenørielle masteroppgaven gir studenten mulighet til å gjøre seg kjent med aktuell forskning på et avgrenset felt, for deretter å argumentere for og å gjennomføre et utviklingsprosjekt der et konkret didaktisk produkt blir utviklet. Studenten får kompetanse i å utvikle skolen så den blir relevant og fremtidsrettet. De får erfaring med at det



Figur 6 Skjermdump fra Nabospillet, Aarup og Sandnes Torp (2022)

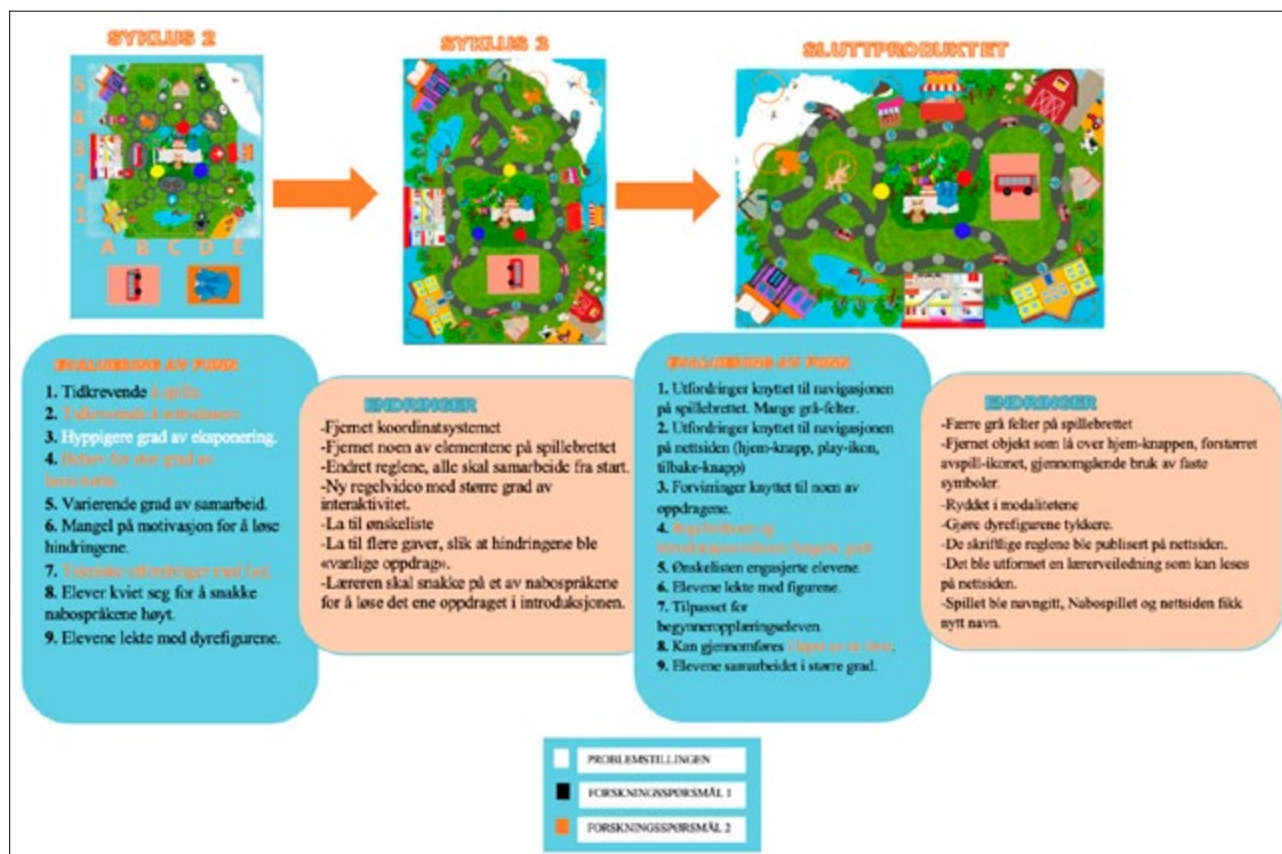
er greit å ikke lykkes perfekt ved første gjennomføring, og at det lønner seg å være systematisk i å kartlegge hvordan noe fungerer. Pedagogisk designforskning benyttes, en metode som egner seg godt i skolen også for utøvende lærere. Sentralt i læreryrket er å utvikle nye undervisningsopplegg og kunne ha en forskende holdning til egen praksis. Hva fungerte, hva kan endres til neste gang så det er enda bedre ved neste anledning? Å være kritisk og konstruktiv til egen praksis vil være nyttig for framtidens lærere.

Det står i de nasjonale retningslinjene i punkt 3.4 om forskningsforankring at studentene skal «gjennom masteroppgava utføre et selvstendig og omfattende forskningsbasert skriftlig arbeid» (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2018). Vi har tolket dette som at forskriften er et absolutt, og at retningslinjer er nettopp retningslinjer. Masteroppgaven skal være et selvstendig og omfattende forskningsbasert arbeid, og i den entreprenørielle masteroppgaven er deler av den skriftlig, deler er i andre modaliteter.

Ordet «entreprenøriell» kan gi assosiasjoner til kommersialisering, bedriftsoppbygging og salg. Det er ikke hensikten med den entreprenørielle masteroppgaven. Begrepet «entreprenøriell» er brukt for å vektlegge at studentene skal utvikle noe som er robust nok til å fungere også når de ikke selv står for gjennomføringen. Entreprenørskap innen utdanning handler i stor grad om å utvikle god undervisning, prøve og feile på en systematisk måte og så dele de gode oppleggene i etterkant.

Konklusjon

Hvordan kan så masteroppgaven gjøre studenten til en bedre lærer i grunnskolen? En måte å gjøre det på kan være å la dem velge format på masteroppgaven. Den entreprenørielle masteroppgaven gir studentene kompetanse i å initiere og gjennomføre et forskningsbasert



Figur 7 Aarup og Sandnes Torp (2022), lysbilde fra muntlig del, presentasjon av utvikling av spillbrett

utviklingsprosjekt i skolen. Å argumentere for behov for ulike undervisningsopplegg i skolen, med bakgrunn i forskning og styringsdokumenter, er viktig kompetanse å ha med seg ut i læreryrket. I Stortingsmeldingen om innovasjon i offentlig sektor står det: «Det er et mål at lærerne som uteksamineres selv skal kunne opptre innovativt» (St. meld. 30 (2019–2020)), og denne masteroppgaven vil kunne gi de kommende lærerne innovasjonskompetanse. Den entreprenørielle masteroppgaven er tett på læreryrket, en viktig motivasjon for studentene. De ønsker å jobbe i skolen, og her får de vært midt i smørøyet.



»» Tuva Bjørkvold er førsteamanuensis i norsk ved grunnskolelærerutdanningen på OsloMet. Hennes forskningsinteresser er begynneropplæring, utforskende arbeidsmåter, literacy og fagovergripende perspektiver. Hun jobber for tiden med tverrfaglighet og utvikling av en profesjonsrettet master.

NOTER

- 1 <https://heddarand.wixsite.com/fysiskaktivlaeringfaltastisk.no>
- 2 www.nabospillet.com

LITTERATUR

- BILJANA, P. (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen: Hovedresultater 2018/2019*. Statistisk sentralbyrå. <https://ssb.brage.unit.no/ssb-xmlui/handle/11250/2627224>
- BJØRNDAL, K. E. W. (2013). Pedagogisk designforskning. I: M. Brekke & T. Tiller (red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skole*. (s. 245–259). Universitetsforlaget.
- GRAVEMEIJER, K. & COBB, P. (2013). Design research for the learning design perspective. I: T. Plomp & N. Nieveen (red.), *Educational design research* (s. 72–113). Netherlands institute for curriculum development.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2016). *Forskrift om grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- NASJONALT RÅD FOR LÆRERUTDANNING. (2018). *Retningslinjer for grunnskolelærerutdanning 1–7*.
- ST. MELD. 30. (2019–2020). *En innovativ offentlig sektor: Kultur, ledelse og kompetanse*. Kommunal- og moderniseringsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-30-20192020/id2715113/>
- ØGREID, A. K. (2021). Intervensjonsbegrepet i fire kvalitative forskningsdesign. I: C. Dalland & E. Andersson-Bakken (red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 209–238). Universitetsforlaget.

Fagledelse

er lærerens kjerneoppgave

Økt oppmerksomhet rundt didaktisk planlegging og fagledelse kan være en svært fruktbar måte å styrke relasjoner i klasserommet på.

»» Av Knut Ove Æsøy og Erik Ryen

I denne teksten ønsker vi å fremheve lærerens kjerneoppgave, som er undervisning i fagene. Får lærerne for mange arbeidsoppgaver, kan det føre til at de må prioritere de oppgavene som hele tiden tvinger seg på. Lærerne føler de slukker branner snarere enn at de jobber forebyggende. God undervisningsplanlegging søker å gi elevene trivsel og mestring i klasserommet. Det vil kunne forbedre klassemiljøet og redusere konfliktnivå og behovet for å regulere elevenes atferd. Når læreren er en dyktig fagleder, vil behovet for å bruke tid på klasseledelse bli mindre. Mye brannslukking kunne vært unngått om lærerne hadde tid til å planlegge for faglig autoritet.

Et godt eksempel på dette er førsteårsstudentene på OsloMets grunnskolelærerutdanning 1.–7. I sin første praksis som lærerstudenter underviser de elever de ikke kjenner. I forkant av praksis lærer de en hel fortelling utenat. De presenterer fortellingen med innlevelse for elevene og lager et undervisningsopplegg i etterkant, der elevene får mulighet til å uttrykke opplevelsen de har vært med på. Hvert

år kommer studentene tilbake til OsloMet og kan fortelle at elevene fulgte nøye med og var ivrige i etterarbeidet. Praksislærerne sier de er overrasket når enkeltelever forandrer adferd og deltar mer aktivt. Dette klarte de å få til, selv om de ikke hadde noen relasjon til elevene på forhånd. Vår hypotese er at en viktig grunn til at de lyktes, var at lærerstudentene kunne det de skulle undervise i, og at de hadde lagt en god didaktisk plan for å undervise elevene. Og videre var denne gode undervisningsopplevelsen med på å gi studentene en relasjon til elevene som de kunne ta med seg i sin videre praksis.

Relasjon til faginnhold er viktig for elevenes læring
Studentenes erfaringer står i kontrast til ekspertgruppa som ble nedsatt av regjeringen i 2015 for å lage en rapport om lærerrollen. I deres rapport står det: «I dag er det særlig John Hatties metaanalyser som peker på at det viktigste for elevens læring er relasjonen til læreren» (Kunnskapsdepartementet 2016, s. 24). Rapportskriverne opplyser ikke



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

hvilken bok av Hattie de refererer til, men det vi har lest av Hattie, tyder på at dette er en uriktig fortolkning av hans arbeid. Det samsvarer heller ikke med de erfaringene førsteårsstudentene opplever. Dessverre får slike forenklede påstander stor autoritet blant lærere som ønsker å basere sin praksis på vitenskapelig kunnskap. For å presisere: Vi mener ikke at relasjon er uviktig, og spesielt for elever som er sårbare og utrygge, vil det å ha en god relasjon til læreren ha betydning. Men for de fleste elevene vil relasjonen til faginnholdet være viktig for deres læring og trivsel, og didaktisk planlegging og fagledelse blir derfor en kjerneoppgave for lærere.

En undersøkelse av hva lærere mener skal til for å lykkes som grunnskolelærere, viser at interessen for didaktikk og fagledelse er synkende. Mens 79 prosent av lærerne i 2008 mente at det å ha god kunnskap i fagene man underviser i, er viktig, viser tall fra 2022 at bare 53 prosent mente dette.¹ Andelen som sa at det å kunne begrunne valg og prioriteringer har stor betydning, har gått ned fra 79 prosent i

2008 til 31 prosent i 2022. Den samme undersøkelsen viser en sterk økning når det gjelder å oppfatte den vellykkede læreren som en relasjonsbygger, en som evner å motivere og kan skape trivsel og trygghet. Men her mener vi det er et viktig å legge til at godt planlagt undervisning er relasjonsfremmende og motiverende i seg selv. Når lærere opplever at fagkunnskap og det å kunne begrunne valg og prioriteringer blir mindre viktig, så kan dette tolkes som at didaktikk får redusert betydning, og relasjonsarbeidet skal kunne foregå uavhengig av lærerens faglige ledelse.

Læreplanene gir læreren stor frihet

I dagens skolesystem har læreren stor frihet til å planlegge undervisningen. Denne friheten fordrer også at man med faglig autoritet fortolker læreplanens intensjoner. Dette ansvaret har tradisjonelt gitt lærerprofesjonen i de tysk- og skandinaviskspråklige landene en høyere status enn for eksempel i USA, hvor lærerens oppgave gjerne har blitt forstått som å *implementere*, heller enn å *fortolke* læreplaner

(Westbury, 1998). Dagens læreplan uttrykker kompetansemål. Lærerne har et stort tolkningsrom når det gjelder valg av innhold, konkrete eksempler og undervisningsmetoder og det å reflektere over hvorfor læreplanen har disse bestemte målene. Dette er gjerne omtalt som «metodefrihet». Denne friheten kan også oppfattes som en «innholdsfrihet» eller «begrunnelsesfrihet». Vårt spørsmål er om dagens arbeidspress gir lærerne tid og krefter til å *forvalte* sin metode-, innholds- og begrunnelsesfrihet, eller om det blir *en frihet fra* innhold, metode og begrunnelse.

Etter den siste læreplanfornyelsen har kompetansemålene i fagene blitt svært åpne. I samfunnsfagplanen står det for eksempel at elevene etter 7. trinn «skal kunne reflektere over korleis møte mellom menneske har bidrege til å endre korleis menneske har tenkt og ulike samfunn har vore organiserte», og etter 10. trinn «kunne reflektere over korleis menneske har kjempa og kjempar for endringar i samfunnet og samstundes har vore og er påverka av geografiske forhold og historisk kontekst» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er vanskelig å se hvilke samfunn, samfunnsinstitusjoner, historiske epoker eller geografiske områder som *ikke* kan trekkes inn i arbeidet med disse kompetansemålene. Lærernes behov for å arbeide med valg av fagstoff og begrunnelse av stoffutvalget øker med den nye, åpne læreplanen (Ryen, 2021), og vi er bekymret for at det ikke er nok tid og rom i skolen til å gjøre dette arbeidet på en didaktisk god måte.

Ferdige undervisningsopplegg?

Samtidig med at kravene til undervisningsforberedelse øker, har det – paradoksalt nok – dukket opp et marked for ferdige undervisningsopplegg laget av private aktører. Dette er en utvikling vi kjenner fra andre land, for eksempel USA, hvor det omtales som «scripted curriculum» (Fitz & Nikolaidis, 2020). Dette er etter vår mening en farlig utvikling, siden den truer posisjonen didaktikk har som en kjernepraksis for lærerprofesjonen. I verste fall kan det føre til at man ikke lenger legger vekt på at læreren skal kunne sitt fag, men kan sette elevene i gang med undervisningsopplegg laget av andre, mens de selv kan bygge relasjoner med elevene. En slik praksis passer med overgangen fra fysiske lærebøker til læringsbrett og digital undervisning. I et atferdsteoretisk perspektiv har en slik utvikling vært et ideal lenge (Skinner, 1954). Om denne utviklingen blir rådende, trenger ikke lærerne pedagogisk og fagdidaktisk utdanning; det er nok at de er miljøarbeidere.

Didaktisk analyse

I det norske skolesystemet har undervisningsplanlegging og didaktisk analyse en lang tradisjon. Ulike modeller er utviklet for å støtte læreren. Et eksempel er Wolfgang Klafki (1958) didaktiske analyse, som hadde til hensikt at lærerne skulle utvikle et *undervisningsinnhold* som kunne åpne mulighetene for læring og danning. Klafki satte det faglige innholdet i sentrum, tilsvarende det førsteårsstudentene våre gjorde ved hjelp av sine fortellinger i eksempelet over.

I en didaktisk analyse må læreren spørre hva som er formålet eller meningen med fagstoffet, og hvordan dette faginnholdet kan være av betydning for elevene i klassen. En slik betydning er ikke bare et spørsmål om logisk og etisk mening, men kan like gjerne handle om emosjonell og motorisk mening. Det at læreren selv er berørt av stoffet, gir læreren et faglig engasjement. Et treffende eksempel på dette er den amerikanske forfatteren Siri Hustvedt sin beskrivelse av læreren hun hadde da hun gikk i 7. klasse.

I was twelve when I first heard the story of Joan of Arc, that legitimate intruder branded as a witch. The man who told it to me was my seventh-grade history teacher at a Rudolf Steiner School in Bergen, Norway, Arne Krohn Nilsen, a tall rangy man with long whiskery eyebrows that made him look as if he were permanently surprised. He was an intense teacher, and he told Jeanne d'Arc's tale of glory and woe with a fervor I have never forgotten. He told it to the whole class, but listening to it, I felt like the recipient of a secret gift. I could not have said that the girl warrior appealed to me because, for a while anyway, she was allowed to play a role normally prohibited to women, but I am certain that I felt it. As my teacher spoke, as his voice rose and fell, and his sweeping gestures emphasized the drama, I was Joan of Arc. In a blank book, he drew me a picture of the historical heroine in armor with a sword on a white steed. I still have it. I relate this because not only did Joan collapse the hard lines of sexual difference, but she came to me through a man who genuinely believed in my abilities, a father figure.

Det kan godt være at denne læreren i Bergen hadde lest Klafki og kunne sin innholdsanalyse. Lærerens engasjement får fram den organiske kraften i fortellinga. Hustvedt blir berørt med hele seg av denne kvinnelige krigeren. Hun lever seg inn i rollen som Jeanne d'Arc og blir sterkt knyttet til læreren som hun opplever at har en genuin tro på henne. Lærerens faglighet handler om å visualisere hvordan stoffet kan skape engasjement i elevene. Hustvedt kjente

ikke til teksten, den var ikke en del av hennes livsverden, men læreren åpnet hennes blikk, og fortellingen ble en del av henne. Her er det viktig å presisere at eleven Hustvedt hadde evne til å lytte og være aktiv i læringsopplevelsen. Fortellingsopplevelsen når så dypt i henne at hun fremdeles kan huske den mange år senere.

For å klare å aktivisere elevene må læreren spørre hvordan innholdet kan tenne gnister i dem. Et viktig grep her er å undersøke hvilke allmennmenneskelige perspektiv elevene kan erfare i fagstoffet. Hustvedt knytter Jeanne d'Arc til kvinnekamp og kjønnsforskjeller, men det kunne også handlet om krigens logikk eller den menneskelige evnen til å kjempe og dø for en sak. Det er slike allmenne perspektiv som knytter fagstoffet til elevene, og som gjør det relevant for deres fremtid. For å øke dette samspillet kan læreren planlegge situasjoner og aktiviteter der elevene selv kan erfare fagstoffet ved hjelp av konkrete og symbolske eksempler og eksperimenter. Dette kan være tegning, slik Hustvedt beskriver, men her er det bare lærerens kreativitet som setter begrensninger på hvordan eleven kan få mulighet til å oppleve og arbeide med faginnholdet. Målet er å internalisere læringsopplevelsen i barna, men dette krever at læreren kan sitt fag og vet hvilken allmennmenneskelig betydning faginnholdet kan ha for elevene.

Skoleeier må skape rom for fagledelse

Lærere av den typen Hustvedt hadde, finnes fremdeles i norsk skole, men vi ser en utvikling der det blir stadig vanskeligere for læreren å utvikle en slik faglig ledelse. I artikkelen har vi påpekt flere grunner til dette. For det første er det mye snakk om arbeidsoppgaver i skolen som fjerner læreren fra kjernevirksomheten. For det andre er det rapporter og annet som forenkler læringsvirksomheten og ikke fremhever triangelrelasjonen mellom faginnhold, lærer og elev. For det tredje er det noe med den kompetansemålstyrte læreplanen som gjør at det kreves et større didaktisk arbeid lokalt på hver skole.

Vi oppfatter at hovedproblemet er systemisk, og det er flere måter å forbedre systemet på. For det første kan skoleeiere ta systemiske grep ved å fjerne en del av det utenomfaglige arbeidet, overføre ansvar til andre og gi lærerne rom til å utvikle sin fagledelse. På det sentrale nivået kan det for eksempel lages tematisk innholdsstøtte til læreplanen som lærerfellesskapet kan drøfte kritisk og konstruktivt. I lærerutdanningen kan vi fremheve lærerens kjernevirksomhet og la studentene analysere innhold didaktisk.

NOTE

- 1 <https://www.oslomet.no/om/nyheter/repose-variabelen-en-relasjonell-vending-i-skolen> Tallene fra 2022 er basert på 243 svar, mot 2150 svar i 2008.

LITTERATUR

- HUSTVEDT, S. (2011) *Living, Thinking, Looking: Essays*.
- FITZ, J. & NIKOLAIDIS, A. C. (2020) A democratic critique of scripted curriculum, *Journal of Curriculum Studies*, 52(2), 195–213, DOI: 10.1080/00220272.2019.1661524
- KLAFKI, W. ([1958]1995) Didactic analysis as the core of preparation of instruction (Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung), *Journal of Curriculum Studies*, 7(1), 13–30, DOI: 10.1080/0022027950270103
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2016). *Om lærerrollen*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7cccoa72769/rapport-om-laererrollen.pdf>
- RYEN, E. (2021). Valg av fagstoff og progresjon som didaktiske utfordringer i samfunnsfag. I: S. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (red.), *Samfunnsfagdidaktikk*, Universitetsforlaget.
- SKINNER, B.F. (1954). The science of learning and the art of teaching. I: J.T. Wilson, *Current trends in psychology and the behavioral sciences*. University of Pittsburgh Press.
- UTDANNINGSDIREKTORATET. (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- WESTBURY, I. (1998). Didaktik and curriculum studies. I: B. Gündem & S. Hopmann (red.), *Didaktik and/or curriculum* (s. 47–78). Routledge.



»» Knut Ove Æsøy er førsteamanuensis i filosofi ved grunnskulelærerutdanninga ved OsloMet – storbyuniversitetet. Hovedvekta av arbeidet hans er kopla til vitkapsfilosofi og profesjonskunnskap. Æsøy er medforfattar av boka *Lærerpraksis og pedagogisk teori*

[2020]. Andre akademiske interesser er eigenomsorg, kjærleik og levande, etisk og estetisk kunnskap. Æsøy er emneansvarleg for ph.d.-kurset «Hermeneutikk og humanistisk forsking» ved OsloMet.



»» Erik Ryen er statsviter og førstelektor i samfunnsfag ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved OsloMet. Han har tidlegare jobbet som lektor i ungdomsskolen, og forsker i hovudsak på samfunnsfagdidaktikk, læreplanteori og danningsteoretisk di-

didaktikk. Han er medredaktør på boka *Samfunnsfagdidaktikk* [2021].



Undervisning om livsmestring

– lærerne har tatt oppgaven på alvor

»»» Av Lisbeth M. Brevik og Greta B. Gudmundsdottir

Observasjoner fra klasserom viser at livsmestring er noe som inkluderes i alle fag og i nesten alle klasserom. Lærerne inkluderer livsmestring der de mener det er relevant i faget, og ser dette som noe annet enn livsmestring i tverrfaglige undervisningsopplegg.

Da Kunnskapsløftets læreplanverk LK20 ble innført høsten 2020, var livsmestring et av de nye temaene. Det ble introdusert som en del av det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*, men det skulle også innføres i det enkelte fag, uten at det da måtte kobles til andre fag eller knyttes til folkehelse (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Høsten 2020 var preget av nedstengning og hjemmeskole, og elevene måtte lære å mestre livet på en annen måte enn tidligere – både i skolen og i privatlivet. Høsten 2021 var elevene tilbake på skolen. Dette skoleåret ble også berørt av smittesituasjonen, men langt mindre enn før. Elevene skulle igjen omgås og samarbeide med lærere og hverandre, og for mange elever innebar det å bli kjent med nye mennesker på en ny skole. Livsmestring kunne ikke vært mer aktuelt.

Hva er livsmestring?

Vi har tatt utgangspunkt i overordnet del av LK20. Der beskrives hvilke verdier og prinsipper som ligger til grunn for den kompetansen elevene skal utvikle i fagene. I overordnet del står det at elevene skal lære hvordan de kan møte både medgang og motgang og bruke disse erfaringene til å mestre egne liv:

Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13)

Denne definisjonen stemmer godt med definisjoner av livsmestring i annen litteratur. Ifølge Verdens helseorganisasjon (WHO, 2020) handler *life skills* om å ha «evner til å være tilpasningsdyktig og ha en positiv atferd som gjør individer i stand til å håndtere hverdagens krav og utfordringer på en effektiv måte» (s. 17, vår oversettelse). WHO beskriver fem sentrale ferdigheter som fremmer livsmestring for barn og unge: 1) beslutningstaking og problemløsning, 2) kritisk og kreativ tenkning, 3) kommunikasjon og mellommenneskelige forhold, 4) selvbevissthet og empati og 5) mestring av stress og følelser. Et eksempel på det kan være hvordan beslutningstaking, kritisk tenkning, kommunikasjon og mellommenneskelige relasjoner virker sammen når undervisningen handler om barn og unges bruk av sosiale medier, og hva som skjer når sensitiv informasjon deles på slike plattformer (Brevik mfl., 2023b). Både WHO

FAKTA

EDUCATE er et forsknings- og evalueringsprosjekt som ser på innføringen av ny læreplan i norsk skole i sju fag [engelsk, fremmedspråk, KRLE, matematikk, naturfag, norsk og samfunnsfag] med spesielt fokus på livsmestring, utforskning og digital kompetanse. Prosjektet er finansiert av Utdanningsdirektoratet og ledes av Lisbeth M. Brevik og Greta B. Gudmundsdottir. Rapport 2 ble publisert i juni 2023: *Å mestre livet i 8. klasse. Perspektiver på livsmestring i klasserommet i sju fag*.

(2020), UNICEF (2015) og OECD (Rychen & Salganik, 2001) vektlegger *life skills* som nødvendige ferdigheter for å håndtere livets realiteter. Spørsmålet blir da hvordan læreren legger opp undervisningen for å få dette til.

EDUCATE-prosjektet

Skoleåret 2021–22 fulgte forskere i EDUCATE-prosjektet lærere og elever i undervisningen. Vi samlet data på 4. og 8. trinn og vg1. Der filmet vi 420 undervisningstimer i sju fag – engelsk, fremmedspråk, KRLE, matematikk, naturfag, norsk og samfunnsfag – i til sammen 108 klasserom. Vi snakket med 49 lærere og samlet inn 1600 elevsvar for å se hvordan det nye læreplanverket ble tatt i bruk i fagene (Brevik mfl., 2023a).

I denne artikkelen presenterer vi resultater fra den nylig publiserte rapporten *Å mestre livet i 8. klasse* (Brevik mfl., 2023b). Resultatene viser at livsmestring ble inkludert i de aller fleste klasserommene vi besøkte, noe som er svært viktig sett i lys av den kraftige økningen i henvendelser til barne- og ungdomspsykiatrien (Helsedirektoratet, 2022). Lærerne vi intervjuet, uttrykker et behov for å inkludere livsmestring i skolen, og elevene rapporterer at de føler seg sett og støttet av lærerne, noe som stemmer godt med det vi ser i videoopptakene.

Livsmestring i klasserommet

Noe av det første som møter oss når vi analyserer videodataene, er at livsmestring inkluderes i alle fag og i nesten alle klasserom. Vi ser at lærerne knytter fagspesifikke temaer til livsmestring, at livsmestring handler om elevenes mestring i fagene, og at lærernes arbeid med et inkluderende læringsmiljø er en forutsetning for arbeid med livsmestring. I våre analyser ser vi disse tre hovedmønstrene på tvers av de klasserommene vi har besøkt.

1. Livsmestring som tematisering av faglig innhold

Når livsmestring er en del av lærerens undervisning, handler det hovedsakelig om at læreren tematiserer faktorer som kan ha betydning for elevenes mestring av eget liv, slik det beskrives i overordnet del av LK20. Lærerne trekker inn temaer som kjærlighet, det å løse problemer, unngå krenkende språkbruk og tørre å kommunisere på ulike språk, mellommenneskelige relasjoner, rasisme, kropp og kroppspress, og etikk (Pollen & Heie, 2023). På denne måten undervises livsmestring på fagenes premisser, der elevene jevnlig og over tid jobber med livsmestring som en del av den faglige kompetansen.

I *samfunnsfag* observerte vi for eksempel en samtale mellom læreren og tre gutter i klassen om influensere og sosiale medier (Brevik mfl., 2023b). Samtalen starter med at læreren går bort til tre gutter i klassen og spør om de kan si noe om hvordan influensere påvirker dem. Under følger et utdrag fra den påfølgende samtalen:

Elev 1: For på TikTok så ser jeg flere sånne jenter som, de er fine, ok, men på kommentarene står det sånn «ja, skulle ønske jeg så sånn ut ...».

Elev 2: Ja, og så er det mye penger: «å, ønsker moren og faren min også hadde så mye penger, å, ønsker jeg også kunne hatt den bilen».

Lærer: Alle andre har det så bra? [...] Men det er sånn som [en anonymisert influenser] da, som har operert nesa flere ganger, implantat i rumpa og. Den påvirkninga. Kanskje man må bekjempe det. Dere gutta har et kjempestort ansvar, dere vokser opp, dere må fortelle damene at «dere er fine som dere er, trenger ikke operere dere». Det må komme fra dere.

Elev 3: Hun [en anonymisert influenser] må sikkert innom resirkuleringsstasjonen når hun ...

Elev 2: ... dævvver.

I dette samtaleutdraget setter guttene ord på hvordan unge mennesker påvirkes av å følge med på influensere i sosiale medier. Læreren diskuterer skjønnhetsidealer og kroppspress som ungdommer kan oppleve i sosiale medier, med elevene, og legger samtidig til rette for elevenes bevisstgjøring om hva de selv kan gjøre for å håndtere situasjonen. Guttenes respons i kommentaren om resirkuleringsstasjonen kan tolkes som at de både oppfatter lærerens poeng og har en bevissthet om påvirkningskraften til influensere. Denne samtalen kan kobles til fysisk og psykisk

helse, levevaner, kjønn, identitet og sosiale medier, som er inkludert som livsmestringsfaktorer i overordnet del av LK20, og som trekkes frem i faglitteraturen (Børhaug mfl., 2022; Teigen mfl., 2022). Her tematiserer både læreren og elevene faktorene som knyttes til det å håndtere medgang og motgang i livet.

I *norskfaget* så vi flere eksempler på fagspesifikk livsmestring i forbindelse med litteraturundervisning. Et eksempel var en time der læreren knyttet det å gjøre det slutt med noen til hvordan elevene kunne håndtere det i eget liv. Tematikken tas opp i en helklassesamtale etter at klassen har lest novellen «Eg står her og skal slå opp med ei jente» av Rune Belsvik:

Lærer: Men så lurar jeg på en ting. Hvis dere har en kjæreste, og så finner dere ut at dere skal ikke være sammen med den kjæresten noe mer ... Er det greit å sende en melding og gjøre det slutt på en Snap da? Eller på en tekstmelding? Eller bør man møte opp? Hva tenker dere? Hva er fair? (Brevik mfl., 2023b, s. 88)

Her gir læreren også et råd gjennom å modellere hvordan en vanskelig livssituasjon kan håndteres: «Man gruer seg jo til å såre andre rett i ansiktet. Mm. Men jeg synes jo det er en ganske uting å skulle sende melding. Man bør være tøff nok.» Læreren understreker på denne måten betydningen av å mestre motstand på en ordentlig måte (Siljan mfl., til vurdering).

I *engelskfaget* så vi eksempler på arbeid med rasisme eller krenkende språk i historisk sammenheng, som i denne situasjonen der læreren tar for seg dette temaet:

Lærer: Sometimes when we try to talk about stuff like this, there are so many strong feelings, it might be scary, we can get kind of worried about saying something wrong. But we have to try to talk about it anyway, we have to try to talk about big topics like racism and offensive language because they actually have a huge effect on the world right now. So it is not only important to understand our history, but it is important to understand our life right now. (Brevik mfl., 2023b, s. 58)

Flere *matematikk lærere* knytter livsmestring til temaet problemløsning, som i dette intervjuet der læreren forteller om egen undervisning:

Lærer: Det er litt sånn jeg kanskje tenker inn i matematikken, hvordan få elevene til å blomstre og få tro på seg selv? [...] Det handler om at du får problemløsningsoppgaver, om de er matematiske eller hva de er, så handler det om at man hele tiden vil, i livet da, støte på problemer og hva gjør man? Er det total kollaps eller setter man seg ned og prøver å løse det, ikke sant? Det handler om noen verktøy, da, og hva og hvordan man går frem for å gjøre noe med dette, fordi det vil de møte på bestandig. (Brevik mfl., 2023b, s. 73)

Til slutt ønsker vi å trekke frem fremmedspråk, som i læreplanen *ikke* har fått spesifikt ansvar for å jobbe med livsmestring. Likevel trekker lærerne i tysk, fransk og spansk frem hva livsmestring kan være i fremmedspråk, som for eksempel i denne timen der en lærer kobler livsmestring til det å bruke språk for å kommunisere med nye mennesker:

Lærer: Livsmestring handler om å klare å bruke språket, men så tenker jeg også at det handler om at du skal ha en forståelse for ulike kulturer og tradisjoner i ulike [målspråk-] land. (Brevik mfl., 2023b, s. 64)

2. Livsmestring som elevenes egen mestring i fagene

Livsmestring inkluderes også i undervisningen ved at lærerne knytter det til elevenes egen mestring i fagene (Brevik mfl., 2023b). Det kan handle om å være fornøyd med egne prestasjoner etter en matematikkprøve, om hvordan elevene kan velge mellom ulike skriveoppgaver i norsk, eller om å tørre å holde en muntlig presentasjon på engelsk eller et annet fremmedspråk foran klassen. I starten av en *engelsktime* observerte vi en elev som fortalte læreren at hen ikke hadde sovet den natten fordi hen var så bekymret for den prøven de skulle ha etterpå. Eleven var usikker på hvordan hen skulle klare å ta et valg. «Hvilken oppgave skal jeg velge?» Dette utviklet seg til en samtale der læreren ga eleven strategier for å kunne ta egne valg.

I *matematikkfaget* så vi en samtale mellom læreren og en elev om verdien av å ikke vurdere seg selv for strengt. Elevene hadde nettopp gjennomført en prøve som de skulle vurdere seg selv på (Brevik mfl., 2023b, s. 75):

Lærer: Hvordan går det?

Elev: Greit.

Lærer: Fått til, er du fornøyd med det du har fått til?

Elev: Passe.

Lærer: Hvorfor bare passe?

Elev: For jeg har hoppa over noen [...]

Lærer: Men hadde du forventet at du skulle få til alt?

Elev: Nei.

Lærer: Nei. Så, da skjønner jeg ikke hvorfor du ikke er fornøyd?

Elev: Jeg er sånn passe fornøyd. Helt greit.

Lærer: Men poenget mitt er at du er jo streng med deg selv hvis du får til omtrent det du forventet, sånn bør du være fornøyd, sant?

Elev: Ja.

Lærer: Ja. Hvis jeg nå skulle bestemme at i morgen skulle jeg spille basketball, og jeg har tenkt å være banens beste og skåre 50 mål, jeg har aldri spilt basket. Hadde det vært, hvis jeg kommer ut der og klarer det ikke, burde jeg vært skuffet da? Eller hva tenker du?

Elev: Egentlig ikke.

Lærer: Man må ha med liksom det man forventer i det, sånn at du ikke er så streng med deg selv, jeg synes du har jobbet utrolig bra i mattetimene, du er med, du følger med på tavla, du er flinkere på å rekke opp hånda, du er flinkere til å delta, du har gjort masse hjemme, du får til mer og mer. Dette er en utrolig positiv utvikling da.

Elev: Jeg prøvde.

Lærer: Ja, det klarer du. Ja.

Her knyttet læreren elevens egenvurdering til andre livssituasjoner ved å gi et eksempel fra en basketballkamp. Slik viste læreren hvordan man kan håndtere egne tanker og følelser i konkrete livssituasjoner, i tråd med det læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019) og WHO (2020) vektlegger som viktige sider ved livsmestring.

3. Læringsmiljø som forutsetning for livsmestring

Den tredje livsmestringsrelevante praksisen vi observerte i klasserommet, var lærernes arbeid med å skape et godt læringsmiljø. Riktignok står det ikke i læreplanen at livsmestring skal knyttes til læringsmiljø, men vi ser det likevel som en forutsetning for at det skal være mulig å jobbe med livsmestring i klasserommet. Nedenfor er et eksempel fra en *naturfagtime*, der læreren jobbet med et inkluderende læringsmiljø som en del av faget:

Lærer: Hvis man har mye blikk på tvers [av klasserommet] så er det ingen som vet hva dere snakker om, og så oppleves det ubehagelig, sånn at når dere

to snakker på tvers av klasserommet, så vet man ikke ... det er ikke sikkert at andre forstår [...] og så tenker man sånn «å, snakker de om meg?», så er det ganske ubehagelig, så det er sånn «på tvers samtale» på tvers av klasserommet. Det kan føles ganske ekkelt for de som ikke er med i den og det er det som er viktig for oss å forstå, at å prate ekskluderer andre. Ok, er det greit? (Brevik mfl., 2023b, s. 83)

Et annet eksempel er en *KRLE*-time, der læreren tok opp hvordan elevene snakket om og med øvrige ansatte ved skolen (i dette tilfellet vaskepersonell). Dette handler om mellommenneskelige situasjoner og om det å bevisstgjøre elevene om betydningen av et trygt og godt skolemiljø.

Disse tre hovedmønstrene viser at lærerne er opptatt av elevenes aktive rolle i timen og at de gjør livsmestrings-tematikken relevant for elevene. Her er det viktig å løfte frem de gode praksisene vi ser, og gi honnør til lærerne som velger å gjennomføre undervisningen på denne måten.

Hva sier lærerne?

I EDUCATE har vi vært opptatt av ikke bare å observere hva som skjer i klasserommet, men også å høre hva lærerne selv mener. At det er behov for livsmestring i norsk skole, er lærerne ikke i tvil om. Basert på logger og intervjuer med lærerne har vi identifisert fem temaer som lærerne knyttet livsmestring til: 1) danning og samfunnsdeltakelse, 2) psykisk helse, 3) relasjonsbygging, og 4) mestring og strategier i fagene. Noen av lærerne snakker også om det vi kaller 5) digital livsmestring (Brevik mfl., 2023b).

Danning, psykisk helse, relasjoner og strategier

Ifølge lærerne dreier livsmestring seg om forberedelsen til voksenlivet og hvordan elevene kan møte samfunnet og livet utenfor skolen. Aspekter som psykisk helse og relasjoner er også noe lærerne er opptatt av, og de forteller hvordan de bidrar til at elevene kan mestre livet, håndtere utfordringer og ta gode valg. Lærerne uttrykker også at det er viktig og positivt at psykisk helse er en del av læreplanen, og at det settes søkelys på dette i skolen. De trekker fram hvor viktig det er å lære elevene hvordan de kan jobbe med oppgaver de synes er utfordrende. Samlet sett viser EDUCATE at lærerne legger til rette for gode relasjoner og støtte til elevene, noe som er viktig for å skape et læringsmiljø der livsmestring kan tematiseres og integreres i undervisningen.

Digital livsmestring

Vi har også identifisert det vi kaller undervisning i *digital livsmestring*, når lærerne snakker spesifikt om livsmestring opp mot den delen av elevenes liv som foregår på digitale flater. Digital livsmestring blir av lærerne primært knyttet til relasjonsbygging, psykisk helse og dannelsingsaspekter. Vi ser på digital livsmestring som en særdeles viktig livsmestringstematikk, ikke minst med tanke på søkelyset som er rettet mot barn og unges skjermbruk.

Fagspesifikk livsmestring

I det nye handlingsrommet som skapes rundt livsmestring, beskriver lærerne fagspesifikk livsmestring som *noe annet* enn livsmestring som del av et tverrfaglig undervisningsopplegg. Lærerne forteller at de lenge har jobbet med livsmestringstemaer, men at selve begrepet *livsmestring* fremstår som vagt i læreplanverket. Det at vi observerte praksiser i lærernes vanlige undervisning i alle de sju fagene, tyder på at de likevel anerkjenner betydningen av fagspesifikk livsmestring. I intervjuene forteller de at de inkluderer livsmestring der de mener det er relevant i faget og i den konkrete undervisningstimen – også uten at de har planlagt det på forhånd. Dette ser vi også i loggene som lærerne førte før og etter timene vi filmet, der de rapporterte at de inkluderte livsmestring i undervisningen i halvparten av timene og i alle de sju fagene. De aller fleste lærerne er positive til å ha fått livsmestring inn i skolen som en del av LK20, og en av dem sa at «livsmestring må være noe av det beste som har skjedd den norske skolen» (Brevik mfl., 2023b, s. 104).

Elevene føler seg sett og hørt

I EDUCATE-prosjektet har vi også samlet inn elevenes perspektiver på undervisningen. I 8. klasse samlet vi inn mer enn 1000 elevsvar på en spørreundersøkelse (Brevik mfl., 2023b). De fleste åttendeklassingene opplever at lærerne bryr seg om dem «ofte» eller «alltid», og at lærerne respekterer deres ideer og gir dem personlig støtte. De opplever omsorg og inkludering fra lærerne, og guttene opplever det noe oftere enn jentene.

Vi ser at elevene opplever et klassemiljø hvor de blir sett av læreren, og der det er rom for å uttrykke sine meninger og følelser. Åttendeklassingene vi møtte, har vært mye hjemme i to skoleår og har møtt en annerledes skole, uten vanlig kontakt med lærere og elever. Men når de selv uttrykker at de opplever å bli sett og hørt av faglærerne sine, er det likevel grunn til optimisme.

LITTERATUR

BREVIK, L.M., GUDMUNSDOTTIR, G.B., DOETJES, G. & BARRENG, R.L.S. (2023). *Å observere fagfornyelsen i bruk i klasserommet. Observasjonsprotokoller for livsmestring, utforskning og digital kompetanse*. Rapport 1 fra forsknings- og evalueringsprosjektet EDUCATE ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.

BREVIK, L.M., GUDMUNSDOTTIR, G.B., BARRENG, R.L.S., DODOU, K., DOETJES, G., EVERTSEN, L., GOLDSCHMIDT-GJERLØW, B., HATLEVIK, O.E., HARTVIGSEN, K.M., ISAKSEN, A., MAGNUSSON, C., MATHÉ, N.E.H., SILJAN, H., STOVNER, R.B. & SUHR, M.L. (2023). *Å mestre livet i 8. klasse. Perspektiver på livsmestring i klasserommet i sju fag*. Rapport 2 fra forsknings- og evalueringsprosjektet EDUCATE ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. DOI: 10.5281/Zenodo.8012569

BØRHAUG, K., SÆLE, C. & SÆTRA, P.J. (2022).

Innleiing – kjerneelementa i forskingsperspektiv. I: K. Børhaug, O. & Å. Samnøy (red.), *Nye spadestik i samfunnsfagdidaktikken* (s. 13– 46). Fagbokforlaget.

HELSEDIREKTORATET. (2022). *Statusrapport 15 Barn og unges tjenestetilbud under covid-19-pandemien*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/5200c4aa9b684eac879709711bd41fac/statusrapport-15-fra-koordineringsgruppen-03.03.22.pdf>

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET [KD]. (2019). *Fagfornyelsen*. KD.

POLLEN, B.G. & HEIE, M. (2023). *Skolen skal lære barn å mestre livet. Hvordan gjør den det?* Forskere har sett nærmere på hvordan det jobbes med livsmestring i klasserommet til 8. klassingene. Forskning.no. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partnerpedagogikk/skolen-skal-laere-barn-a-mestrelivet-hvordan-gjor-den-det/2213279>

RYCHEN, D.S. & SALGANIK, L.H. (red.).

(2001). *Defining and selecting key competencies*. Hogrefe & Huber Publishers.

SILJAN, H.H., MAGNUSSON, C.G. & GOLDSCHMIDT-GJERLØW, B. (til vurdering). *Livsmestring i norskfaget: En studie av livsmestring fra et lærer- og klasseromperspektiv*.

TEIGEN, H.M.F., KNUTSEN, K.S. & GOLDSCHMIDT-GJERLØW, B. (2022). *Ungdom og kroppspress i sosiale medier*. I: B. Goldschmidt-Gjerløw, K.G. Eriksen & M.K. Jore (red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 149–168). Universitetsforlaget.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND [UNICEF]. (2015). *Review of the life programme: Maldives skills education*.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. [WHO]. (2020). *Life skills education school handbook: prevention of noncommunicable diseases*. World Health Organization.

Hva nå?

Når vi snakker om livsmestring i skolen, er det lett å knytte det til karakterpress og psykiske utfordringer som kan prege skolehverdagen. Det vi likevel ser i EDUCATE-prosjektet, er at de fleste lærerne tematiserer livsmestring i undervisningen, at de knytter det til elevenes mestring av fag på skolen, og at de legger til rette for et godt læringsmiljø – som i sin tur legger grunnlaget for å kunne jobbe med livsmestring i fagene og i klasserommet. Samtidig ser vi at dette gjøres på ulike måter og i ulik grad. Vi mener det er viktig å støtte lærere, slik at de ser hvordan de kan koble undervisningen i fag til elevenes liv, og hvor fruktbart det kan være når man klarer å integrere relevante livsmestringstema i fagene.

Dersom vi skal klare å få til endringer i praksis, er det nødvendig å gjøre livsmestringsbegrepet tilstrekkelig tydelig, både fra politisk hold og i samarbeid med lærerorganisasjonene. Når man innfører nye konsepter som dette i læreplanen, så må man samtidig støtte lærerne gjennom kompetansehevede tiltak. Det er viktig å kontinuerlig jobbe med livsmestring i fagene og da ikke bare i avgrensede perioder, slik det ofte blir gjort i skolen når temaet behandles som tverrfaglig. Det er ikke sikkert at livsmestring som del av det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* er den beste måten å introdusere livsmestring på i skolen. Det kan være vel så effektivt å sørge for at livsmestring blir en integrert del i mange, kanskje alle fagene. Det ser uansett ut til at det er dit lærerne er på vei.



»»» **Lisbeth M. Brevik** er klasseromsforsker og professor i engelskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Hun leder forskningsprosjektet EDUCATE – *Evaluering av Fagfornyelsen i fag* på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet og

et team på 20 forskere som ser på innføringen av livsmestring, utforskning og digitale ferdigheter i sju fag i grunnskolen og videregående skole. Hun forsker også på engelsk- og franskundervisning i ulike land og er opptatt av å inkludere studenter som medforskere i prosjekter.



»»» **Greta B. Gudmundsdottir** er lærerutdanner og professor i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Hun er nestleder i EDUCATE, og ansvarlig for digital kompetanse og digital livsmestring i prosjektet. Hun

forsker ellers på lærerens og lærerstudentens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK), digital dømmekraft, digitale ferdigheter samt komparativ og internasjonal utdanningsforskning.



Skriveopplæring for hand eller tastatur

– resultatet blir ganske likt

»»» Av Eivor Finset Spilling, Vibeke Rønneberg, Wenke Mork Rogne, Jens Roeser og Mark Torrance

Om elevar skriv for hand eller på tastatur i første klasse, så blir kvaliteten og lengda på tekstane omtrent den same. Diskusjonen kring handskrift og tastatur i byrjaropplæringa bør derfor heller handle om korleis læraren kan leggje opp til meningsfulle og motiverande skrivesituasjonar som passar til den skrivemåten som blir nytta.

Tradisjonelt har barn lært å skrive for hand. Dei siste åra har fleire og fleire norske førsteklassingar fått digitale einingar, til dømes nettbrett, til bruk i den første skriveopplæringa. Innføringa av personlege digitale verktøy har i stor grad skjedd utan at vi veit kva konsekvensar det har for skriveutviklinga og tekstproduksjonen til dei heilt unge skrivarane. Det har vore mykje diskusjon i media om bruk av nettbrett

i tidleg skriveopplæring, men det finst lite forskningsbasert kunnskap om temaet. I denne artikkelen vil vi legge fram forskning vi har gjort på korleis modalitet – handskrift eller tastaturskriving – verkar inn på utviklinga av skriftleg forteljekompetanse hos førsteklassingar og på kvaliteten til forteljingar som førsteklassingar skriv.

Kva seier læreplanen?

Ifølge læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019) er eit av kompetansemåla at elevane etter andreklasser skal kunne skrive tekstar for hand og med tastatur. Samstundes legg ikkje læreplanen føringar for rekkefølga på opplæringa i desse modalitetane. I den norske skulen ser vi derfor ulike typar førsteklassepraksisar, der nokre elevar framleis får handskriftsopplæring utan nemneverdig bruk av digitale einingar, medan andre får den første skriveopplæringa heilt eller delvis gjennom personlege nettbrett eller pc-ar.

Argument for tastatur eller handskrift først

Når barn skal lære å skrive, må dei utvikle fleire dugleikar. Dei må både evne å finne fram til eit innhald dei vil formidle, og dei må lære korleis dei kan uttrykke dette innhaldet i skriftleg form. Dette kan gjerast anten gjennom handskrift eller gjennom tastaturskriving. Eit argument for å la barn lære å skrive digitalt først er at skriving på tastatur er enklare motorisk enn å skrive for hand. Det er hevda at gjennom tastaturskriving kan byrjarskrivarane konsentrere seg om å lære korleis ein stavar ord ein vil skrive, medan øvinga på dei motoriske ferdigheitene ein treng for å forme bokstavar for hand, kan vente til dømes til andreklasser (Genlott & Grönlund, 2013; Trageton, 2003). Det er også hevda at digitale funksjonar som tekst-til-tale-syntese kan støtte unge skrivarar i staving (Genlott & Grönlund, 2013). Tekst-til-tale-funksjon inneber at det ein skriv, typisk både bokstavlydar, ord, setningar og heile teksten, blir lese høgt medan ein skriv.

På den andre sida har forskarar teke til orde for at handskrift bør ha ein viktig plass i byrjaropplæringa (Mangen & Balsvik, 2016). Det finst til dømes forskning som syner at handskrift kan gjere det enklare å lære bokstavar (Longcamp mfl., 2005; Mayer mfl., 2020).

Undersøkingane våre

I DigiHand-prosjektet ved Høgskulen i Volda og Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger, finansiert av Forskningsrådet, har vi undersøkt ulike byrjaropplæringspraksisar med og utan bruk av personlege digitale einingar i norske klasserom (Gamlem mfl., 2020). Ein del av prosjektet har sett på korleis skriveopplæring for hand og på tastatur verkar inn på tekstskrivinga til førsteklassingar. Sentrale funn om dette er publiserte i internasjonale tidsskrift (Spilling mfl., 2022; Spilling mfl., 2023), og her skal vi formidle det viktigaste vi har funne ut nettopp om effektar av handskrift og tastaturskriving på førsteklassingars læring av og prestasjon i tekstkomposisjon.

I studiane våre har vi sett på eksisterande byrjaropplæringspraksisar i skuleåret 2018–2019. Det inneber at vi har studert klasserom der skulane sjølve hadde bestemt kva for rolle handskrift og digitale einingar spelte i skriveopplæringa. Utvalet vårt var sett saman av totalt 18 førsteklassar. I fem klasserom fekk elevane opplæring i å skrive for hand utan bruk av personlege nettbrett, og i fem klasserom fekk elevane skriveopplæring på personlege nettbrett med utsett handskriftsopplæring. I åtte av klasseromma fekk elevane opplæring i både å skrive for hand og på personleg nettbrett frå starten av førsteklasse. I klassane som heilt eller delvis brukte nettbrett, vart skrivinga gjort på tastatur på berøringsskjerm, og elevane hadde høve til å bruke tekst-til-tale-funksjon gjennom program som *Skoleskrift*, *Lingit STL+* og *Intowords*.

Vi undersøkte to spørsmål om effekten av handskrift og tastaturskriving – eitt knytt til læring av tekstkomposisjon og eitt knytt til skriveprestasjon, nemleg: 1) verkar modalitet inn på kor fort førsteklassingar lærer å skrive forteljingar? og 2) verkar modaliteten inn på kor lange og gode forteljingar førsteklassingar skriv?

Vi gav skulane felles skriveoppdrag på bestemte tidspunkt gjennom førsteklasse der elevane fekk i oppgåve å skrive forteljingar. Alle elevforteljingane vart analyserte for ei rekke teksttrekk. Vi såg på kor mange ord elevane skreiv, rettskriving, mellomromsbruk, bruk av punktum, kor avanserte ord elevane brukte, kor nøyaktig og kompleks setningsoppbygginga var, og kor avansert den narrative strukturen var både på overordna og meir lokalt nivå. Gjennom ei analytisk vurdering av tekstane kunne vi hente ut mykje informasjon om tekstkvaliteten ved førsteklasse-tekstar og undersøke kva for aspekt modaliteten eventuelt ville verke inn på.

Læring av tekstkomposisjon

Vi samanlikna utviklinga av skriftleg forteljekompetanse mellom elevar som lærte å skrive for hand, og elevar som lærte å skrive på tastatur, gjennom å studere tekstane dei skreiv, på fem punkt, frå november til juni. Overordna fann vi at dei to gruppene elevar lærte å skrive forteljing i same takt gjennom det første skuleåret. Elevane viste lik utvikling av tekstlengde, syntaktisk nøyaktigheit og kompleksitet og narrative strukturar, uavhengig av om dei fekk handskriftsopplæring eller opplæring med nettbrett. For transkripsjonsnøyaktigheit, altså staving, mellomromsbruk og bruk av punktum, fann vi skilnad mellom dei to gruppene. Elevar som skreiv digitalt, presterte betre på desse tre trekka, men syntre inga eller lita utvikling gjennom året. Elevane som

skreiv for hand, starta på eit lågare nivå, men synte utvikling av transkripsjonsnøyaktigheit gjennom året. Denne skilnaden trur vi kan skuldast bruk av tekst-til-tale-funksjonen ved nettbretta. Det er sannsynleg at tekst-til-tale-syntesen har hjulpet elevane i å identifisere og korrigere ortografiske feil i tekstane. Bruken av denne støttefunksjonen gjer at vi ikkje kan vite korleis evna til å stave, sette mellomrom og punktum utvikla seg for elevane som skreiv digitalt. Vi veit at med denne støttefunksjonen presterte dei på eit jamt høgt nivå, men vi veit til dømes ikkje om det er slik at dei i mindre og mindre grad nytta støtta frå tekst-til-tale-funksjonen, eller om dei lente seg like mykje på han gjennom heile året.

Prestasjon i tekstkomposisjon

Vi såg altså at i klasserom der elevane fekk skriveopplæring i den eine eller andre modaliteten, var prestasjonen i transkripsjonsnøyaktigheit ulik mellom dei to gruppene, medan for tekstlengde, setningsoppbygging og narrative struktur var den gjennomsnittlege prestasjonen lik i dei to gruppene.

Vi undersøkte også forteljingane til elevar som fekk opplæring både i handskrift og på nettbrett. Når desse elevane i november, etter omtrent tre månader med skriveopplæring, fekk i oppgåve å skrive forteljingar, fann vi at dei produserte tekstar av lik lengde og kvalitet i begge modalitetar. Med kvalitet meiner vi alle dei ulike teksttrekka vi analyserte: staving, mellomromsbruk, bruk av punktum, ordforråd, setningsoppbygging og narrative struktur. Funna våre tyder på at for elevar som held på å lære seg å skrive tekst, og som lærer handskrift og tastaturskriving parallelt, tilbyr ikkje nokon av modalitetane ein fordel for å produsere forteljingar. I motsetnad til i gruppa med elevar som fekk opplæring berre med nettbrett, fann vi ikkje at elevar som fekk opplæring både for hand og på nettbrett, produserte tekstar med betre transkripsjonsnøyaktigheit når dei skreiv digitalt. Vi trur at elevane som fekk ei kombinert opplæring av handskrift og tastaturskriving, ikkje hadde hatt tid til å lære å nyttiggjere seg tekst-til-tale-funksjonen då vi undersøkte tekstskrivinga deira på eit tidleg tidspunkt i første klasse.

For elevane som fekk kombinert opplæring for hand og på nettbrett, undersøkte vi også om det var slik at lese- og skriveugleikane (bokstav-lyd-kunnskap, framlydsanalyse, fonologisk syntese, ordlesing, staving og vokabular) elevane viste ved skulestart, ville vere med og avgjere kor godt elevane presterte i kvar modalitet. Det er mogleg at effekten av modaliteten ville vere ulik avhengig av literacyferdigheitene til elevane. Det kunne til dømes vere

at elevar som synte svake lese- og skriveugleikar, ville klare å produsere tekstar av betre kvalitet når dei skreiv på nettbrett enn for hand. Resultata våre viste ikkje bevis for ein samspelseffekt mellom modalitet og lese- og skriveferdigheiter. Dette indikerer at elevar med svakare – eller betre – literacyferdigheiter ved skulestart ikkje har nokon fordel av å skrive tekstar i den eine eller andre modaliteten på eit tidleg stadium i skriveutviklinga si.

Diskusjon

I studiane våre finn vi altså at modalitet i liten grad verkar inn på kor raskt første klasse-elevar lærer å skrive forteljingar, og kor gode og lange forteljingar dei produserer. Det gjer at vi finn korkje klåre fordelar eller ulemper ved bruk av nettbrett eller handskrift for læring av og prestasjon i tekstkomposisjon hos dei yngste skulebarna. Når vi veit at store summar har blitt brukte på å kjøpe inn digitale einingar til skuleelevar, er det kanskje nedslåande at vi ikkje finn at digital opplæring gir betre læring av tekstkomposisjon. Samstundes har vi undersøkt naturlege praksisar utan å instruere skulane i korleis det digitale utstyret skulle brukast. Funna våre utelukkar ikkje at personlege digitale einingar kan brukast slik at læringa av tekstskriving blir betre.

Vi fann at tekstar skrivne av elevar som får den første skriveopplæringa på nettbrett med bruk av tekst-til-tale-funksjon, har betre stavenøyaktigheit enn tekstar skrivne av elevar som får handskriftsopplæring først. Vi veit likevel ikkje kva dette støtteverktøyet har å seie for utviklinga av staveevna til elevane. Rettskrivinga i ein tekst skriven med tekst-til-tale-funksjon speglar kva eleven får til med ein digital støttefunksjon. Dersom læraren vil vite kva eleven meistar utan digital skrivestøtte, vil skriving der denne funksjonen er slått av, eller skriving for hand, gi eit tydelegare bilete.

I Noreg er det slik at dersom elevane får skriveopplæring berre digitalt – eller for hand – i første klasse, må elevane også få opplæring i den andre modaliteten i andre klasse. Eit viktig spørsmål er kva som skjer når elevar som først har lært å skrive digitalt, skal lære å skrive for hand, og motsett. Det er mogleg at det vil vere enklare å gå frå å lære å skrive i den eine modaliteten til å lære i den andre enn omvendt, eller at den læringa som har skjedd først, vil verke inn på korleis elevane lærer å skrive vidare. Å finne svar på dette bør også vere med i kunnskapsgrunnlaget for å vurdere om elevar bør lære å skrive digitalt først eller for hand først. Eit anna sentralt spørsmål ein bør undersøke, er korleis ulik type skriveopplæring i første klasse verkar inn på handskriftsferdigheitene til elevane.

Ut frå dei studiane vi har gjort, ser det ut som både blyant og papir og nettbrett kan gi førsteklasingar gode høve til å lære å skrive forteljingar. Det er altså ikkje skriveverktøyet i seg sjølv som er avgjerande for å gi elevane ei god skriveopplæring. Når barn startar på skulen, vil dei ha ulike føresetnader for å lære å skrive, og opplæringa bør vere tilpassa kvar enkelt slik at alle elevar utviklar skriveugleikar og motivasjon for skriving (Håland mfl., 2022). Skulestartarar treng å lære bokstavar og øve på ulike delferdigheiter som å stave ord, men dei treng også

tidleg å erfare skriving som ein meningsfull aktivitet der dei får formidle eit innhald, slik som ei historie. Ei god skriveopplæring er variert og gir elevane rikeleg høve til å skrive samanhengande tekst, slik som forteljingar, der elevane skjønner at skrivinga har eit formål og gjerne også ein mottakar (Graham mfl., 2012; Myran & Håland, 2018). Dette er det rom for å gjere både når skriveopplæringa frå starten av førsteklasse er basert på handskrift, når ho er basert på nettbrett, og når ho inneber ein kombinasjon av handskrift og tastatur.

LITTERATUR

GAMLEM, S.M., ROGNE, W.M., RØNNEBERG, V. & UPPSTAD, P.H. (2020). Study protocol: DigiHand – the emergence of handwriting skills in digital classrooms. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(2), 25.

GENLOTT, A.A. & GRÖNLUND, Å. (2013). Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested. *Computers and Education*, 67, 98–104.

GRAHAM, S., BOLLINGER, A., OLSON, C.B., D'AUOST, C., MACARTHUR, C., MCCUTCHEN, D. & OLINGHOUSE, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers*. Institute of Education Sciences. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED533112.pdf>

HÅLAND, A., LUNDETRÆ, K. & SOLHEIM, O.J. (2022). Hvordan kan skriveopplæringen gi rom for et mangfold av skrivere? I: K.-A. Næss & H. Hofslundsen (red.), *Skriveutvikling og skrivevansker* (s. 209–231). Cappelen Damm Akademisk.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

LONGCAMP, M., ZERBATO-POUDOU, M.T. & VELAY, J.L. (2005). The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing. *Acta Psychologica*, 119(1), 67–79.

MANGEN, A. & BALSVIK, L. (2016). Pen or keyboard in beginning writing instruction? Some perspectives from embodied cognition. *Trends in Neuroscience and Education*, 5(3), 99–106.

MAYER, C., WALLNER, S., BUDDE-SPENGLER, N., BRAUNERT, S., ARNDT, P.A. & KIEFER, M. (2020). Literacy training of kindergarten children with pencil, keyboard or tablet stylus: The influence of the writing tool on reading and writing performance at the letter and word level. *Frontiers in Psychology*, 10(January), 1–17.

MYRAN, I. & HÅLAND, A. (2018). Skriving fra første skoledag – hvis skolen er forberedt. *Bedre skole*, 30 (1), 51–55.

SPILLING, E.F., RØNNEBERG, V., ROGNE, W.M., ROESER, J. & TORRANCE, M. (2022). Handwriting versus keyboarding: Does writing modality affect quality of narratives written by beginning writers? *Reading and Writing*, 35(1), 129–153.

SPILLING, E.F., RØNNEBERG, V., ROGNE, W.M., ROESER, J. & TORRANCE, M. (2023). Writing by hand or digitally in first grade: Effects on rate of learning to compose text. *Computers & Education*, 198, 104755.

TRAGETON, A. (2003). Å skrive seg til lesing. IKT i småskolen. Universitetsforlaget.



»» Eivor Finset Spilling er høgskulelektor ved Institutt for språk og litteratur ved Høgskulen i Volda. Ho har akkurat skrive ein doktorgrad om bruk av handskrift og nettbrett i skriveopplæringa i førsteklasse.



»» Jens Roeser er førsteamanuensis ved Nottingham Trent University. Han er særleg interessert i teoretiske modellar av språkforståing og -produksjon, språktileigning og Bayesiansk data-analyse.



»» Vibeke Rønneberg er førsteamanuensis ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitetet i Stavanger. Forskingsinteressene hennar omfattar skrivevanskar, skriveprossar, teknologi-støtta skriving og tidleg innsats.



»» Mark Torrance er forskar ved Nottingham Trent University og professor II ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger. Publikasjonane hans dekkjer eit breitt spekter av skriving, blant anna handskrift og digital skriving, staveprossar, identifisering og støtte av unge skrivarar som strever, og empirisk evaluering av ulike tilnærmingar til skriveopplæring.



»» Wenke Mork Rogne er professor ved Institutt for språk og litteratur ved Høgskulen i Volda. Forskingsfeltet er digital literacy, lesing av multiple tekstar, læringsprossar og skriveutvikling i byrjaropplæringa.

Hva jeg vet, og hva jeg tror

Kritisk tenkning rundt
kunnskap og meninger

»»» Av Beate Børresen

Å kunne skille mellom det vi vet, og det vi tror, er en viktig del av det å tenke kritisk. Praktiske øvelser til bruk i klasserommet kan bidra til å vise forskjellen.



I følge læreplanen, Fagfornyelsen 2020, skal undervisningen organiseres slik at elevene kan utvikle og styrke evnen til å tenke kritisk, det vil si å kunne undersøke et forhold systematisk for å forstå, vite og handle på beste måte. Å kunne skille mellom kunnskap (det vi vet) og meninger (det vi tror) – samt være bevisst at meninger underbygges av kunnskap, er sentralt i kritisk tenkning. Et bra utgangspunkt for å gjøre dette er å ha og vurdere egne meninger.

Læreplanen

Kritisk tenkning er knyttet til spørsmål om hva som er sant, rett eller godt.¹ Vi tenker kritisk for å finne ut hvordan ting er eller bør være. I læreplanverket brukes det sju begreper knyttet til elevenes arbeid med dette: kunnskap, viten, teori, fakta, tro, syn(spunkt) og meninger. Teori kan forstås vitenskapelig som en antakelse eller påstand om hvordan noe er, basert på eller støttet av noe annet vi vet sikkert. Mest kjent er Darwins teori om artenes opprinnelse. Men teori kan også bety en allmenn, av og til virkelighetsfjern eller konspiratorisk, idé om noe mer basert på generelle forestillinger og tro enn på fakta. Kunnskap, viten, fakta og vitenskapelig teori kan vi samle i begrepet *kunnskap*. Det er noe vi vet. Mens tro, syn, meninger og allmenn teori kan samles i begrepet *meninger*. Det er noe vi tror.

I læreplanen står det at elevene skal «uttrykke og begrunne egne meninger» og «formulere og argumentere for synspunkter» gjennom å delta i «meningsutveksling» og håndtere «meningsbrytning». De skal også «vurdere kunnskap» og «reflektere kritisk over ulike [...] kunnskapskilder». Samtidig skal de være bevisst at egne erfaringer og synspunkter kan være «ufullstendige eller feilaktige» blant annet gjennom å ha «respekt for etablert viten» og «respekt for uenighet» (overordnet del og blant annet læreplanene i norsk, naturfag, KRLE og samfunnsfag). For å få til gode meningsutvekslinger og meningsbrytninger må elevene gjøre noe mer enn å presentere egne meninger gang på gang og etter tur. De må lytte til, undersøke og vurdere det som blir sagt, samt være åpne for å skifte mening. Da tvinges de til å forholde seg aktivt og kritisk både til meninger og til kunnskap, fordi begrunnelser og motargumenter vil bestå i påstander og eksempler som enten er sanne eller usanne, sannsynlige eller usannsynlige, (ir)relevante eller logisk (u)sammenhengende.

Å arbeide aktivt og kritisk med hverandres meninger eller påstander i slike samtaler, eller med andre påstander slik det

er foreslått i øvelsen til slutt i artikkelen, samtidig som man respekterer akseptert kunnskap og uenighet, krever trening. En vei å gå er å sette elevene i situasjoner hvor de må svare på spørsmål som «Vet vi dette?»; «Hva er kriteriene for kunnskap?»; «Hvordan vet vi at det som sies uttrykker en mening?», eller liknende. Læreren skal selvsagt undervise om dette, men elevene forstår og lærer mer om de også deltar i «samtale om forskjell mellom meninger og fakta» (læreplanen i norsk) og arbeider med øvelser hvor de skal ta stilling til om noe er fakta eller tro. På denne måten kan elevene oppdage og håndtere disse forskjellene selv.

Kunnskap

Når vi har kunnskap, vet vi *at* noe er tilfelle, eller *at* noe er sånn og sånn.² Vi kan forklare og legge fram bevis for det vi sier. Kunnskap får vi gjennom erfaringer, undersøkelser og tenkning. For de fleste av oss handler det om å oppsøke kunnskap hos fagfolk, i litteratur og i lærebøker.

En klassisk måte å definere kunnskap på er å snakke om «begrunnet sann oppfatning», det vil si at man vet noe når man både *tror* noe er sant, man har *gode grunner* til å tro det og det *er* sant.³ Noe må altså være sant for at det vi tror, skal være kunnskap. Dette kan bli klarere gjennom å sammenlikne setningene «I antikken *visste* mange at jorda var flat.» og «I antikken *trodde* mange at jorda var flat.» Den første påstanden er gal fordi vi nå har bevis for at jorda er rund. Vi kan ikke si at mange tidligere visste noe vi i dag vet er usant, selv om de trodde det, hadde gode grunner for å tro at det var slik, og holdt det for sant. Problemet er selvsagt at vi ikke alltid kan være sikre på at det vi har gode grunner til å tro er sant, virkelig *er* sant. Nettopp denne usikkerheten krever at vi bruker vår evne til å tenke kritisk også på det som presenteres som kunnskap.

Kunnskap er altså knyttet til fakta eller bevis i en eller annen form. Den er objektiv, enten fordi det er snakk om ubestridelige fakta, eller den er basert på fakta og logiske sammenhenger selv om det noen ganger vil være innslag av usikkerhet. Når vi sier at vi vet, snakker vi om ting eller forhold uavhengig av oss selv. Det er *vi* som vet det, ikke bare jeg eller du. Det er sant for alle eller mange gjennom fakta, sannsynlighet, sammenheng og logikk, ikke bare for den enkelte.

Meninger

Meninger eller synspunkt handler om noe vi tror og har valgt å stå for. De er subjektive eller personlige og gir uttrykk

for hvem vi er, på en annen måte enn når vi presenterer kunnskap. Ofte begrunnes meninger med egne erfaringer og tanker i tillegg til å henviser til fakta eller hva andre personer sier eller gjør. Vi setter fakta inn i personlige sammenhenger og tolker dem med utgangspunkt i egne ideer.

At noe er subjektivt, betyr ikke at det er privat. Den enkeltes meninger knyttes til andre mennesker gjennom bruk av allmenne eller gjenkjennelige erfaringer, følelser og kunnskaper i tillegg til fakta, sannsynlighet og fornuft. De forstår oss, og vi forstår dem. Meninger kan allikevel være «helt private» eller konspiratoriske, det vil si at de er løsrevet fra felles oppfatninger eller de fleste forståelse og erfaringer og er mer preget av spekulasjon, rykter og liknende.

Fordi meninger er eller kan føles som sterkt knyttet til egen person, så kan uenighet og kritikk være ubehagelig. Å bli sagt imot kan oppfattes som et personlig angrep. Meninger blir viktigere enn de er, og vanskelige å vurdere når de er så sterkt knyttet til en selv. Å formulere og presentere meninger i en samtale preget av meningsutveksling er dermed viktig når det gjelder å gjøre den enkelte elev sikrere på seg selv. I en slik samtale kan elevene få erfaring med at det er eller bør være et skille mellom en selv og det man mener. Det å bli kritisert og måtte oppgi standpunkt eller skifte mening, er ikke flaut eller ydmykende, men kan tvert om være uttrykk for mot og vekst.

Kunnskap og meninger

En viktig forskjell mellom kunnskap og meninger dreier seg altså om hvorvidt det foreligger innslag av noe subjektivt eller personlig. Samtidig bygger dette subjektive på og vurderes ut fra en mer objektiv kunnskap. Å uttrykke og arbeide med egne meninger i klasserommet er dermed et godt utgangspunkt for å tenke kritisk, fordi elevene må vurdere og revurdere egne og andres meninger samt kunnskapen de baserer seg på.

Tanken er at elevene i samtale skal se at personlige meninger styrkes eller svekkes gjennom å kobles til noe felles i form av kunnskaper og fornuft. I dette arbeidet vil det forhåpentligvis oppstå behov for å skille mellom det vi tror, og det vi vet, gjennom å definere «kunnskap» og «meninger» og finne forskjellen mellom dem. Gjennom å forholde seg til kriterier for en god begrunnelse som klarhet, relevans, sannsynlighet og sannhet kan elevene få trening i å se at personlige meninger ikke bare er noe som er «sant for meg», men svært ofte noe vi deler eller i det minste kan forstå og snakke om, selv om vi er uenige.

Elevene kan få hjelp med å bli bevisst skillet mellom

kunnskaper og meninger, samt å bli gode til å begrunne påstander, ved å bli stilt og stille spørsmål som: «Kan du forklare?»; «Er det noe vi vet, eller noe vi tror?»; «Skal vi undersøke nærmere om dette er kunnskap eller mening?». I tillegg kan de få oppgaver hvor de trener på slikt. Her er to forslag til hvordan dette kan gjøres.⁴

Øvelse: Å trene på å ha sin egen mening

Ikke alle elever har eller er seg bevisst at de har meninger. Alle er heller ikke fortrolige med å uttrykke dem i klassen, særlig ikke hvis de er avvikende. Det kan derfor være lurt å starte med å trene på å formulere og uttrykke egne meninger.

Klassen kan ta utgangspunkt i et tema, for eksempel sport, skole, skjermbruk, vindkraft eller liknende. Gi elevene en tenkepause på 1–3 minutter til å skrive ned sin mening om noe innenfor temaet. For å hjelpe dem som er usikre, kan man ha en boks med ferdig formulerte meninger som man kan trekke fra, hvis man ikke kommer på noe selv. La elevene arbeide videre med noen av meningene gjennom å formulere og vurdere begrunnelser, og argumentere for og mot. Avslutt med å la alle lese opp sine meninger i en runde. Lappene med meninger kan henges opp i klasserommet. Etter noen måneder kan elevene ta stilling til om de har forandret mening, og eventuelt hvorfor eller hvorfor ikke. Har de hørt bedre begrunnelser enn sine egne? Har de fått mer kunnskap?

Øvelse: Kunnskap og meninger

I denne øvelsen skal elevene trene på å skille mellom noe de vet, og noe de tror eller mener. Det skal de gjøre gjennom å sortere påstander i to sirkler på gulvet, hvor det over den ene sirkelen ligger en lapp hvor det står «Noe vi vet» eller «Kunnskap», og over den andre «Noe vi tror» eller «Meninger». Elevene får utdelt lapper med påstander om forskjellige temaer, for eksempel: Universet er uendelig. Man blir nervøs av å se mye på skjerm. Mobilforbud på skolen er bra. Napoleon hadde en hvit hest. Napoleon hadde en vakker hest. Martin Ødegaard er Europas beste fotballspiller. Det er galt å stjele. Vestlig demokrati er den beste styreform. Nas er en god artist. Terje Vigen / Nora i Et dukkehjem / Rosa Parks var modig. Vi bør spise mindre kjøtt. Eller de kan arbeide med påstander knyttet til et avgrenset tema.

Elevene får en påstand hver, eventuelt to og to sammen. Etter en kort tenkepause skal de etter tur lese høyt den påstanden de har fått utlevert, si om det er snakk om noe vi vet, eller noe vi tror, og legge lappen ned i riktig sirkel. I denne omgang skal elevene ikke forklare eller begrunne.

Når alle lappene er lagt ned, får elevene igjen en kort tenkepause til å finne påstander som (de mener) ligger i feil sirkel. Velg ut en elev som skal begynne.⁵ Vedkommende tar opp en påstand, leser den høyt og forklarer hvorfor den ligger feil. Hør på flere og ta en beslutning sammen om hvor lappen skal ligge. Alle behøver ikke være enige, men alle bør forstå begrunnelsen for at den blir lagt der den blir lagt.

Elevene må utfordres

Elevene må både oppmuntres og få mulighet til å formulere egne meninger, men meningene må også utfordres – av medelever og av læreren. Når de må forklare og arbeide med begrunnelser, vil de erfare at kunnskaper styrker meningene deres, samtidig som de blir bevisst sentrale forskjeller og sammenhenger mellom det å mene noe og det å vite noe. Det er snakk om en vekselvirkning hvor samtale med utgangspunkt i hva noen mener, kan føre til forståelse og kunnskap. Kunnskap er noe som utvikles og bygges sammen. I klasserommet deltar hver og en på

forskjellig måte, og forskjeller i synspunkter og kunnskaper er en sentral forutsetning for å kunne forstå og vite bedre.

NOTER

- 1 Børresen: Kritisk om kritisk tenkning. Bedre Skole nr.2 /2020.
- 2 Fra definisjon av påstandskunnskap i Store norske leksikon: <https://snl.no/kunnskap>
- 3 Fra artikkelen «Teorier om kunnskap» i Store norske leksikon: https://snl.no/teorier_om_kunnskap
- 4 Se også Børresen: *Samtaler i klasserommet*. Pedlex. 2019. Kverndokken (red.): *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på*. Fagbokforlaget. 2016.
- 5 Børresen: Hvordan fordele ordet i klasserommet. Bedre Skole nr. 3/2022.



skrevet læreverk og fagbøker for KRLE-faget og innenfor filosofi- og samtalepedagogikk.

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

ANNONSE

START SKOLEÅRET MED EN KUNSTOPPLEVELSE!

Visste du at Astrup Fearnley Museet, Norges eneste museum som viser utelukkende samtidskunst, har gratis formidlingstilbud for alle skoleklasser?

Les mer og bestill via QR-kode eller kontakt omvisning@afmuseet.no



Astrup Fearnley Museet



Nysgjerrighet

– en mangelvare i ungdomsskolen

»»» Av Øyvind Østby

Læreplanens kompetansemål og skolens vurderingsformer har befestet en undervisningskultur som gir lite rom for nysgjerrighet og undring. Dermed forsvinner også elevenes læringsglede.

Det er urovekkende at elevenes motivasjon for læring synker betraktelig utover i grunnskolen (Bakken, 2022). Det er ikke uvanlig å høre foreldre som stiller spørsmål ved hvor nysgjerrigheten til barna deres ble av. De var jo så undrende til alt i tidlig barneskolealder. Hva har skolen gjort med dem?

Vi som er lærere, vil nok gjerne skylde på biologiske faktorer i de unges utvikling, men vi vet likevel godt at dette ikke er hele svaret.

Når motivasjon og nysgjerrighet faller fra et sted på veien fra barn til ungdom, må det stilles spørsmål ved hvor stort ansvar skolen har, og hva som bør gjøres.



Nysgjerrighet kan være et utfordrende begrep. Lindholm (2021), professor i biologi og naturfagdidaktikk, skiller mellom *diversiv* og *kognitiv* nysgjerrighet. Diversiv nysgjerrighet viser til vår nysgjerrighet for rykter og nyheter, mens kognitiv nysgjerrighet oppstår som følge av vårt behov for å forstå noe og skaper således grunnlag for forståelse og kunnskap. Det er det sistnevnte jeg vil skrive om i det følgende.

Lindholm (2021) antyder at undring er en type kognitiv nysgjerrighet, men i en form som tar for seg mer åpne, filosofiske spørsmål, og han kritiserer skolen for ikke å ta undringen som fenomen på alvor. Han mener skolen presenterer fag som mer eller mindre lukkede enheter, noe som i liten grad gir elevene mulighet til å utforske og delta i en skapende undervisning.

Bakken (2022) viser til at rundt tre av fire elever kjeder seg på ungdomsskolen, og muligens er mangel på motivasjon symptomatisk for kritikken som Lindholm fremhever. Uansett er det gode grunner til å stimulere kognitiv nysgjerrighet i skolen. Men min erfaring fra praksisfeltet tilsier at vi lærere fremdeles har for liten frihet og anledning til å legge opp til en undervisning som vekker nysgjerrighet og undring hos elevene, og det er flere årsaker til dette.

Læreplanens avgrensning

Med kunnskapsløftet i 2006 fikk vi en kompetansebasert læreplan. Hølleland (2007) viser til at noe av hensikten med reformskiftet var å utvide det profesjonelle handlingsrommet lokalt og bidra til bedre betingelser for tilpasset opplæring ved å gi lærerne frihet til å velge innhold og arbeidsmåter. Nå var det *kompetansemålene* som skulle styre undervisningen, og dermed ble det viktig å utforme læreplaner som var rettet mot øvelse av grunnleggende ferdigheter og vurdering av elevenes måloppnåelse (Bachmann & Sivesind 2012). Selv om læreplanen hadde et mål om at skolene skulle få økt profesjonelt ansvar for å konkretisere mål, innhold og arbeidsmetode, så ble kravet til lærerne skjerpet når det gjaldt ansvaret for elevens læringsutbytte (Sivesind, 2012).

Etter at læreplanen ble reformert gjennom fagfornyelsen, er det fortsatt slik at kompetansemål og vurderingskriterier er styrende for lærerens handlingsrom i undervisningen. Nysgjerrighet er nevnt i læreplanens overordnede del (LK20), men det er vanskelig å gjenfinne kreativitet og undring i kompetansemålene i teoretiske fag, særlig når man ser disse målene i lys av skolens vurderingskultur. Jeg støtter meg på Dale (2021), som i sin

evaluering av kunnskapsløftet har argumentert for at vi må endre vurderingsmåtene om vi skal tilnærme oss et bredere kompetansebegrep i skolen. Både lærere og elever blir raskt lydige ovenfor styrende vurderingsmål og -kriterier, og med dagens praksis blir nysgjerrighet og undring fort avskrevet som støy eller omvei på veien mot den mer formelle kompetansen som lettere lar seg observere og vurdere.

Kontroll og frihet i undervisningen

Nysgjerrighet og undring er begreper som gjør krav på en viss grad av frihet og autonomi i læringssituasjonen. Vi kan undre oss sammen, men handlingen må ikke i for stor grad være styrt av ytre faktorer. Da mister vi magien i det begrepene står for, nemlig en åpen tilnærming til en ukjent (lærings-)destinasjon. Og her tror jeg vi finner enda en barriere mot det å slippe løs nysgjerrigheten i timene.

I rollen som klasseleder forventes det blant annet at læreren sørger for arbeidsro, veileder elevene og skaper et læringstrykk. Det er da nærliggende å velge fagstoff og arbeidsformer som gir læreren kontroll i prosessen, eksempelvis tradisjonelle arbeidsformer som skriftlig oppgaveløsning, lærerstyrt instruksjon eller helklassesamtaler. Når man derimot lar undervisningen bevege seg vekk fra det planlagte, risikerer man å miste denne opplevelsen av trygghet og faglige autoritet.

En «nysgjerrig pedagogikk» fordrer at læreren våger å gi slipp på kontrollen og lar elevene være mer autonome. Deci og Ryan (2002, s. 8) viser til at autonomi vil si å handle ut ifra sitt «sanne jeg». Dette innebærer at elevene opplever undervisningen som meningsfull fra sitt ståsted. For at dette skal bli en realitet, bør undervisningen ha rom for elevmedvirkning, der elevene får være med å bestemme faginnhold, arbeidsmetode og eventuelt vurderingsform. Jeg har selv opplevd hvor vanskelig dette kan være, og det kan finnes gode grunner til å ikke slippe for mye av kontrollen i undervisningen. Reeve (2009) påpeker at autonomi også må forstås som en kompetanse som stiller krav til elevens selvstendighet, noe som betyr at elevenes kognitive utgangspunkt må tas i betraktning. Men lærerens behov for trygghet kan uansett ikke få bli en årsak til at man unngår frihet og undring i undervisningen.

Et eksempel fra klasserommet

I forbindelse med koronapandemien og delvis hjemmeskole merket jeg at mine åttendeklassinger hadde et særlig stort behov for noe engasjerende og sosialt i norskundervisningen. Jeg hadde lenge tenkt at jeg savnet en litt mer

induktiv tilnærming for å øke mulighet for undring og nysgjerrighet i undervisningen, men fant sjelden tid eller mulighet til dette.

Likevel bestemte jeg meg for å ta dette inn i temaet sakprosa, der vi hadde som målsetting å bli bedre kjent med sakprosa som sjanger. Elevene ble delt inn i mindre grupper og fikk mulighet til å velge seg en problemstilling de skulle utforske sammen. Jeg hadde på forhånd utformet noen problemstillinger som jeg håpet ville vekke interesse og nysgjerrighet hos elevene. Blant eksemplene var: «Hva er egentlig drømmer, og hva skjer når vi drømmer?»; «Hva er forelskelse?»; «Hvor kommer vannet fra?»; «Hva er forskjellen på dyr og mennesker?» og «Hva vil det si å være transperson?». Elevene kunne også lage egne problemstillinger. Arbeidet skulle ende med en muntlig presentasjon, enten i form av video, tradisjonell fremføring eller annet. Selv om de fikk mer informasjon om prosjektet, var dette kjernen i oppgaven.

Læreplanen i norsk åpner blant annet for at elevene skal kunne «informere [...] og reflektere i ulike muntlige sjangre» (LK20), men å bruke tid på å fordype seg i noe så banalt som drømmer, kan nok lett oppleves bare som en omvei og tidstyv. Det er nok av andre kompetansemål som skal oppfylles, og jeg visste jo at dette var et fagstoff de aldri ville kunne nyttiggjøre seg på en fremtidig eksamen. Opplegget ble derfor gjennomført litt på tross av læreplanen, men med mål om å pirre nysgjerrighet og engasjement hos elevene.

Denne perioden, med delvis hjemmeskole, var generelt preget av lav motivasjon og litt svakere innsats i fagene. Dette prosjektet ble et unntak. Elevene fordypet seg godt i temaene, og resultatet ble at jeg som lærer fikk en opplæring i søvn, forelskelse og dyreliv jeg ikke hadde forestilt meg.

I forkant hadde jeg formidlet til elevene at de skulle bli eksperter i det selvvalgte temaet, og deretter undervise oss andre. I presentasjonene var det tydelig at dette var en rolle de inntok, og i ettertid har jeg gjort meg tanker om at denne «ekspertrollen» er noe vi sjelden gir elevene våre. Realiteten er nok at de som regel er «noviser» i fagene og sjelden får være frie og nysgjerrige, eller gis muligheten til å overraske sine lærere og foresatte med ukjent kunnskap i nye uttryksformer.

Avslutning

Vi har en vei å gå når det gjelder å motivere og skape læringsglede hos våre elever. Målsettingene om å øke

nysgjerrighet, engasjement og utforskertrang, slik vi finner dem i læreplanens overordnede del, gjenspeiles altfor sjelden i skolens praksis. Vi bør åpne opp rammene for undervisningen i større grad, og det forutsetter mindre rigid vurderingspraksis og en undervisning som tør å gi elevene frihet. Eller med Biesta (2014) sine ord: som tør å utsette undervisningen for risiko.

Det er ingenting i veien med lærerstyrt undervisning, men elevene må også møte andre tilnærminger. De må få muligheten til å være seg selv i møte med fagstoff. Og om vi lærere har behov for å vurdere underveis, må vi kunne fange det opp med et bredere kompetansebegrep. Se da til læreplanens overordnede del, ikke bare kompetansemål eller kommende eksamen.

LITTERATUR

BAKKEN, A. (2022). *Ungdata 2022: Nasjonale resultater*. NOVA/OsloMet.

BACHMANN, K. & SIVESIND, K. (2012). Kunnskapsløftet som reformprogram: fra betingelser til forventninger. I: T. Englund, E. Forsberg & D. Sundberg (red.). *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*, s. 242–260. Liber.

BIESTA, G.J.J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget

DALE, E.L. (2021). *Kunnskapsløftet: på vei mot felles kvalitetsansvar?* Universitetsforlaget.

DECI, E.L. & RYAN, R.M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. I: E.L. Deci & R.M. Ryan (red.), *Handbook of self-determination research*, s. 431–441. University of Rochester Press.

HØLLELAND, H. (2007). Innføring i Kunnskapsløftet. I: Hølleland (red.). *På vei mot Kunnskapsløftet*, s. 19–44. Cappelen Forlag AS.

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

LINDHOLM, M. (2021). *Nysgjerrighet: Dybdelæring informasjons-samfunnet*. Universitetsforlaget.

REEVE, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), s. 159–175.

SIVESIND, K. (2012). Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplaner i reformen. *Acta Didactica*.



» Øyvind Østby er utdannet lektor med master i pedagogikk. Han arbeider som lærer ved Sofienberg ungdomsskole i Oslo.



Tre tips til deg som er lærer i mat og helse!

Visste du at Fiskesprell har gratis tilbud til mat- og helsefaget i grunnskolen? Benytt deg av disse tre tilbudene for å fylle skoleåret med lærerikt innhold for dine elever.

1 Fiskesprell gir penger til innkjøp av sjømat i undervisningen

Råvarestøtten er på kr 40,- per elev på mellomtrinnet og kr 65,- per elev på ungdomstrinnet. Skolen kan søke støtte hvert skoleår.

2 Hver skole kan få tilsendt gratis kokebøker og lærerveiledning fra Fiskesprell

Fiskesprells undervisningsmaterieell til mat- og helsefaget er basert på den nye læreplanen i mat og helse (2020). Gjennom fagstoff, oppgaver og oppskrifter dekkes de fleste kompetansemål i faget.

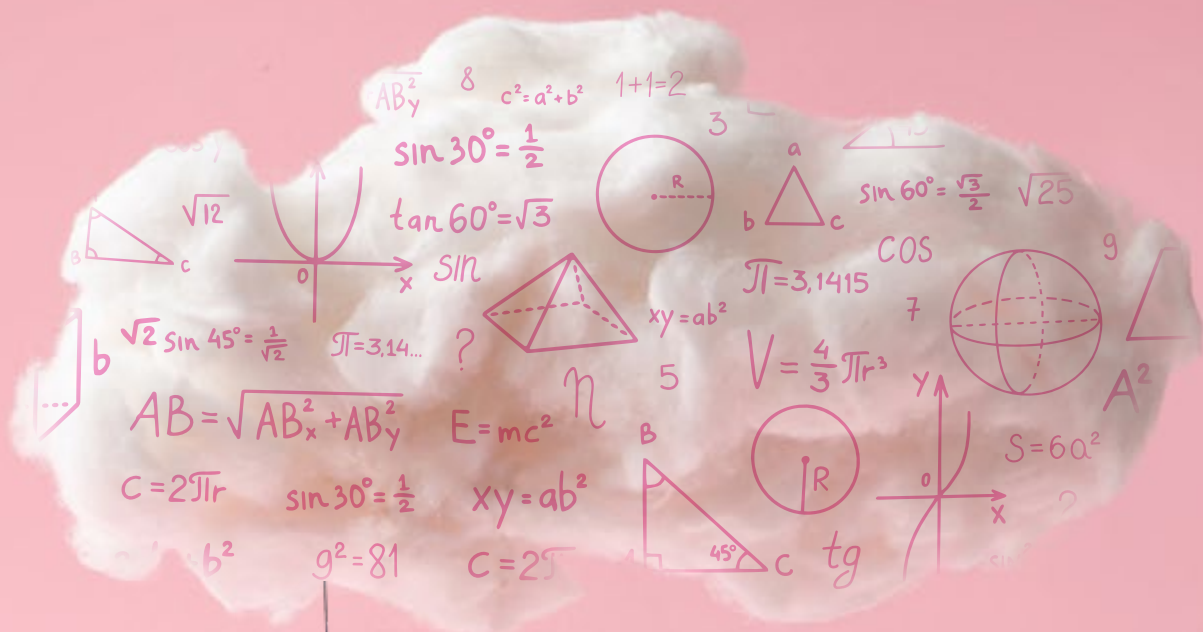
3 Kokkesprell – en lærerik konkurranse for elever på mellom- og ungdomstrinnet

Kokkesprell er et undervisningsopplegg og konkurranse til mat- og helsefaget, hvor elevene samarbeider om å komponere sine egne oppskrifter med sjømat. Vinnerne mottar kr 10.000,- til klassekassen, samt en sjømatfest i regi av Fiskesprell. Kokkesprell gir, i tillegg til den ordinære råvarestøtten, kr 40,- i støtte per elev som deltar.



Les mer og benytt deg av tilbudene våre på fiskesprell.no/skole

Fiskesprell er et nasjonalt kostholdsprogram i samarbeid mellom Helse- og omsorgsdepartementet, Nærings- og fiskeridepartementet, Klima- og miljødepartementet og Norges sjømatråd.



Matematikk^{mot} nye høgder

Eit av måla for matematikkfaget er at elevane skal tileigne seg strategiar for å løyse matematiske problem. Men det å få elevar til å nytte problemløysingsstrategiar bevisst i matematikk kan vere krevjande. Å vise korleis problemløysing også vert nytta i andre delar av livet, til dømes i fjellklatring, kan kanskje vere til hjelp.

»»» Av Odd-Eivind Holo

Matematikk og klatring kan sjåast på som to svært så ulike disiplinar. Der klatring er ein fysisk krevjande aktivitet, stiller matematikken større krav til kognitiv kapasitet. Så finst det då nokon største felles faktor mellom desse to? For dei som driv med begge delar, vil det openberre svaret på spørsmålet vere «ja», og at matematikk og klatring djupast sett handlar om akkurat det same: å løyse problem.

Klatresporten kan grovt sett delast inn i to greiner: klatring i store høgder med tau, og klatring på lågare høgder utan tau (buldring). Sistnemnde var opphavsleg ein aktivitet som fjellklatrarar i England (fortrinnsvis menn) dreiv med på store kampesteinar i låglandet, kjent som *boulders*, for å førebu seg på dei verkelege utfordringane i høg fjellet (Beal, 2011). Eit *bulder* (ei klatrerute) vert, av dei som er kjende med lingvistikken i klatresporten, ofte kalla eit *problem*. Og her kan ein byrje å ane likskapar med matematikken. Eit skikkeleg godt buldreproblem er ei rute ein treng gjentekne forsøk på for å klare, og fleire klatrarar har gjerne buldreprosjekt dei bruker månadar og år på å greie å få til, ikkje ulikt dei verkeleg store matematiske problema som vert arbeida med. Desse problema er for

klatraren såpass fysisk krevjande at klatraren treng lang tid til å forstå ruta, eller tid til å trene opp kroppen til å takle dei fysiske påkjenningane. For sjølv om ei rute kan vere sett saman av sekvensar som isolert sett er overkomelege, vil heilskapen vere såpass utmattande at musklane i kroppen treng lang tid til tilpasse seg den fysiske påkjenninga, og ikkje minst lang tid på å restituere etter kvart forsøk. Likevel gir ikkje dei dedikerte klatrarane opp, men held ut og prøver på ny og på ny. Eit godt problem tar altså tid å få gått, men meistringskjensla når ein fyrst toppar ut ruta, er ubeskriveleg. Problemløysing i klatring er såleis ein tidkrevjande og karakterdannande aktivitet, ikkje ulikt arbeid med matematikk.

Strategiar for å løyse problem

Så til det reint metodiske når det kjem til problemløysing, nemleg strategiar for å løyse problem. For det er akkurat her at matematikarar og klatrarar faktisk arbeider likt. Me har dei same strategiane for å løyse problem! Klatrarar nyttar, truleg ubevisst, dei fire stega innanfor matematisk problemløysing som vart skildra av Pólya (2014): forstå

problemet, utvikle ein plan, gjennomføre planen, og sjå seg attende. I tillegg vert ei rekkje av dei mest vanlege problemløysingsstrategiane innanfor matematikk nytta, som til dømes å sjå etter eit mønster, lage ei teikning/visualisering, gjett og sjekk, løyse ein del av problemet, arbeide baklengs, tenke på eit liknande problem, forenkle problemet og endre angrepsmåte (jf. Kongelf, 2011). Men, der klatrarane nyttar desse strategiane ubevisst som ein naturleg måte å angripe problema på, er det nok meir krevjande å få elevane til å nytte desse strategiane på ein like naturleg og bevisst måte. Korleis desse kjem til uttrykk i klatring, skal du få eit innblikk i no:

Det fyrste klatraren gjer når hen står overfor eit problem (her klatrerute), er å *forsøke å forstå problemet*. Kor startar eg, kvar går ruta, kva står fram som *cruxet* (ruta sitt vanskelegaste parti), og ikkje minst kva har eg å halde tak i? Når ruta er synfart og (antatt) forstått, gir klatraren seg i kapp med ruta. Fyrste forsøk vert ofte etter strategien *gjett og sjekk*. Du anar jo aldri heilt kva som møter deg der i det ukjente, så ein må berre gi det eit forsøk. I mange av forsøka møter ein (bokstaveleg talt) veggen, kva gjer ein så? Jo, ein tyr til andre strategiar. Til dømes med å *løyse ein liten del* av problemet. Klatraren går dei fyrste *flytta* på ruta og får kontroll på dette, så forsøker han gjerne ein annan del av ruta, testar ut grepa og flytta og øver inn desse. Kanskje er det delar av ruta som kjennest like ut som noko ein har klatra før? Ofte lønner det seg å *tenkje på eit liknande problem*, og hugse attende på noko ein har gjort tidlegare. Dette kan gi klatraren både ein positiv sjølvtiltidsboost og ein ny giv. Når ein har forsøkt mange gonger, og kanskje greidd å klatre kvar enkelt sekvens, er det tid for å kople sekvensane saman til ein heilskap. Ein kan ofte sjå klatrarar stå i botn av ruta og «klatre på staden» med hendene rett framføre seg, altså ei mental visualisering av ruta, før eit viktig *støt* (forsøk). Klatraren går gjennom ruta flytt for flytt, sekvens for sekvens, frå botn til topp. Kanskje vil ein kunne *finne eit slags mønster* i ruta, ein slags rytme som gjer at ruta fester seg i kroppen. Andre gonger har klatraren *teikna opp* ruta på papir for å få oversikt eller for å kunne memorere kva ein skal gjere på dei ulike sekvensane.

Når ingenting av dette fungerer, er det på tide å *endre angrepsmåte*. Ein måte å løyse det på i klatring kan vere å kome seg til toppen av ruta på ein annan måte, for så å fire seg nedover ruta med tau frå topp til botn, altså å *arbeide baklengs*. Då kan ein få eit anna perspektiv på ruta, og det vert kanskje enklare å forstå heilskapen. Når ein likevel heng der i klatretau, kan ein tillate seg å teste ut ulike delar av ruta, og gjerne *forenkle problemet* ved å bruke

tak som ikkje høyrer ruta til, eller å nytte seg av tauet som hjelpemiddel for å finte ut tyngdekrafta. Ein er altså i ein konstant loop mellom å forstå problemet, lage seg ein plan og teste denne ut, før ein ser attende og reflekterer over kvifor det ikkje gjekk, og forsøke å forstå problemet på ny, før ein lagar ein ny plan eller testar ut andre strategiar. Dette fordrar både uthald og pågangsmot, men det *utviklar* også uthald og pågangsmot.

Tilpassa problemopplæring

Det å gi rett problem til elev/klatrar er ikkje alltid heilt beint fram. For kva som vert oppfatta som eit problem, vil vere individuelt, både når det kjem til klatring og matematikk. Det som er eit matematikkproblem å rekne for deg, er ikkje nødvendigvis eit problem for meg. På lik linje som i klatring vil kva som er fysisk krevjande, vere individuelt avhengig, og det som vert opplevd som utfordrande for meg, treng ikkje nødvendigvis vere krevjande for deg.

Men når det rette problemet endeleg møter rett klatrar/elev, kan ein driv og indre motivasjon kome til syne, og ei lyst til å meistre problemet veks fram. Rett problem finn ein gjerne i kryssingspunktet mellom høge nok utfordringar og tilstrekkelege dupleikar. Vert det for lett, vert det keisamt; vert det for vanskeleg, vert du stressa og redd. Ingen av delane er gunstige over tid, verken i matematikkopplæringa eller klatreverda. Problem er subjektive, og dermed er tilpassing av problem krevjande, men med god kjennskap til klatraren/eleven og deira styrker, og dessutan potensial for utvikling, kan ein lettare kople rett problem med utøvar. Samstundes må ein ikkje gløyme at det krevst ei god dose eigeninnsats for å verte gode problemløysarar.

Kva kan ein ta med seg frå klatreverda?

Matematikk vert nok for mange tradisjonelt sett på som ein aktivitet der hovudmålet er å finne den ukjente i likninga (x), eller å finne det korrekte svaret på spørsmålet som vert stilt. Men skulematematikken er inne i ei brytningstid. Problemløysing har vorte eit sentralt emne i skulematematikken, både som arbeidsmetode, kjerneelement, læringsmål og ferdigheitsmål. Der vegen mot svaret før var mindre vektlagt, vert no prosessen sett på som vel så interessant som sjølve svaret, og der det å følgje ei oppskrift for å kome fram til svaret tidlegare stod i fokus, er no mangfald i løysingsstrategiar noko som vert løfta fram og verdsett i større grad.

Fleire av tilnærmingane til problemløysing som arbeidsmetode i matematikk framhevar det å samarbeide (t.d. Liljedahl, 2021; Smith & Stein, 2018). Å samarbeide er også

noko ein gjer i klatring, og ofte på tvers av dugleiksnivå. Dette er med og skapar eit utviklande fellesskap for klatrarar, for uavhengig av dugleiksnivå kan ein gi kvarandre tilbakemeldingar og framlegg til *beta* (tips til måte å løyse ein sekvens på). Ein kan heie kvarandre fram, og ikkje minst dele gleda ved at nokon greier å løyse eit problem. Gleda av å endeleg få gått eit problem er minst like stor for dei som klatrar på dei lågare gradene, som det er for dei som klatrar på dei høgare gradene, og sjølv om ein ikkje alltid greier å klatre til toppen på rutene, ligg det mykje meistring og glede i opplevinga av å «vere til stades» undervegs, som er vel så viktig som å *gå ruta*. Dette er eit fokus som ein gjerne kan overføre til matematikktimane: Når høgt presterande og lågpresterande elevar får vere i det same miljøet, kan dei få moglegheit til å lære av kvarandre – dei kan berike kvarandre med kunnskap og verdifulle perspektiv. Sjølv om høgpresterande elevar gjerne forstår matematikken på eit høgare nivå, betyr det ikkje at dei lågt presterande ikkje har noko å bidra med. Dei kan likevel dra kvarandre framover og kome med tilbakemeldingar og tips til løysingar. Til liks med klatring finst det enormt mange måtar å løyse eit problem på, og kanskje er det viktigaste å lære seg å stå i prosessen over tid?

Utvikling av feltet for å nå nye høgder i matematikk

Både klatring og matematikk som felt utviklar seg, og med menneske som utvidar grensene, får me også nye idear om kva som er mogleg. Det som vert rekna som umogleg i dag, vil om 5, 10 eller kanskje 50 år vere mogleg å få til, gitt at menneska held fram med å utvikle både seg sjølv og dei ulike hjelpemidla. Det at dei beste klatrarane i verda bruker månadar og år på å gå prosjekta sine, er noko av det som driv klatresporten framover. Desse klatrarane er innbitne og standhaftige og nektar å tenkje at problema er umoglege. Hadde dei vore umoglege, hadde det ikkje vore kalla *problem*, då hadde det vore kalla *umogleg*, til liks med dei største matematikarane på feltet som også nektar å erkjenne at nokre problem er uløselege eller ikkje kan bevisast. Det er nettopp desse som utvidar vår felles kunnskapshorisont og forståing av kva som er mogleg å løyse og ikkje. Til dømes då William Cecil Slingsby klatra Store Skagastølstind (Storen) i 1876, var det få før han som trudde det var mogleg, og sjølv delar av reisefølgjet hans trudde heilt til det siste at det var umogleg å nå toppen – han såg trass alt uangripeleg ut på avstand. Likevel gjekk Slingsby på, utforska fjellet og fann ein veg. Det umoglege vart mogleg (Larsen, 2015).

Frå å ha vore ein aktivitet for dei få, og historisk sett

for eliten i samfunnet, har klatring blitt til ein folkesport med stadig fleire aktive utøvarar, der både kvinner og menn (både med og utan funksjonsnedsettingar) er med og dreg sporten vidare. Klatring er blitt ein aktivitet for alle. Slik kan det også vere med utviklinga innanfor skulematematikken. Nye hjelpemiddel, verktøy og undervisingsmetodar dukkar opp og gjer til at det som før vart opplevd som utilgjengeleg og umogleg for dei mange, i dag kan opplevast som overkomeleg. Kanskje har også skulematematikken vorte opplevd som eit fag for dei spesielt interesserte og inviterte, der ein må vere ein del av ein elite for å få tilgang til den godt gøymde kunnskapen, og der mykje av materien står fram som uangripeleg sett frå avstand? Men også her er det mogleg å drive feltet framover og få større delar av elevmassen til å bli aktive utøvarar. Skal me få til det, kan ein god stad å byrje vere å styrke elevane gjennom ei bevisstgjerjing på strategiar for å løyse problem. Slik får dei fleire verktøy å nytte når det røyner på, og større sjanse for å kome seg forbi cruxa dei møter i matematikktimane. For problem kjem dei til å møte, og det beste me kan gjere for å hjelpe dei å løyse det, er å lære dei å angripe problemet, stå i det, og prøve på ny og på ny.

LITTERATUR

- BEAL, P. (2011). *Bouldering. Movement, Tactics, and Problem Solving* (1. utg.). The Mountaineers Books.
- KONGELF, T.R. (2011). What characterises the heuristic approaches in mathematics textbooks used in lower secondary schools in Norway? *Nordic Studies in Mathematics Education*, 16(4), 5–44.
- LARSEN, A. (2015). *Storen. Historien om menneskene og klatringen på Store Skagastølstind i Jotunheimen*. (1. utg.). Fri Flyt AS.
- LILJEDAHL, P. (2021). *Building thinking classrooms in mathematics, grades K-12: 14 teaching practices for enhancing learning*. Corwin Press.
- PÓLYA, G. (2014). *How to Solve It*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvc773pk>
- SMITH, M. & STEIN, M.K. (2018). *Five practices for orchestrating productive mathematical discussion* (2. utg.). National Council of Teachers of Mathematics.



»» Odd-Eivind Holo er lektor med tilleggsutdanning, tilsett som avdelingsleiar ved Kvåle skule i Sogndal kommune. Han har ein bachelorgrad i friluftsliv og ein mastergrad i læring og undervising, med fordjuping i matematikk. Han har brei erfaring både frå arbeid i grunnskulen og som lærarut-

dannar ved Høgskulen på Vestlandet. Spesielle interessefelt er mellom anna djupnelæringsomgrepet og korleis ein kan gjere opplæringa praktisk og relevant for elevane.

Samarbeidet mellom **skole** og **skolehelse-** **tjeneste**



– hva forskningen
forteller oss

»»» Av Cathrine Pedersen og Sabine Wollscheid

Skolehelsetjenesten har en viktig funksjon når det gjelder å støtte sårbare elever, men har også fått i oppgave å arbeide med skolens forbyggende praksis og bidra i skolens arbeid med folkehelse og livsmestring. Kan det bli for mye?

I over 100 år har helsesykepleier vært en nøkkelperson i samarbeidet mellom skole og helsesektoren. Fra politisk hold har det vært en tydelig uttalt satsing på å styrke og effektivisere det flerfaglige samarbeidet slik at helsesykepleier kan involveres i tidlig innsats, samt avlaste og støtte lærere i tilrettelegging av undervisning (Meld. St. 21 (2016–2017) og Meld. St. 19 (2014–2015)). Med fagfornyelsen og innføringen av nytt læreplanverk har skolen fått et utvidet ansvar for å undervise elevene i *folkehelse og livsmestring* som tverrfaglig tema. Dermed kan det virke naturlig også å involvere helsesykepleiers kompetanse i selve undervisningen.

I denne artikkelen vil vi presentere det vi vet om tverrfaglig samarbeid mellom skolen og skolehelsetjenesten ut fra funn fra en intervensjonsstudie og en gjennomgang av forskning på samarbeidet mellom skolen og skolehelsetjenesten.

Helsesykepleier – en knapp ressurs

Helsesykepleiere har et bredt spekter av oppgaver de skal dekke innenfor rammene av *Nasjonal faglig retningslinje for skolehelsetjenesten*. Disse omfatter alt fra obligatorisk vaksinerings og helsesamtaler til undervisning om kosthold eller digital mobbing og oppfølging av enkeltelever med individuell utviklingsplan eller bekymringsfullt høyt fravær, for å nevne noen. En viktig kjerne i helsesykepleieres virke er dessuten å være fysisk tilgjengelig for elever som på eget initiativ ønsker en samtale (Helsedirektoratet, 2017). Etter innføringen av de nasjonalfaglige retningslinjene viser studier imidlertid at helsesykepleiere har fått både flere og mer sammensatte oppgaver (Sintef, 2020). De rapporterte at de i større grad må prioritere hva de bruker tid på, og hele 60 prosent oppga at de ikke har tilstrekkelig tid til å gjøre de lovpålagte oppgavene. Undersøkelsen viste dessuten at det særlig er helsefremmende tiltak på gruppe- og skolenivå som helsesykepleiere ser seg nødt til å nedprioritere. Halvparten svarte at de måtte nedprioritere tiltak som skulle fremme et godt psykososialt miljø.

Denne situasjonen ble ytterligere forverret under koronapandemien. Den reelle sykepleier-elev-tettheten sank betraktelig da helsesykepleiere, i likhet med andre helsearbeidere, ble omdirigert til å jobbe med testing, smittesporing og vaksinerings under koronapandemien (Caspersen mfl., 2021). Langtidseffektene av dette er ennå ikke kjent, men det er tegn til at spesielt sårbare elever har hatt en økning i psykiske plager, fravær og dermed potensielt læringstap (Caspersen mfl., 2021; Bakken mfl.,

2020; Eriksen & Davan, 2020; Hafstad & Augusti, 2020; Parr mfl., 2021).

Slik situasjonen er ved de fleste skoler i dag, er helsesykepleier en knapp ressurs. Et velfungerende og målrettet samarbeid mellom helsesykepleier og skolens personale er en forutsetning for at disse timene brukes optimalt. Det er derfor viktig med kunnskap om faktorer som fremmer eller hemmer dette tverrfaglige samarbeidet.

I vår litteraturgjennomgang har vi ønsket å besvare følgende spørsmål: Hva vet vi om det tverrfaglige samarbeidet mellom helsesykepleier og skolens personale, basert på nyere forskning i en norsk og skandinavisk kontekst?

Før vi presenterer resultatene fra litteraturgjennomgangen, vil vi kort omtale resultatene fra effektstudien *Et lag rundt eleven: Økt helsesykepleierressurs i systemrettet og strukturert samhandling med skole* (Federici mfl., 2020). Denne studien er for øvrig tidligere omtalt i Bedre Skole nr. 4-2021 (Federici mfl., 2021).

Funn fra studien *Et lag rundt eleven*

Et lag rundt eleven var en randomisert kontrollert studie, og er den største effektstudien som er gjennomført av helsesykepleiere i Norge. Formålet med studien var todelt: teste effekter av økt bemanning, og undersøke hvorvidt denne økningen ble benyttet i et systemrettet og strukturert samarbeid med skolen rettet mot det psykososiale miljøet til elever på 5.–7. trinn (Federici mfl., 2020). Tolv kommuner og hele 108 skoler deltok i studien, og halvparten av disse fikk 3,25 timer med ekstra, tilstedeværende helsesykepleierressurs i to år. Man fant imidlertid ingen effekter av tiltaket på elevenes trivsel og læring, målt med data fra Elevundersøkelsen, nasjonale prøver og karakterer (Federici, Helleve, Midthassel, Bergene & Alne, 2021).

Studien inkluderte også en rekke intervjuer med rektorer, lærere og helsesykepleiere. Disse ble gjennomført for å undersøke det tverrfaglige samarbeidet og hvilke faktorer som hemmet eller dette. Funnene peker på at helsesykepleiere er høyt verdsatt blant ansatte ved skolen. Samarbeid mellom lærere og helsesykepleiere varierte imidlertid, både mellom og innenfor skolene. På enkelte skoler klarte man å etablere et systematisk samarbeid som i liten grad var personavhengig, mens det ved andre skoler var prisgitt personlige relasjoner, eller hvor helsesykepleiers kontor var plassert på skolens område. Jevnlig kontakt over tid gjennom for eksempel regelmessige møter, syntes å styrke relasjonen mellom lærer og helsesykepleier. Derimot

Tabell 1: Seleksjonskriterier i litteraturkartleggingen

Inklusjonskriterier		Eksklusjonskriterier
Kontekst	skole	utenfor skole
Populasjon	alle elever eller større undergrupper	elever som får spesialundervisning eller har en diagnose
Tiltak/eksponering	tverrfaglig samarbeid mellom helsesykepleier og skolens personale om universelle og forebyggende tiltak	individuelle eller spesifikke tiltak (f.eks. mot elever med en spesiell diagnose); studier som ikke omhandler samarbeid selv om helsesykepleier er en informant
Studiedesign	kvantitative studiedesign kvalitative studiedesign	dokumentanalyse
Geografisk område	Norge, Sverige og Danmark	utenfor Skandinavia

nevnes mangel på kontinuitet når det gjelder personell, rekutteringsutfordringer og syke- og foreldrepermisjon som faktorer som synes å ha en negativ påvirkning på samarbeid.

En litteraturgjennomgang

Forskningsprosjektet vårt (litteraturgjennomgangen) er inspirert av metoden i systematisk litteratursøk og oppsummering (*systematic search and review*). Den kombinerer fordelene med en kritisk og narrativ oppsummering av forskning med et systematisk litteratursøk (Grant & Booth, 2009). Vi søkte systematisk i både internasjonale databaser (*ERIC*, *Web of Science*, *PsychInfo*), nordiske databaser og *Journal for School Nursing* for 2010–2021. Vi vurderte studier på engelsk og skandinaviske språk. I selve søket i titler og sammendraget brukte vi de engelske søkerordene: «*school nurse*» AND «*school health*». Vi inkluderte studier som samlet inn data før koronapandemien brøt ut i mars 2020, da dette representerer en unntakssituasjon i skolen. Tabell 1 oppsummerer seleksjonskriterier, det vil si kriteriene for inklusjon og eksklusjon i litteraturgjennomgangen.

Nedenfor presenterer vi funn fra de inkluderte studiene fra Norge og Sverige, før vi diskuterer de sentrale funnene fra litteraturgjennomgangen og ser den i lys av den norske studien *Et lag rundt eleven*. Vi vil også drøfte behovet for mer forskning.

For Danmark identifiserte vi ingen studier. Majoriteten av studiene benyttet kvalitative metoder for innsamling av data, primært individuelle intervjuer og fokusgruppeintervjuer. Vi identifiserte i tillegg fire studier som undersøker effekter av tiltak, og hvor resultatene er på elevnivå.

Ni studier om samarbeid helsesykepleier og skolen

Vi inkluderte ni studier, det vil si sju studier fra Norge og to

fra Sverige, som har undersøkt betydningen av systemrettet samarbeid mellom helsesykepleier og skole for å styrke det psykososiale læringsmiljøet. Tabell 2 kartlegger studiene som inngår, med tanke på tiltak, populasjon, utfall og studiedesign. Deretter oppsummeres hovedfunnene i tekst.

Borg og Drange (2019) ønsket å identifisere hvordan tverrfaglig samarbeid ble forstått og praktisert ved case-skolene. De fant at lærere rapporterte om manglende samarbeid med helsesykepleiere grunnet taushetsplikt og begrenset tid på skolen. Dette medførte at lovpålagte oppgaver som vaksinerings samt individuelle samtaler med elevene ble prioritert fremfor samarbeid med lærere om forebyggende arbeid. Skolene opplevde at det var utfordrende å samkjøre helsesykepleiere og skolens personale slik at de fikk en felles forståelse, og dette gikk på bekostning av samkjørt innsats, samarbeid og nytenkning. Tilstedeværende helsesykepleier var en forutsetning, men ikke i seg selv tilstrekkelig for et tett samarbeid med lærere. Tiltak ble iverksatt for å etablere en arena der helsesykepleier og skolens personale kunne øke sin kunnskap om hverandres kompetanse og diskutere barrierer mot tverrfaglig samarbeid. For å lykkes med dette var man avhengig av at skoleledelsen tok på seg et tydelige ansvar og opplevde eierskap til tiltaket.

Borg og Pålshaugen (2018) analyserte effekten av et FoU-prosjekt som ønsket å undersøke hvordan samarbeidet mellom utdannings- og helseområdet er organisert for å bedre elevenes psykiske helse, og i hvilken grad og på hvilken måte prosjektet virket inn på samarbeidet. Det ble påvist en positiv sammenheng mellom FoU-arbeidet og ny profesjonell praksis, og prosjektet syntes å ha forbedret kvaliteten på det tverrfaglige samarbeidet ved skolene. Organisatoriske aspekter ser ut til å være mindre viktige

Tabell 2 Studier relatert til samarbeid

Studie-id	Tiltak	Populasjon	Utfall	Studiedesign
Norge				
Johannessen mfl. [2020]	samspill mellom HS og lærere	innvandrerelev	hvordan helsesykepleiere og lærere opplever smerte blant elever med innvandringsbakgrunn	kvalitative intervjuer
Borg & Drange [2019]	tverrfaglig samarbeid i skolen	barneskole	forståelse av faktorer som fremme og hindre tverrfaglig samarbeid	kvalitative fokusgruppe-intervjuer og kunnskapsoppsummering
Borg & Pålshaugen [2018]	tverrfaglig samarbeid mellom lærere og skolehelsetjenesten	grunnskole	organisering, kvalitet og grad av innovasjon ift. tverrfaglig samarbeidet. (lærer og helse-tjenestenivå)	aksjonsforskning; spørreskjema
Granrud, Anderzén-Carlsson, Bisholt & Steffenak [2019]	tverrfaglig samarbeid mellom HS og skolen tilknyttet elevers mentale helse	ungdomsskole	opplevd samarbeid om elevers mentale helse (HS-nivå)	kvalitative intervjuer
Clancy mfl. [2013]	samarbeid mellom HS og andre sosial- og helseprofesjoner i kommunen	grunnopplæring	suksesskriterier for samarbeid relatert til kommunestørrelse og møtehyppighet (HS-nivå)	tverrsnittsstudie, spørreskjema; registerdata
Dahl og Crawford [2017]	tverrfaglig samarbeid mellom HS og andre profesjoner	grunnopplæring	HS opplevelser og erfaring med tverrfaglig samarbeid (HS-nivå)	kvalitative intervjuer
Ekorner [2015]	læreres rolle overfor elever som sliter psykisk, samt støtte og samarbeid med HS og mental helsepersonell	grunnopplæring	Rolleforståelse, samarbeidsområder og -utfordringer (lærernivå)	fokusgruppe-intervjuer og spørreskjema
Mælan [2020]	tverrfaglig samarbeid mellom lærere og profesjonsutøvere som jobber med mental helse	grunnopplæring	Rolleforståelse, tverrfaglige relasjoner,	kvalitative case-studier
Sverige				
Beckman og Hagquist [2015]	HS' arbeid med forebygging av mobbing	grunnopplæring	grad av tverrfaglig samarbeid, individrettet eller miljørettet årsaksforståelse og tiltak	kvalitative fokusgruppe-intervjuer
Gådin, Weiner og Ahlgren [2013]	HS involvert i helsefremmende intervensjon på en skole	barneskole	øke empowerment, likestilling mellom kjønn og medvirkning hos elever	intervensjon; kvalitative fokusgruppeintervjuer

enn *hvordan* samarbeidet mellom aktører faktisk foregår, for eksempel basert på tillit.

Granrud mfl. (2019) hadde et lignende utgangspunkt for sin studie, det vil si hvordan helsesykepleiere opplevde tverrfaglig samarbeid og variasjon i deres opplevelser av

dette samarbeidet når det gjaldt psykiske helseproblemer blant ungdomsskoleelever. Denne studien påviste betydningen av formelle strukturer for dette samarbeidet. Samtidig opplevde helsesykepleierne en begrenset innflytelse på samarbeidet og var avhengige av både rektor og lærere

for at det skulle bli vellykket. Lærerne avgjorde hvorvidt de ville samarbeide med helsesykepleierne, og samtidig oppfattet helsesykepleiere lærerne som de viktigste samarbeidspartnere. Funnene fra disse studiene indikerer at tillit mellom helsesykepleiere og lærere, gjensidig respekt og en balanse i innflytelse mellom profesjonsutøvere fra ulike disipliner er viktig for et vellykket samarbeid i skolen.

Andre forskere har sett på samarbeidet mellom profesjonsutøvere fra samme disiplin, det vil si helsesykepleiere og andre sosialfaglige profesjoner og helseprofesjoner. Clancy mfl. (2013) undersøkte det tverrfaglige samarbeidet mellom helsesykepleiere og andre profesjoner i norske kommuner av ulik størrelse for å finne hva som kunne bidra til et vellykket samarbeid. Studien viser at tillit, respekt og samarbeidskompetanse ble ansett høyest, mens formelle strukturer, økonomi og lederskap ble rangert nederst. Samarbeid viste seg å være lettere håndterbart i små kommuner. Samarbeid med psykiatrien ble savnet (Clancy mfl., 2013). Dahl og Crawford (2017) finner at tverrfaglig samarbeid sett fra helsesykepleiernes perspektiv trenger støtte på institusjonsnivå for å bidra til positive holdninger og for å frigjøre tilstrekkelig med ressurser og tid. Studien peker også på et behov for tydelige strategier for å unngå rolleoverlapp, interpersonelle og interprofesjonelle konflikter, samt for å redusere negativt stress.

I motsetning til studiene som har tatt helsesykepleiernes perspektiv, undersøkte Ekornes (2015) lærernes rolle i det tverrfaglige samarbeidet for å styrke elevenes psykiske helse. Funnene indikerer at lærerne opplever sin rolle som portvakt som avgjørende for å identifisere psykiske problemer blant elevene og melde fra om disse til spesialister. Samtidig opplever lærere at arbeid med psykisk helse er krevende, og de etterspør mer støtte og informasjon i form av tverrfaglig samarbeid. Seks utfordringer relatert til tverrfaglig samarbeid ble påpekt: 1) kommunikasjon og konfidensialitet, 2) tidsbegrensninger, 3) kontekstuell forståelse, 4) tverrfaglig kontakt, 5) skoleledelse, og 6) lærernes kompetanse om elevenes psykiske helse. I tillegg har Mælan, Tjomsland, Baklien og Thurston (2020) undersøkt lærernes og skoleledernes erfaringer med å samarbeide med ulike eksterne profesjonsutøvere, blant annet helsesykepleiere, særlig med tanke på psykisk helse. Funnene tyder på at skolepersonell vektlegger tiltak som fremmer en felles rolle-forståelse knyttet til lærere og helsesykepleier. Dette krever også at man skifter fokus fra enkeltelever til hele skolefellesskapet.

I Sverige undersøkte Beckman og Hagquist (2016) hvordan helsesykepleiere og sosialarbeidere ved skolen

opplevde arbeid mot mobbing. To perspektiver trekkes frem: for det første et individuelt-orientert perspektiv, hvor elevenes individuelle problemer ble betraktet som årsak til medvirkning i mobbing, og for det andre et miljøorientert perspektiv, der sosiale relasjoner og kontekstuelle faktorer ble betraktet som medvirkende årsaker til mobbing. I tillegg ble to ulike arbeidsmåter blant helsesykepleiere og sosialarbeidere identifisert: en ensom arbeidsstil karakterisert av relativt lite tverrfaglig arbeid og med fokus på individuell rådgivning, og en kollektiv arbeidsstil kjennetegnet av tverrfaglig arbeid og involvering i skolens forebyggende praksis. Forskere konkluderer med at skolehelsetjenesten inntar ulike og komplementære roller i skolens arbeid med mobbing. Skolehelsetjenesten kan også ha et annet perspektiv på hva som utgjør mobbing.

Gadin, Weiner og Ahlgren (2013) ønsket å forstå maktrelasjoner mellom ulike grupper barneskoleelever og implikasjoner for helsefremmende arbeid i skolen. En viktig del av intervensjonen besto i at alle elevene deltok i en serie av lærerstyrte diskusjonsgrupper om helse, skolemiljø og psykososiale faktorer ved skolen generelt. Forfatterne påpeker at skolehelsepersonell burde være oppmerksomme på prosesser som «normaliserer» vold, noe som kan svekke selvstendighet og deltakelse blant elever.

Oppsummert har vi identifisert forholdsvis få studier i nordiske land som har sett på betydningen av systemrettet samarbeid mellom helsesykepleiere og skole. Samlet sett peker kunnskapsgrunnlaget på betydningen av en klar og gjensidig rolleforståelse når det gjelder helsesykepleieres arbeid og samarbeid med skolen, samt betydningen av gjensidig tillit og respekt mellom de ulike profesjonene fra ulike disipliner.

Studier som undersøker effekter av tiltak

Vi identifiserte i tillegg fire studier som undersøker effekter av tiltak, rettet mot elever. Dette dreier seg om intervensjonsstudier og studier med longitudinell design. I noen intervensjoner hadde helsesykepleiereiene en mer indirekte rolle, men de ble allikevel inkludert i kartleggingen, siden forfatterne påpekte betydningen av helsesykepleiere i konklusjonen. Studien vises i tabell 2.

Med utgangspunkt i registerdata undersøker Abrahamsen, Ginja og Riise (2018) hvilken effekt økt tilgang på helsesykepleier i skolen har på utdanning, helse i tidlig voksenalder og behov for sosialhjelp samt antall tenåringsgraviditeter. Ifølge forskerne er dette den første studien som måler kausale effekter av økt tilgang på helsesykepleiere på utfall i ulike livsfaser. De viser at forebyggende

Tabell 3. Studier som undersøker effekter av tiltak

Studie-Id	Tiltak	Populasjon	Utfall	Studiedesign
Norge				
Abrahamsen mfl. [2018]	økt tilgang til skolehelse-tjeneste/HS	hele grunn-opplæringen (6–35 år)	fullføre grunnopplæring, starte høyere utdanning, delta i arbeidslivet og bruke helsetjenester som 25–35-åring (elevnivå)	spørreskjema/register-data; longitudinell
Kvarme mfl. [2010] – Norge	løsningsfokustert intervensjon rettet mot tilbaketrukne elever. Levert av skolehelse-tjenesten	barneskole (12–13 år)	self-efficacy, social efficacy og selvhevdelse (elevnivå)	ikke-randomisert intervensjonsstudie
Kvarme m.fl. [2015]	støttegruppe for ofre for mobbing	barneskole (7. trinn)	å takle status som mobbe-offer; betydning å være en del av støttegruppen	intervensjon; kvalitativ design; fokusgruppe- og enkeltintervjuer (etter støttegruppemøte og tre md. senere)

helsetjenester har avgjørende og positiv effekt senere i livet. Økt tilgang på helsesykepleier fører til høyere sannsynlighet for gjennomføring av videregående skole og å starte i høyere utdanning. Det ble også påvist redusert andel tenåringsgraviditeter og sterkere arbeidsmarkedstilknytning ved 25- og 30-års alder, og det ble videre påvist redusert bruk av psykiatritjenester.

Kvarme mfl. (2010) undersøkte effekten av en gruppeintervensjon på tilbaketrukne elever ved skolen. Intervensjonen skulle fremme mestring i sosiale ferdigheter. De fant en økning i egen mestringsevne for begge kjønn over tid, hvor økningen var sterkest for jenter, og de peker på at slike intervensjoner kan være nyttige for helsesykepleiere i arbeidet med elever med spesielle behov. En annen studie av Kvarme, Aabø og Sæteren (2015) undersøkte om støttegrupper kunne hjelpe elever som var utsatt for mobbing. Støttegruppene hadde møter med helsesykepleier en gang i uken fram til mobbingen stoppet, det vil si i en tidsperiode mellom fire og seks uker. Mobbeofrene klarte å komme seg ut av offerrollen etter hjelp fra støttegruppen, de klarte å tenke annerledes om seg selv og ta over kontroll over mobbesituasjonen. Støttegrupper bidro til å stoppe mobbing, og effekten var fortsatt til stede tre måneder senere.

Hva vi nå vet

Denne litteraturgjennomgangen har identifisert forholdsvis få studier (N = 14) i skandinaviske land som har sett på betydningen av systemrettet samarbeid mellom

helsesykepleiere og skolens personale, og hvordan dette bidrar til helsefremmende arbeid og universelle tiltak. Vi fant langt flere studier i Norge enn i de andre skandinaviske landene, noe som kan skyldes en skjevhet i litteratursøket, altså et mindre omfattende søk når det gjaldt svenske og danske artikler. Om lag halvparten baserer seg på longitudinelle data fra aksjons- og intervensjons-forskning. Et lite flertall baserer seg på kvalitative data. Vi mener imidlertid at funnene samlet sett er interessante, fordi de skisserer noen mønstre som kan gi implikasjoner for videre forskning, både internasjonalt og nasjonalt.

Samlet gir studiene vi inkluderer, et relativt helhetlig bilde av de faktorene som hemmer og fremmer et tverrfaglig samarbeid. Generelt ble initiativer som bygger på tverrfaglige relasjoner mellom skole- og helsepersonell, oppfattet som grunnleggende for et mer produktivt samarbeid med tanke på forebygging. Samtidig peker funnene på betydningen av en klar og gjensidig rolleforståelse når det gjelder helsesykepleieres arbeid og samarbeid med skolen. Ut over det viser funnene til betydningen av gjensidig tillit og respekt mellom ulike profesjonsutøvere fra ulike disipliner. Det innebærer at man må balansere innflytelsen fra skole- og helsepersonell, dersom man skal klare å få til et vellykket samarbeid.

Vi fant kun noen få studier som undersøkte effekter av økt tilgang på helsesykepleier (Abrahamsen mfl., 2018) eller av tiltak der helsesykepleier inngår som en tydelig aktør (Kvarme mfl., 2010; Kvarme mfl., 2015). I motsetning til

Et lag rundt eleven-studien, fant disse studiene en effekt på elevutfall. Det er imidlertid viktig å legge merke til at disse elevutfallene i større grad omhandler forhold som direkte eller indirekte er relatert til helse, og spesielt psykisk helse. Elevgruppen synes også å ha en større sårbarhet relatert til helse og psykososial fungering, som for eksempel tilbaketrukne elever eller elever som opplever mobbing. Dette funnet kan indikere at effekter av tilstedeværende helsesykepleiere som en aktiv aktør lettest lar seg måle på helserelaterte utfall fremfor mer generelle utfall som fravær, trivsel og læring, spesielt målt gjennom elevundersøkelser, nasjonale prøver og karakterer.

Majoriteten av studiene vi fant på det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og helsesykepleier, retter seg spesifikt mot elevenes psykiske helse generelt – og mot elever med ulike former for helseproblemer. Det er svært få av studiene der helsesykepleier kun er involvert i det vi kan kalle rene helsefremmende og universelle tiltak. I *Et lag rundt eleven*-studien planla skolene å bruke ekstra helsesykepleierressurs til ulike tiltak som skulle ha en positiv effekt på læringsmiljøet generelt. I intervjuer gir imidlertid skolene uttrykk for at det skolen særlig verdsatte i det tverrfaglige samarbeidet, var helsesykepleiers rolle overfor de sårbare elevene.

Hva vi trenger å vite mer om

Det er behov for studier som ser på det tverrfaglige samarbeidet etter innføringen av nytt læreplanverk i 2020 og da særlig rundt det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*. Dette gir en mer konkret arena for tverrfaglig samarbeid om universelle tiltak. Uttalte læringsmål tilknyttet tema innenfor de ulike fagene gir rom for å integrere helsesykepleiers kompetanse i skolehverdagen og også involvere helsesykepleier mer direkte i undervisningen. Dette kan bidra til et tettere samarbeid, økt tillit og gjensidig respekt, mer systematisk kompetanseoverføring og tydeligere rolleavklaring mellom helsesykepleiere og lærere, slik flere studier påpekte betydningen av (Borg & Drange, 2019). Dette samarbeidet kan imidlertid fort kreve mer tid fra både lærere og helsesykepleiere. Dersom det også går på bekostning av helsesykepleiers lovpålagte oppgaver, samt oppfølging av enkeltelever, er det lite trolig, og kanskje også lite ønskelig, at samarbeidet tilknyttet *folkehelse og livsmestring* prioriteres. Gitt dagens ressurstilgang på helsesykepleiere i skolen, kan man spørre seg om ikke

helsesykepleiers involvering i *folkehelse og livsmestring* først og fremst bør spisses mot psykisk uhelse – fremfor hele paletten av helserelaterte tema som inngår i retningslinjene.

Det er viktig å minne om at denne litteraturgjennomgangen begrenser seg til studier som ble gjennomført før koronapandemien inntraff i 2020. Nyere studier av samarbeidet mellom helsesykepleiere og skolepersonell må derfor ta hensyn i den «nye normalsituasjonen» og spesielle utfordringer rundt dette samarbeidet med ulike former. Det er også behov for studier som følger skolene over tid for å kartlegge hvordan lærere og helsesykepleiere samarbeider om oppfølging av enkeltelever og grupper av elever med en helsemessig sårbarhet, både generelt og som følge av koronapandemien. Utfallsmålene bør rettes mot disse elevgruppene spesifikt, fremfor elevene samlet.

Vi trenger en klarere rollefordeling

Vår kunnskapsoppsummering inkluderer primært studier der helsesykepleier først og fremst involveres når det er behov for tiltak overfor enkeltelever eller grupper av elever med en helsemessig sårbarhet. Det er svært få studier som ser på helsesykepleiers arbeid med det psykososiale miljøet i en klasse eller et trinn som helhet. Nasjonalfaglige retningslinjer for skolehelsetjenesten favner svært bredt, og på papiret gir denne et stort handlingsrom for hvilke oppgaver skolene involverer helsesykepleier i. Retningslinjene spesifiserer imidlertid hvilke oppgaver som skal prioriteres. Dette er oppgaver som det også er lang tradisjon for at helsesykepleier utfører. Lite tid på hver skole medfører at det er disse oppgavene helsesykepleier stort sett rekker å gjøre i løpet av et skoleår. Dette vil igjen innebære at arbeidet med det psykososiale læringsmiljøet i en klasse fort kan bli nedprioritert. Det samme er tilfelle for bistand til undervisning i de tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*. På nasjonalt og kommunalt plan bør man bidra til dette samarbeidet ved å tydeliggjøre rollefordelingen mellom helsesykepleier og lærere. Helsesykepleier vil også enklere kunne bidra mer indirekte med tiltak rettet mot det psykososiale læringsmiljøet og til undervisning i *folkehelse og livsmestring* dersom 1) de har tilgang til kompetanse og egnede metoder, 2) de involveres på en systematisk måte i planlegging av undervisningen, og 3) ansvaret for å spesifisere og støtte rollefordeling og tverrfaglig samarbeid tas av skoleeier i kommunen/fylket.

LITTERATUR

- *ABRAHAMSEN, S.A., GINJA, R. & RIISE, J. (2018). School health programs: Education, health, and welfare dependency of young adults. *IZA Discussion Paper No. 14546*
- BAKKEN, A., PEDERSEN, W., VON SOEST, T. & SLETTEN, M.A. (2020). *Oslo-ungdom i koronatiden. En studie av ungdom under covid-19-pandemien*. Oslo: NOVA: OsloMet
- *BECKMAN, L. & HAGQUIST, C. (2016). Views of Bullying and Antibullying Working Styles Among School Nurses and School Social Workers in Sweden. *Journal of School Violence*, 15(4), 438–459. doi:10.1080/15388220.2015.1084234
- BEST, N.C., OPPEWAL, S. & TRAVERS, D. (2018). Exploring School Nurse Interventions and Health and Education Outcomes: An Integrative Review. *Journal of School Nursing*, 34(1), 14–27.
- *BORG, E. & DRANGE, I. (2019). Interprofessional collaboration in school: Effects on teaching and learning. *Improving Schools*, 22(3), 251–266.
- *BORG, E. & PÅLSHAUGEN, O. (2018). En sak for seg – eller en sak for alle? *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 15(02-03), 180–190. doi:10.18261/issn.1504-3010-2018-02-03-09
- E CASPERSEN, J., HERMSTAD, I. H., HYBERTSEN, I. D., LYNNEBAKKE, B., VIK, K.S., SMEDSRUD, J., ... & FEDERICI, R.A. (2021). Koronapandemien i grunnskolen – håndtering og konsekvenser. Trondheim: Oslo: NTNU Samfunnsforskning og NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
- *CLANCY, A., GRESSNES, T. & SVENSSON, T. (2013). Public health nursing and interprofessional collaboration in Norwegian municipalities: a questionnaire study. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 27(3), 659–668. doi:10.1111/j.1471-6712.2012.01079.x
- *DAHL, B. & CRAWFORD, P. (2017). *Perceptions of experiences with interprofessional collaboration in public health nursing: A qualitative analysis* (Vol. 32).
- *EKORNES, S. (2015). Teacher Perspectives on Their Role and the Challenges of Interprofessional Collaboration in Mental Health Promotion. *School Mental Health*, 7(3), 193–211. doi:10.1007/s12310-015-9147-y
- *ENGH, L., JANSON, S., SVENSSON, B., BORNEHAG, C.G. & ERIKSSON, U.B. (2017). Swedish population-based study of pupils showed that foster children faced increased risks for ill health, negative lifestyles and school failure. *Acta Paediatrica*, 106(10), 1635–1641. doi:10.1111/apa.13966
- FEDERICI, R.A., HELLEVE, A., MIDTHASSEL, U.V., SALVANES, K.V., PEDERSEN, C., BERGENE, A.C., BRU, L.E., BÖCKMANN, E., VIK, K.S. & WOLLSCHIED, S. (2020). *Et lag rundt eleven: Økt helsesykepleierressurs i systemrettet og strukturert samarbeid med skole – en effektevaluering*. Oslo: NIFU.
- FEDERICI, R.A., MIDTHASSEL, U.V. & HELLEVE, A. (2021). Effekt og betydning av helsesykepleier i skolen – et randomisert eksperiment. *Bedre skole*, nr. 4.
- GÄDIN, K.G., WEINER, G. & AHLGREN, C. (2013). School health promotion to increase empowerment, gender equality and pupil participation: a focus group study of a Swedish elementary school initiative. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 54–70.
- HELSEDIREKTORATET (2016). *Kartlegging av årsverk i helsestasjons- og skolehelsetjenesten*. Rapport 10/2016
- HELSEDIREKTORATET. (2017, 18.09.2020). Helsestasjons- og skolehelsetjenesten – nasjonal faglig retningslinje.
- LASSEMO, E. & MELBY, L. (2020). Helsesykepleiere i helsestasjons- og skolehelsetjenesten. SINTEF AS.
- MELD. ST. 19. (2014–2015). *Folkehelsemeldingen – mestring og muligheter*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- MELD. ST. 21. (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- *GRANRUD, M.D., ANDERZEN-CARLSSON, A., BISHOLT, B. & STEFFENAK, A.K.M. (2019). Public health nurses' perceptions of interprofessional collaboration related to adolescents' mental health problems in secondary schools: A phenomenographic study. *Journal of Clinical Nursing*. doi:10.1111/jocn.14881
- *JOHANNESSEN, B., HOIE, M., HARALDSTAD, K., HELSETH, S., FEGRAN, L., WESTERGREN, T., ... & ROHDE, G. (2020). School nurses' and teachers' perceptions of pain in young immigrants living in Norway. *International Journal of Migration, Health and Social Care* 16(1)1–11.
- LEVINSON, J., KOHL, K., BALTAG, V. & ROSS, D.A. (2019). Investigating the effectiveness of school health services delivered by a health provider: A systematic review of systematic reviews. *Journal of Adolescent Health*, 64(2), S62–S62. Hentet fra doi:10.1016/j.jadohealth.2018.10.135
- LINEBERRY, M.J. & ICKES, M.J. (2015). The Role and Impact of Nurses in American Elementary Schools: A Systematic Review of the Research. *The Journal of School Nursing*, 31(1), 22–33. Hentet fra https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1059840514540940. doi:10.1177/1059840514540940
- MAUGHAN, E. & TROUP, K.D. (2011). The Integration of Counseling and Nursing Services into Schools: A Comparative Review. *The Journal of School Nursing*, 27(4), 293–303. Hentet fra https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1059840511407778. doi:10.1177/1059840511407778
- *MELAN, E.N., TJOMSLAND, H.E., BAKLIEN, B. & THURSTON, M. (2020). Helping teachers support pupils with mental health problems through inter-professional collaboration: A qualitative study of teachers and school principals. *Scandinavian journal of educational research*, 64(3), 425–439.
- *KVARME, L.G., AABØ, L.S. & SÆTEREN, B. (2016). From victim to taking control: Support group for bullied schoolchildren. *The Journal of School Nursing*, 32(2), 112–119.
- *KVARME, L.G., HELSETH, S., SØRUM, R., LUTH-HANSEN, V., HAUGLAND, S. & NATVIG, G.K. (2010). The effect of a solution-focused approach to improve self-efficacy in socially withdrawn school children: A non-randomized controlled trial. *International journal of nursing studies*, 47(11), 1389–1396.
- SSB (2020). *Kommunehelsetenesta*. https://www.ssb.no/statbank/table/11994/tableViewLayout/
- YODER, C.M. (2019). School Nurses and Student Academic Outcomes: An Integrative Review. *The Journal of School Nursing*, 36(1). Hentet fra https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1059840518824397. doi:10.1177/1059840518824397

*Inkluderte studier i kunnskapsoversikten.



»»» Sabine Wollscheid har doktorgrad i sosiologi [dr. phil.] fra Universitet i Trier i Tyskland og jobber som seniorforsker [Forsker 1] ved Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning [NIFU]. Hun har særlig ekspertise i systematiske kunnskapsoppsummeringer og forskningskartlegginger innen samfunnsvitenskap. Videre interesser omfatter studier av sosiale forskjeller i forskning og utdanning.



»»» Cathrine Pedersen er samfunnsviter i psykologi fra NTNU, har en doktorgrad innenfor helsefremmende intervensjoner ved Norges idrettshøgskole og jobber som stedfortredende forskningsleder [forsker 2] ved Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning [NIFU]. Hun forsker blant annet på tema som læring, mestring, motivasjon, psykisk og fysisk helse, samt tverrfaglig samarbeid i skolen gjennom intervensjonsstudien «Et lag rundt eleven».



Ulike ambisjonar for fleirspråklegheit i Skandinavia

»» Av Natascha Drachmann, Åsta Haukås og Adrian Lundberg

Ei studie av læreplanane i dei skandinaviske landa viser at sjølv om mykje er likt, så er det òg viktige skilnader. Denne artikkelen er eit felles prosjekt mellom forskarar i Danmark, Sverige og Noreg. I tråd med det fleirspråklege temaet er teksten skriven på tre ulike språk.

I en skandinavisk uddannelseskontekst har der de seneste årtier været en stigende interesse for, hvordan flersprogethed og flersprogethedsdidaktik kan integreres i sprogundervisningen. Interessen er vakt, fordi alle elever i dag kan anses som flersprogede (Haukås, 2022), da alle elever lærer mere end ét sprog i eller udenfor skolen. Til trods for en vilje hos lærerne til at arbejde med flersprogethed som ressource i undervisningen, viser flere studier, at lærerne er usikre på, hvordan de skal omsætte flersprogethedsdidaktikken til praksis (Daryai-Hansen & Albrechtsen, 2018; Haukås, 2016; Lundberg, 2019). Et vigtigt skridt til at støtte lærerne i at udvikle kompetencer inden for flersprogethed i sprogfagene er derfor at afdække, hvordan flersprogethed kommer til udtryk i sprogfagenes læreplaner, så lærerne kan få viden om, hvad der forventes, at de skal kunne undervise i.

Vi stillede derfor spørgsmålet: *Hvordan kommer flersprogethed til udtryk i læreplanerne for de tre største sprogfag i grundskolen i Danmark, Norge og Sverige?*

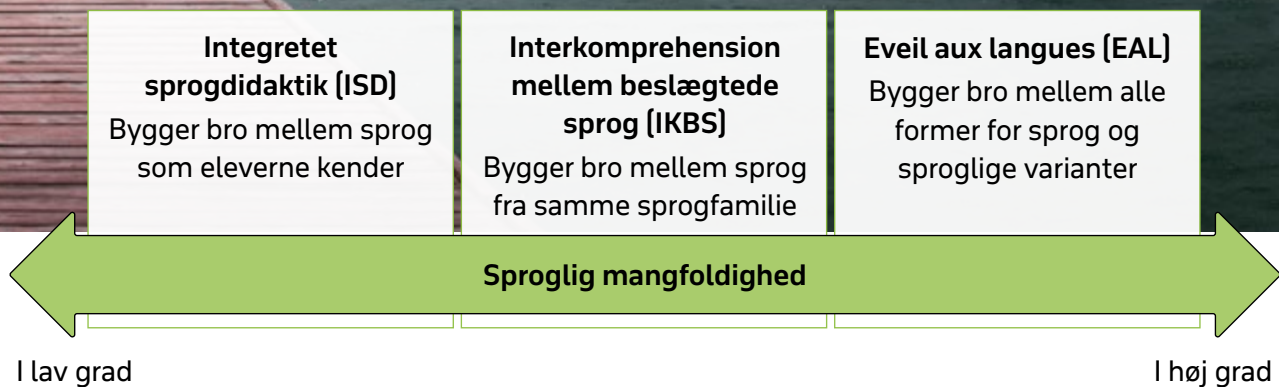
I denne artikel præsenterer vi hovedfundene fra studiet.

I artiklens første del beskriver vi det teoretiske grundlag for vores analyse. Dernæst præsenteres fundene fra læreplansanalysen med fokus på følgende tre sprogfag i grundskolen: dansk/norsk/svensk, engelsk og andet fremmedsprog. Mens der i Norge og Sverige er én samlet læreplan for skolens andet fremmedsprog, kaldet henholdsvis 'Fremmedsprog' i Norge og 'Moderna språk' i Sverige, fokuserer vi i en dansk kontekst på læreplanen for tysk, da tysk har størst udbredelse som andet fremmedsprog i den danske grundskole. I artiklens sidste del peger vi på, hvilke implikationer analysens fund kan have for elever, lærere og lærerstuderende i de tre lande.

Tre pluralistiske tilgange til sprog

Udgangspunktet for analysen er den europæiske *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (Candelier mfl., 2010) som skelner mellem tre pluralistiske tilgange til sprog:

- *Integreret sprogdidaktik* (ISD) bygger bro mellem



Model 1. De tre pluralistiske tilgange til sprog [Drachmann, Haukås & Lundberg, 2023]

sprog, som eleven lærer i skolen. Tilgangen kan også integrere andre sprog, eleven kender, fx elevens hjemmesprog. Formålet med denne tilgang er, at eleven bruger sine kendte sprog som et springbræt til at lære nye sprog.

- *Interkomprehension mellem beslægtede sprog (IKBS)* etablerer forbindelser mellem sprog fra den samme sprogfamilie, fx den germanske eller romanske sprogfamilie. Formålet med tilgangen er, at eleven med udgangspunkt i et (eller flere) af sine egne sprog opdager, at eleven kan forstå andre sprog fra den samme sprogfamilie, fordi de beslægtede sprog minder om hinanden.
- *Eveil aux langues (EAL)* integrerer en bred vifte af sprog og sproglige varianter som findes i verden, i samfundet eller i klasserummet. Formålet med tilgangen er, at eleven ved at sammenligne sprog på kryds og tværs udvikler sproglig bevidsthed og en anerkennende tilgang til sprog og sproglig mangfoldighed.

Fælles for de tre tilgange er, at de alle inkluderer sproglig mangfoldighed i undervisningen, men de gør det i forskellig grad og med forskellige formål. Model 1 giver et overblik over de tre tilgange. De stiplede linjer i modellen indikerer, at grænserne mellem tilgangene kan overlappe. Det ses fx, hvis der i tyskundervisningen laves sammenligninger til dansk/norsk/svensk. Dette vil være et eksempel på ISD, da sprogene er undervisningsfag i skolen, men sprogene er også alle en del af den germanske sprogfamilie og derfor udtryk for IKBS.

I de følgende tre afsnit præsenterer vi analysens resultater i relation til hver af de pluralistiske tilgange. Tabel 1 opsummerer analysens hovedfund ved at vise, hvilke typer flersprogethedsdidaktik der kommer til udtryk i hvilke fag i de tre lande.

Integreret sprogdidaktik (ISD)

Mens ISD ganske overraskende ikke er repræsenteret i de svenske læreplaner overhovedet, er der ligheder og forskelle mellem, hvordan ISD er integreret i de danske

			Integreret sprogdidaktik (ISD)	Interkomprehension mellem beslægtede sprog (IKBS)	Eveil aux langues (EAL)
Første sprog- fag i skolen	DK	Dansk		Viden om og forståelse af norsk og svensk samt evne til at kommunikere med nordmænd og svenskere	Viden om og forståelse af varianter af dansk
	NO	Norsk	Bygge videre på sprog, eleverne kender	Viden om og forståelse af dansk, svensk og andre nordiske sprog Forståelse af og evne til at kunne skrive på bokmål og nynorsk	Viden om og forståelse af varianter af norsk samt samisk og andre sprog
	SE	Svenska		Viden om nordiske nabo- sprog	Viden om og forståelse af varianter af svensk samt nationale minoritetssprog
Andet sprog- fag i skolen	DK	Engelsk	Bygge videre på dansk og andre sprog, eleverne kender		Viden om og forståelse af varianter af engelsk
	NO	Engelsk	Bygge videre på sprog, eleverne kender		Viden om og forståelse af varianter af engelsk
	SE	Engelska			Viden om og forståelse af varianter af engelsk
Tredje sprog- fag i skolen	DK	Tysk	Bygge videre på dansk, engelsk og andre sprog, eleverne kender	Viden om den store beslæg- tethed til dansk	
	NO	Fremmedspråk	Bygge videre på sprog, eleverne kender		
	SE	Moderna språk			

Tabel 1. Læreplansmål for flersprogethed i grundskolens tre største sprogfag i Skandinavien

og norske læreplaner. Karakteristisk for de norske læreplaner er, at ISD løber som en rød tråd kontinuerligt gennem alle grundskoleårene i både norsk, engelsk- og andet fremmedsprogfaget. I norskfaget skal eleverne fx udvikle literacy-kompetencer ved at læse, lytte, undersøge og reflektere over tekster på norsk og «andre språk». Det ekspliciteres dog ikke, hvilke «andre språk», der er tale om. Fælles for både engelsk- og fremmedsprogfaget i Norge er, at elevernes sproglige viden udgør grundlaget for den nye sproglæring. I engelskfagets formål fremhæves det, at eleverne skal identificere forbindelser mellem engelsk og andre sprog, som eleverne kender ved først at finde,

opdage og lege med transparente ord og udtryk og senere ved at undersøge, tale om og beskrive sproglige ligheder og forskelle. I fremmedsprogfaget skal eleverne ligeledes bruge deres erfaringer fra tidligere sproglæring til at lære det nye fremmedsprog. Sammenligner vi med de danske læreplaner, er det interessant at ISD ikke er inkluderet i danskfaget, men kun kommer til udtryk i engelsk- og tyskfaget. I engelskfaget skal eleverne bruge deres viden fra dansk samt trække på ressourcer fra «andre sprog» som grundlag for fx at bruge gættestrategier, mens ISD i tyskfaget kommer til udtryk ved at bygge ovenpå det, som eleverne kan fra dansk, engelsk og «andre sprog» særligt

via arbejde med transparente ord. Fælles for både engelsk- og tyskfacet i Danmark er dog, at ISD kun er integreret i læreplanerne i de første to-tre år af den tidlige sprogundervisning, hvorefter ISD forsvinder fra læreplanerne igen. I modsætning til i de norske læreplaner er ISD dermed kun et begynderdidaktisk redskab i de danske (Drachmann, 2022, 2023).

Intercomprehension mellan besläktade språk (IKBS)

IKBS-ansatsen återfinns huvudsakligen i läroplanerna för skolspråken i de respektive länderna på danska, norska och svenska. Samtliga tre läroplaner innehåller formuleringar och kompetensmål som syftar till att stärka elevernas *intercomprehension* mellan besläktade språk. Det finns dock tydliga skillnader och olika ambitioner mellan länderna. Den danska läroplanen fokuserar på förståelse av norska och svenska texter samt att danska elever även skall kunna *kommunicera* med norrmän och svenskar. Trots att en övergripande nordisk kulturell gemenskap betonas i den danska läroplanen nämns endast förståelsen och kunskapen om norska och svenska språk och kultur explicit. Detta är anmärkningsvärt med tanke på Danmarks starka politiska och historiska band till Färöarna, Island och Grönland. Den norska läroplanen är mest omfattande och inkluderar även studier av andra språk som samiska. I Norge betonas särskilt utvecklingen av elevernas ömsesidiga förståelse i Skandinavien och användning av bokmål och nynorsk inom Norge som en utmärkande typ av *intercomprehension*. Till skillnad från läroplanerna i Danmark och Norge nämner den svenska läroplanen inte explicit vilka grannspråk i den nordiska kontexten som bör utforskas eller förstås, vilket möjligen också kan inkludera finska, isländska och minoritetsspråk. Läroplanen i Sverige fokuserar istället på att utveckla elevernas reflektionsförmåga kring svenska och nordiska språk som system. När det gäller läroplanerna för engelska och de andra främmande språken finns det få eller inga tecken på en IKBS-ansats i de tre länderna. Detta är inte förvånande med tanke på att de sällan definieras som grannspråk, vare sig lingvistiskt, geografiskt eller politiskt. Det enda undantaget är läroplanen för tyska i Danmark.

Eveil aux langues (EAL)

I alla tre länder återfinns exempel på EAL. Genom att utveckla elevernas språkmedvetenhet, känslighet och öppenhet för språklig mångfald, kommer de i kontakt med olika språk eller varianter av språk under sin skolgång och blir medvetna om likheter och skillnader mellan olika sociala, geografiska och kulturella sammanhang. Till exempel

betonar läroplanen i Norge att eleverna ska få insikt i den rika och mångfaldiga språkliga och kulturella arvet i Norge. Utforskningen av den nuvarande språksituationen och dess historiska bakgrund i Norge kan jämföras med reflektioner över variationer av danska i de danska läroplanerna och lärandet om svenska dialekter och sociolekter i de svenska läroplanerna. Dock fokuseras inte flerspråkigheten i form av migrationsinducerad språklig mångfald explicit i någon av läroplanerna för de skolspråken i de tre länderna. När det gäller minoritetsspråk eller ursprungsspråk är det värt att notera att medvetenhet om samiska nämns både i den norska och den svenska läroplanen. Men medan det bara nämns som ett av de officiella minoritetsspråken i Sverige, ägnas betydligt mer fokus åt samiska i Norge, där eleverna till exempel bekantar sig med uttalet av platsnamn och personnamn som innehåller samiska bokstäver. I ämnet engelska berikas elevernas utforskning av språklig mångfald med erfarenheter av och reflektioner över olika typer av engelska i världen. Generellt upptäcktes mindre fokus på EAL i läroplanerna för andra främmande språk, vilket kan förklaras av de ospecificerade språken i Norge och Sverige. Men även i Danmark, där läroplanen för tyska som andra främmande språk analyserades, kunde inget exempel på EAL hittas. Slutligen strävar den norska läroplanen, inom det tvärvetenskapliga ämnet demokrati och medborgarskap, efter att främja elevernas nyfikenhet och engagemang för att förebygga fördomar. Ett sådant mål är tydligt i linje med EAL:s teoretiska grund.

Implikasjonar for praksis

Vi har sett at alle læreplanane i dei største språkfaga i Danmark, Noreg og Sverige inneheld mål om fleirspråklegheit. Likevel er det delvis ulike tilnærmingar i faga og på tvers av land. Dette treng ikkje automatisk vere eit problem, men det fører truleg til ulike kunnskapar og ferdigheiter blant elevane. Eit eksempel er ulike ambisjonar for gjensidig forståing av dei skandinaviske språka. Her skal danskane kunne *kommunisere* med dei andre, nordmenn skal *forstå*, medan for svenskane er det nok å ha *kunnskap om* likskapar og skilnader mellom språka. På sikt kan denne ulike tilnærminga føre til at svenskane blir dårlegare til å kommunisere med naboane i vest og sør. Eit anna eksempel er at elevane i Noreg og Sverige opplever og utforskar eit langt større språkleg mangfald enn elevane i Danmark. Her vågar vi påstanden at danske læreplanutviklarar bør ta innover seg at landet har tette band til Island, Færøyane og Grønland, og at elevane bør ha kjennskap til og utforske den språklege rikdommen i desse regionane. Medan elevane i desse områda

lærer seg dansk, er det oppsiktsvekkende at danske elevar ikkje har eit einaste kompetansemål knytt til desse områda, i danskfaget. Eit tredje eksempel er at svenske elevar ikkje får ta del i ein integrert språkdidaktikk. Dette kan vere problematisk, då forskning på fleirspråklegheit nettopp viser at det er stor fordel i å kunne trekke vekslar på tidlegare lærte språk når ein lærer seg nye språk (Haukås, 2014). Til sist vil vi påpeike at ingen land konkretiserer at andre heimespråk enn dansk/norsk/svensk kan vere ein ressurs i språkopplæringa. Sjølv om andre heimespråk enn hovudspråka i landa implisitt inngår i «andre språk» i læreplanane, er dette truleg ikkje tilstrekkeleg for at også desse språka systematisk kan brukast som eit verktøy for vidare språklæring.

I Danmark, Noreg og Sverige er det altså forventat at lærarar i alle språkfaga skal kunne reflektere over og vite

korleis dei skal implementere fleirspråklege tilnærmingar i eige fag. Men for å få til ei holistisk tilnærming til fleirspråklegheit, er det viktig at læraren også ser over eigne faggrenser og samarbeider med lærarar i andre språkfag. Gjennom å kjenne til kvarandre sine læreplanar og utforske saman korleis dei kan definere felles mål, er sjansen større for at ein får til ei god fleirspråkleg tilnærming (Drachmann, 2022, 2023; Haukås, 2016). Eit slikt samarbeid på tvers av språkfaga burde allereie skje i lærarutdanninga, slik at lærarstudentane på eit tidleg tidspunkt får oppleve verdien av å arbeide over faggrensene. Dette blir mellom anna prøvd ut ved Universitetet i Bergen, der lærarstudentane på ein felles språkdag først blir bevisstgjorde på eigen fleirspråklegheit, før dei samarbeider om å utvikle ein undervisningsplan der fleire språk i og utanfor skolefaga blir sett i samanheng (Haukås, 2019).

LITTERATUR

CANDELIER, M., CAMILLERI-GRIMA, A., CASTELLOTTI, V., DE PIETRO, J.-F., LÖRINEZ, I., MEISSNER, F.-J., SCHRÖDER-SURA, A. & NOGUEROL, A. (2010). *FREPA/CARAP. Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Europarådet, European Centre for Modern Languages.

DARYAI-HANSEN, P. & ALBRECHTSSEN, A. (2018) (red.). *Tidligere sprogstart - ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*. Københavns Universitet og Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i Folkeskolen. https://tidligereprogstart.ku.dk/publikationer/Daryai-Hansen_Albrechtsen_2018_Tidligere_sprogstart_ny_begynderdidaktik_med_fokus_p_flersprogethed.pdf

DRACHMANN, N. (2022). Flersprogethed i sprogfagenes læreplaner. *Sprogforum*, 74, 33–40. <https://doi.org/10.7146/spr.v28i74.133028>

DRACHMANN, N. (2023). Flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed – Et læreplansstudie på tværs af sprogfag og klassetrin i den danske grundskole. *Acta Didactica Norden*, 17(1). <https://doi.org/10.5617/adno.9831>

DRACHMANN, N., HAUKÅS, Å. & LUNDBERG, A. (2023). Identifying pluralistic approaches in language subjects in Denmark, Norway, and Sweden – A comparative curriculum analysis. *Language, Culture and Curriculum*. <https://doi.org/10.1080/07908318.2022.2156528>

HAUKÅS, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråkligheitsperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 8(2), 7–16. <https://doi.org/10.5617/adno.1130>

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

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

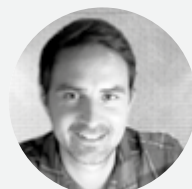
LUNDBERG, A. (2019). Teachers' beliefs about multilingualism: Findings from Q method research. *Current Issues in Language Planning*, 20(3), 266–283. <https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1495373>



»»» **Natascha Drachmann** er ph.d.-stipendiat ved Institut for Engelsk, Germansk og Romansk på Københavns Universitet og ved læreruddannelsen på Professionshøjskolen Absalon, Danmark. I sin forskning beskæftiger hun sig med sprogdidaktik og -pædagogik i krydsfeltet mellem første-, andet- og fremmedsprogsfag i skolen med særligt fokus på flersprogethed, sproglig opmærksomhed og grammatikundervisning. [ndr@hum.ku.dk]



»»» **Åsta Haukås** er professor i framandspråksdidaktikk ved Institutt for framandspråk ved Universitetet i Bergen. Som forskar, lærarutdannar og tidlegare norsk-, engelsk- og tysklærar i skolen er ho særleg oppteken av korleis alle språka til elevane kan bli ein ressurs for språklæringa og den fleirspråklege identiteten deira. [asta.haukas@uib.no]



»»» **Adrian Lundberg** är universitetslektor i pedagogik vid Institutionen för skolutveckling och ledarskap, Malmö Universitet, Sverige. En del av hans forskning fokuserar på att undersöka intressenters subjektiva synpunkter om utbildningsfrågor vid skärningspunkten mellan flerspråkighet, rättvisa och policy. Han har tidigare arbetat som högstadielärare och lärarutbildare i Schweiz. [adrian.lundberg@mau.se]

Lekeapparater som motiverer til læring

I samarbeid med Matematikkbølgen har vi i Søve 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



Foreldresamtalen – en helt egen samtaleform

»»» May Britt Drugli og Ragnhild Onsjøen
Gode foreldresamtaler om utfordrende temaer

Cappelen Damm Akademisk
124 sider

AV KJERSTI DYBVIG
LEKTOR/FORFATTER

I forkant av foreldresamtaler kan både foreldre og lærere kjenne på ulike typer følelser. Forventning, angst, likegyldighet eller usikkerhet er bare noen



av de mange følelsene som kan prege begge parter i forkant. Men disse følelsene oppstår ikke spontant ut fra intet, de bygger gjerne på allerede etablerte skole-hjem-relasjoner og erfaringer.

Håndbok i kunsten å snakke med foreldre

Når en professor i pedagogikk og en psykologspesialist går sammen for å skrive om ulike utfordringer knyttet til foreldresamtaler, kunne det fort blitt mye teori og lite håndfaste råd. Men i denne lille boken er det mye å hente, både for erfarne lærere og lærerstudenter. Den kunne være den listen du skriver ned for å rydde i tankene når samtalen du står foran, virker uoversiktlig og fastlåst, eller fordi du er usikker på hvordan du skal formidle et tema med potensial til å utløse konflikter.

Her er mange eksempler, og en lang rekke refleksjonsoppgaver, som kan brukes i den praktiske forberedelsen til foreldresamtalen.

Kroppsspråk og stammespråk

Bokens seks kapitler har overskrifter som ligner et velkjent standardvokabular rundt foreldresamarbeid og foreldresamtaler. For eksempel *foreldresamarbeid*, *relasjonskompetanse* og *kommunikasjon* og *kompetanseutvikling*. De er som stikkord til enhver som jobber med andres barn, og enhver lærer eller lærerstudent vil kunne avlevere noen tanker om på strak arm. Men så var det dette med å rydde opp i disse tankene.

Både foreldre og lærere kan gå til en samtale med en vond klump i magen eller et høyt stressnivå, og da er det uhyre viktig å kunne ta grep for å unngå at situasjonen låser seg. Bevissthet rundt kroppsspråk og stammespråk er et sentralt tema hos forfatterne, for her er det mange feller å gå i, og mange vanskelige situasjoner kan unngås ved å opparbeide god relasjonskompetanse.

Dette er noe alle lærere vet, men som kan være vanskelig å gjennomføre i praksis. Likevel, når læreren klarer å lese kommunikasjonssituasjonen og på forhånd har tenkt ut ulike tilnærminger, vil relasjonskompetansen «komme til uttrykk gjennom at fagpersonen er i stand til å forstå foreldrenes behov [...] og tilpasse egen atferd og væremåte på en hensiktsmessig måte, samtidig som man er bevisst på ansvaret for å lede samtalen».

Ulike samtaletyper

Forfatterne legger vekt på at foreldresamtaler om utfordrende tema ofte har ulike formål, at læreren kan invitere til ulike samtaletyper, og at disse gir ulikt rom for foreldremedvirkning. Her beskrives både *utforskende* samtaler, som legger opp til en felles analyse av bekymringer og utfordringer knyttet til barnet, og de *løsningsorienterte*, der en i fellesskap prøver å finne fram til en felles forståelse av hva som er gode tiltak for barnets utvikling. Noen ganger er

imidlertid foreldresamtalen *rådgivende* eller *veiledende*, der det er knyttet ulike løsningsforslag til en gitt situasjon. Og til slutt nevnes *informasjonssamtalen*, der foreldrenes mulighet til medvirkning er mindre enn i de førstnevnte. Her er det læreren som fagperson som skal gi informasjonen, og foreldrene inviteres til å komme med sine meninger, men selve informasjonen, som kan være en bekymringsmelding til barnevernet eller at eleven står i fare for ikke å få vurdering i ett eller flere fag, kan foreldrene vanskelig påvirke.

Ulike faser i samtalen

Bokens eksempler har som forutsetning at det allerede er etablert, eller forsøkt etablert, en relasjon til foreldrene. Bokens fjerde og lengste kapittel er viet ulike faser i samtalen, der en tar for seg tema som forarbeid, startfase, temafase og avslutning.

Når det gjelder forarbeidet, har forfatterne satt opp åtte hjelpespørsmål, for eksempel: Hvilken type samtale skal du gjennomføre? Hva er samtaleens hensikt, og hva ønsker du å oppnå? Å ha dette klart for seg selv på forhånd vil være svært nyttig. Samtidig kan det være lurt å tenke gjennom for seg selv hvilke holdninger en har til barnet og foreldrene, og om dette kan komme til å påvirke samtalen.

Utfordringer i samtalen

I kapittelet om utfordringer som kan oppstå i samtalen, viser forfatterne til flere eksempler og presenterer ulike refleksjonsoppgaver. Her beskrives hverdagssituasjoner som ikke teoretiseres, men gjennomgås på en gjenkjennelig og forståelig måte. Forfatterne presenterer de engstelige foreldrene, de kravstore, de som alltid klager, de tause, de sårbare, de kritiske, for å nevne noen. Hva kjenner netegner disse? Og hvordan kan læreren best møte dem?

Forfatterne understreker også betydningen av å være seg bevisst for forståelsen vi møter disse ulike foreldretypene med. «En negativ forståelse kan fungere som en selvpåfylende profeti, og hindre at andre perspektiver blir fanget opp og tatt hensyn til», skriver forfatteren.

Dette er en bok som belyser både tema og løsninger vi stort sett allerede kjenner til, men som skjerper vår bevissthet rundt disse og gjør oss bedre forberedt til å gjennomføre gode foreldresamtaler.

Skolen som konkurransearena

»» Andreas Stien-Leenderts
***Skolen er ikke for alle,
men den kan bli det***

Cappelen Damm
298 sider

AV JAN OSCAR BODØGAARD
HISTORIKER

Det er en viktig bok Andreas Stien-Leenderts har skrevet, *Skolen er ikke for alle, men den kan bli det*, og han er klar og tydelig når han formidler hva han har på hjertet:



Den norske skolen har blitt en konkurranseskole, hvor slett ikke alle elevene makter å henge med på jaget. Elever som kommer til kort, opplever skolen som et sted for nederlag, noe som skaper mistriivsel og resulterer i uro og vold, skulk og skolevegring.

Ettersom dette er tema som står sentralt i debatten rundt skolen i dag, vil synspunktene Stien-Leenderts bringer til torgs, være av interesse for mange. Han er selv oppvokst i Oslo og begynte sin

skolegang i 1988 på Tveita skole, for så å gå ungdomstrinnet på Høyenhall skole. Da var det «ikke det samme presset rundt resultater, og vi var ikke en del av et konkurransesamfunn slik som elevene er i dag».

Målinger og tester kommer inn

Samme år som Stien-Leenderts begynte på skolen, tok regjeringen initiativ til en rapport om tilstanden i norsk skole. Den konkluderte med at grunnskolen måtte forbedres, for fortsatt velferdsutvikling og økonomisk vekst var avhengig av et vel-fungerende og godt utdanningssystem. Dette kom samtidig med at Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling i Europa [OECD] uttrykte forbauselse over mangelen på utdanningsstatistikk i Norge, noe som var nødvendig når fremtidens skole skulle planlegges. Og et utvalg, ledet av professor Gudmund Hernes [Kirke- og utdanningsminister for Ap 1990–1995], anbefalte at mer måling og testing måtte inn i skolen, for slik å få et grunnlag for iverksettelse av tiltak for forbedring av skolen.

Når Stien-Leenderts kritisk drøfter utviklinga etter Hernes-utvalget mot en stadig mer konkurransefokusert skole, er det ofte med referanse til egen «skolekarriere» [han tok allmennlærerutdanning 2002–2006 og har etter det vært lærer i Osloskolen]. Han skriver med et tydelig engasjement, fri for akademisk sjargong som snarere kan tilsløre resonnement og budskap enn være klargjørende. Ikke slik å forstå at Stien-Leenderts bikker over i lettvinnt og sviaktende argumentasjon, slett ikke. Han fremviser stor kunnskap om temaene han fokuserer på, og hans fremstilling er saklig og etterrettelig.

Tidligere skolestart

Med Reform 97 i 1997 ble skoleløpet forlenget med et år, ved at barna skulle starte skolen et år tidligere enn før. Her var Ap den store pådriveren, med garantier om

en myk overgang fra barnehage til skole. Så kom PISA-resultatene i 2001 som viste at norske 15-åringers kompetanse i matematikk, lesing og naturfag var midt på treet sammenlignet med andre land. For Kristin Clemet, daværende utdannings- forskningsminister fra Høyre, var dette som «å komme hjem igjen fra et vinter-OL uten en eneste norsk medalje». Hun foreslo blant annet nye læreplaner, økt timetall, bedret lærerutdanning og mer skole, mindre lek det første skoleåret. Og nye planer kom da også med flere tester og prøver, som i sin tur skapte økt konkurransepress og -stress.

Ved Universitetet i Bergen har skolestress blant 11-, 13-, 15- og 16-åringer blitt målt siden 1984, og tallene viser at mellom 1998 og 2018 hadde stressopplevelsen i skolen doblet seg for begge kjønn. Her supplerer Stien-Leenderts med egne erfaringer, og det er sårt når han forteller om hvordan han opplever at elever kommer til kort ved testene, ikke fordi de ikke forstår eller ikke kan svare, men fordi de trenger noe lengre tid enn de fleste til å lese spørsmålene. Resultatet er svake resultat, skuffelse og misnøye.

Osloskolen

I et eget kapittel gir Stien-Leenderts en innsiktsfull fremstilling av flere sider ved Osloskolen. Her problematiserer han de interne forholdene i Utdanningsetaten, med Astrid Søggen som kraftfull direktør. Hun la opp til konkurranse ikke bare i fagene, men også mellom lærerne, skolene og rektorene. Hennes lederstil var kontroversiell, og høsten 2018 gikk hun over i annen stilling. Her er Stien-Leenderts saklig og kommenterende, men mer skarp når han påpeker andre forhold i Osloskolen, som hvordan han selv opplevde at den stadig mer konkurransebaserte og teoritunge undervisninga ga elevene dårlig mestringsfølelse, med økt utagering og vold som konsekvenser.

Etter å ha løftet frem flere faktorer som

han mener må tas med om man ikke bare ønsker å forstå hva som skjer i skolen, men også vil skape endring slik at den kan bli for alle, konkluderer Stien-Leenderts med at resultatene av den norske konkurranseskolen viser at den må avvikles. Og avslutningsvis oppfordrer han til å ta fatt på arbeidet med en ny skole:

La oss skape en ny skole som tar hensyn til hele mennesket. Hver elev må få mulighet til å bruke alle sider av seg selv og utvikle seg i sitt eget tempo uten konstant evaluering [...] Da kan også norsk skole bli en skole verden kan la seg inspirere av. En skole for alle. Det er mulig.

Skulerelaterte klagesaker

>>> Øystein Stette (red.)

Skolejuss

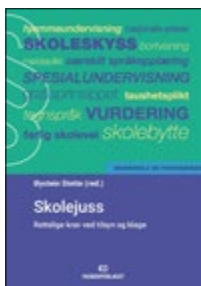
Rettslige krav ved tilsyn og klage

Fagbokforlaget

195 sider

AV KIRSTEN FLATEN
DOSENT

Boka *Skolejuss – rettslige krav ved tilsyn og klage* bygger på svar på klager innnanfor ulike skulerelaterte område, der leseren vert presentert for klagebrev og kva respons dette utløyser.



Teksten går inn i tema som er viktige i skulekvardagen til alle som har noko med skule å gjere. Innleiingsvis vert det gjeve ei kort innføring i kva rolle statleg tilsyn har, og kva oppgåver desse skal gjennomføre. Neste nivå er Sivilombodet. Dette er dei systema som gjev oss tryggleik på at vi vert handsama

slik lovverket i Noreg tilseier. Her er òg innebygd ein klagerett dersom enkeltpersonar opplever å verte utsett for urett og feil avgjersler frå forvaltningssystemet.

Boka omfattar opplæring i grunnskule og vidaregåande skule, fengselsskule og vaksenopplæring, og må slik seiest å ha ei brei tilnærming til opplæringsystemet. Det er stor variasjon i kva dei ulike klagenes gjeld, her er skuleskyss og bruk av alternative opplæringsarenaer del av søknadene og klagesakene som må takast stilling til. Gratisprinsippet vert gjennomgått, skulebytte og teieplikt relatert til barnevern, for å nemne noko. Kvart tema får eit kapittel, og gjennomgangen er sakleg og grundig.

Teksten tek utgangspunkt i klager som er retta mot avgjersler gjort av forvaltningssystemet, og har bakgrunn i lovverk som opplæringslova, kommunelova og forvaltningslova. I tillegg vert det vist til FN's barnekonvensjon, Grunnlova, NOU-ar, rundskriv og brev frå Utdanningsdirektoratet. Slik sett er boka, nett som tittelen lover, ei bok som belyser problemstillingar i ei skulesetting basert på juridiske dokument og føringar.

Reelle klagesaker er gjennomgåtte, og kapitla startar med kort info om kva saka gjeld. Oftast har det vore ein søknad som er avslått, og som søker så har klagt inn til Sivilombodet. Kvar sak er grundig sett opp mot gjeldande, relevant lovverk og dokument og gir soleis ei grundig innføring i korleis vurderingar vert gjorde. Det som går att i mange saker, er kva som kan reknast som rimeleg, og kva som kan forventast frå begge sider. Det viser at sjølv om juss er med som rettesnor, er det å komme til ei avgjersle ikkje så lett. *Barnets beste* er eit omgrep som dukkar opp, og krev vurdering ut frå menneskelege omsyn, og då kjem også omgrepet *skjønnsmessig* inn.

Utbytte av opplæringa

Kapittel 5 om skulen sitt arbeid med elevane sitt utbytte av opplæringa er det som har mest generell interesse. Her er kort lista opp kva omgrep som ligg i dette, til dømes undervegsvurdering, og kva som ligg i å oppfylle krava i enkeltvedtak. I eit nøkternt og forståeleg språk vert dette forklart med bakgrunn i særleg opplæringslova og dei ulike paragrafane som er relevante. Kapittel 9 om spesialundervisning er nok òg av interesse for mange. Her kjem teksten innom vedtak ved spesialundervisning og sakkunnige vurderingar, og vil slik vere nyttig for til dømes PPT. Dette kapitlet dekkjer òg bruk av alternative opplæringsarenaer og tilrettelagde avdelingar. I tillegg dukkar det opp ei heit potet: lang sakshandsamingstid, som vert nemnt i nokre klager. I rundskriv vert det oppgitt 14 dagar til ein månad på å gje svar. Her må leggest til at svar vert rekna som å gje stadfesting på mottatt dokument, det betyr ikkje ferdig handsaming av ei sak.

Boka høver for alle som har med skule å gjere, og kan vere med og gje lærarar ein peikepinn på kva som vert kravd av dei. I nokre saker er det yrkesutøvarar som må tilpasse og justere for elevane, og i nokre saker vert det stilt krav eller vist til klager som ikkje vert tatt til følgje. Særleg viktig er nok boka for rektor, skuleeigar og andre som arbeider i offentleg forvaltning. Kvart kapittel kan lesast som ei sjølvstendig eining, slik at ein kan sette seg inn i den tematikken som er av interesse. Språket er tørt og konsist, som forventa av ei bok om juss. Teksten er ikkje særskilt prega av juridisk terminologi, og slik sett er boka tilgjengeleg for ein lesar utan juridisk utdanningsbakgrunn.

Omsorgssvikten ingen snakker om

»» Ole Martin Moen
Skolens omsorgssvikt

Cappelen Damm Akademisk
127 sider

AV JAN OSCAR BODØGAARD
HISTORIKER

I boka *Skolens omsorgssvikt* går Ole Martin Moen, tidligere lærer, nå professor i etikk, rett på sak når han innledningsvis stiller spørsmålet om skolen i Norge utsetter barn for omsorgssvikt. Han er tydelig på at Undervisningsdirektoratet har fastslått at skolen har plikt til å dekke barns omsorgsbehov, og at den omfatter mer enn kun deres læringsbehov. Ifølge Verdens helseorganisasjon har barn også emosjonelle og sosiale behov, ernæringsbehov, behov for helsehjelp og beskyttelsesbehov, og Moen stiller spørsmålet: Hvordan blir disse behovene dekt mens barna er på skolen?

Etter å ha påvist at skoleforskning og lærerutdanningene snarere har fokus på hvordan skolen kan avdekke omsorgssvikt som finner sted i hjemmet, enn på at skolen selv skaper omsorgssvikt, kommer Moen med en «urovekkende hypotese»: Med utgangspunkt i at omsorgssvikt dreier seg om henholdsvis *forsømmelse* og *mishandling*, er det høyst sannsynlig «at et betydelig antall barn blir utsatt for omsorgssvikt fra skolens side».

Når Moen drøfter og mener å finne belegg for denne hypotesen, forklarer han at omsorgssvikten i skolen er et strukturelt problem. Årsaken ligger ikke hos enkeltpersoner eller grupper, men er å finne i det forhold at når mesteparten

av skolens tid går med til undervisning i skolefag, gir det knappe ressurser til nødvendig omsorg. Når en kontaktlærer har 45 minutter per uke til utenomfaglig oppfølging av ei gruppe på 20 barn, betyr det at i løpet av en skoledag har kontaktlæreren ett til to minutter til oppfølging per barn. Slik blir lærerens mulighet for å ivareta elevenes emosjonelle og sosiale behov praktisk talt borte.

Barns ernæringsbehov

Om skolen og barns ernæringsbehov sier Moen at ettersom det er foreldrenes ansvar å sørge for barnas kosthold på skolen, er skolen, så vidt han vet, den eneste offentlige institusjonen der man ikke får mat, til tross for at man oppholder seg der flere timer om dagen. Resultatet blir et tilfeldig kosthold, som barna i stor grad styrer selv, med konsekvenser som lavt inntak av grønnsaker og frukt, og høyt inntak av sukker, salt og koffein. Om barns beskyttelsesbehov konsentrerer Moen seg om hvordan skolen håndterer at barn blir påført skade av andre barn. Data fra *Elevundersøkelsen* og *Ungdata* viser at seks prosent av elevene oppgir å bli utsatt for mobbing to til tre ganger i måneden eller oftere. Dette er kanskje ikke et spesielt høyt tall, men hva om, spør Moen, dette ble overført til Oslo universitetssykehus? At seks prosent av pasientene oppga at de ble utsatt for mobbing av medpasienter? «Det ville ha vært oppsiktsvekkende ...»

Så langt, sier Moen, er det ikke mulig å gi et entydig svar på spørsmålet om skolen forsømmer sin omsorgsplikt, men det er «grunn til å være bekymret for at et betydelig antall barn ikke får sine *emosjonelle og sosiale behov, ernæringsbehov og/eller beskyttelsesbehov* godt nok dekket mens der er på skolen».

Hvorfor er det blitt slik?

I bokas del 2 drøfter Moen bakgrunnen for at skolen har utviklet seg slik at det

er grunn til å frykte at den er en arena for omsorgssvikt. Her setter han først opp en historisk årsak: den voldsomme økningen det siste hundreåret i tid som barn tilbringer på skolen. Det betenkelige er at selv om skolen har fått nye oppgaver og tilpasset seg disse, er det likevel slik at skolen også i dag gir undervisning «der barna skal sitte på stoler innendørs og arbeide for å tilegne seg dokumenterbare skolefaglige ferdigheter».

Moen setter opp fire årsaker til at omsorgssvikt kan skje i skolen uten at mottiltak iverksettes. Skolen har vært, og er, dominert av én yrkesgruppe, lærerne, og om disse makter å oppfylle barns læringsbehov, har de verken kompetanse eller ressurser til å ta tak i barns øvrige behov. Når barn viser negativ atferd, blir dette tolket som et problem hos barnet, ikke en konsekvens av skolens hverdag. Her har Moens drøfting en klar relevans for den aktuelle diskusjonen rundt skulking og skolevegring. Videre påpeker Moen det forhold at skolegangen er obligatorisk, tvungen. Ved at skolegang innebærer «tvang som ikke anerkjennes som tvang», bidrar det til at omsorgssvikt kan finne sted uten at det blir synliggjort. I tråd med dette tar Moen opp elevenes rett til et godt og trygt skolemiljø og viser til flere instanser som påpeker at barns rettssikkerhet i Norge er mangelfull. Det er disse refleksjonene som ligger bak Moens forklaring om at det er strukturelle forhold ved skolen som skaper omsorgssvikt, snarere enn enkeltaktørers «dårlige intensjoner».

Skolens omsorgssvikt er på vel 120 sider, og Moen forklarer at han har hatt som mål å være kortfattet og styre unna lengre, teoritunge drøftinger. Dette fordi han har forsøkt å skrive «slik at en samfunnsengasjert 16-åring vil forstå den». Hvorvidt dette har medført at Moen fra tid til annen maler med svært bred pensel, og dermed ikke får frem forhold som kunne ha rokket ved hans fremstilling, er

vanskelig å si. På den annen side stiller Moen tydelige og urovekkende spørsmål, som burde interessere blant annet eldre ungdom og ansatte i skolen, og han gir dessuten råd om hva disse kan gjøre for å motvirke omsorgssvikten i skolen. Men også foreldre, politikere og helse- og sosialarbeidere må engasjere seg, og når Moen setter opp sine råd, tar han utgangspunkt i at det er barnas beste som skal være skolens hovedanliggende. Og han spør retorisk og samtidig tankevekkende: Vet vi egentlig at det som er best for barn, er at hverdagene dere er fylt med skolefaglig opplæring?

Om lektorane – ved to av dei

>>> Anders Folkestad
og Torbjørn Ryssevik
Frå embetsmann til streikevakt
Kolofon forlag
273 sider

AV ROAR GRØTTVIK
LEKTOR

Anders Folkestad og Torbjørn Ryssevik, begge godt kjende som sentrale lærarorganisasjonsfolk, har nyss gjeve ut boka *Frå embetsmann til streikevakt* der dei har tatt mål av seg å følge lektorane sin posisjon i skulen og i lærarorganisasjonane dei siste 150 år. Forfattarane grunn gir boka med at det meste som er skrive om norsk skulehistorie, handlar om grunnskulen, og at det som handlar om lektorane og den vidaregåande skulen, er reine organisasjonshistorier. Dei har difor sett seg føre å fortelje med utgangspunkt i og vekt på lektorane og



dei skuleslaga der dei har undervist.

Slik sett er dette ei velkommen bok med godt overblikk over utviklinga frå seint 1800-tal og heilt fram til Lied-utvallet og fullføringsreforma i vidaregåande opplæring. Men Folkestad og Ryssevik er ikkje vanlege skulehistorikarar. Som sentrale lærarorganisasjonsfolk har dei først og fremst vore aktørar og ikkje tilskodarar til dei utviklingstrekk som blir omtalte i boka. Og sjølv om dei no som pensjonistar kan ta ein meir kritisk og reflekterande posisjon til sitt eige stoff, blir boka først og fremst eit blikk innanfrå og ut.

Hovuddelen av boka er delt inn i tre bolkar: om utdanningspolitikk og reformer, kampen om lønn og arbeidstid og til slutt ein diskusjon om kva som kan vere framtidige løysingar på «gamle» utfordringar. Teksten viser klårt at dei utdanningspolitiske sakene er vovne inn i og har vore vanskelege å skilje frå strid om lønn og arbeidstid. Dei sistnemnde har ofte ført til alvorleg mangel på tillit frå lærarane og lærarorganisasjonane si side overfor styresmaktene. Det har nok gjort det vanskeleg å finne fram til kompromiss i mange saker. I tillegg kan arroganse frå styresmaktene si side, mellom anna ved å sette spørsmålsteikn ved om lærarorganisasjonane har vore representative, gjort det vanskeleg for organisasjonane å sjå på utfordringar frå motparten si side.

Ei litt trist historie

Som tittelen på boka gir bod om, er den framstilte historia om lektorane ganske trist. Frå ein posisjon der lektorane fekk status som del av den akademiske eliten med god kontakt til universiteta dei kom frå, meiner Folkestad og Ryssevik at både den faglege og sosiale statusen har forvitra under utviklinga av eit utdannings-system for dei mange og ikkje berre dei utvalde få. Og trass i panegyriske festtalar frå politisk hald om «verdas viktigaste yrke», har den relative lønsutviklinga

ifølgje forfattarane vore negativ i store delar av den perioden boka dekkjer, og spesielt dei siste 40–50 år.

Gjennom heile perioden, og spesielt frå 1950-talet og utover, har det vore mangel på utdanna lærarar i skulen etter kvart som utdanning på dei høgre nivåa blei eit gode som stadig fleire fekk del i. Men mangel på lærarar førte ikkje til at «marknaden» pressa opp lærarlønna. Dette er eit godt døme på at marknaden ikkje verkar i offentleg som i privat sektor. I staden for å sette opp lønningane i skulen for å tiltrekke seg fleire kvalifiserte lærarar, har styresmaktene heile tida sørgt for å ha «ventilar» i lovverket som gjorde at politiske ambisjonar kunne gjennomførast innanfor realistiske rammer. Når både staten og kommunane har nytta seg av reduserte faglege krav til lærarane for å få nok lærarar til å kunne gjennomføre reformer, har det sjølv sagt hatt negative konsekvensar både for kvaliteten på opplæringa og statusen til læreryrket. Men samtidig veit vi at mange godt utdanna lærarar fekk si første innføring i yrket som «ufaglærte» Ask Burløfot-ar. Spørsmålet blir difor i kva grad akademiske ideal og tradisjonar for utdanninga til lektorane har stått i vegen for meir kreative løysingar der ein større del av den formelle utdanninga kunne kombinerast med praksis og øving under rettleiing i skulen, slik det til dømes er vanleg i utdanninga av legar.

Dei ulike lærargruppene

Folkestad og Ryssevik legg stor vekt på å beskrive dei historiske ulikskapane til dei tre lærargruppene: dei universitetsutdanna lektorane, dei lærarskuleutdanna allmennlærarane og yrkesfaglærarane med fagbrev. Men det er meir uklårt i kva grad dei meiner at forskjellane mellom dei bør vidareførast, eller i kva grad og korleis dei bør reduserast. Det verkar rart at dei ukritisk og utan diskusjon held fast på oppdelinga av lærarprofesjonen

i hovudgruppene «lektorar» og «lærarar» når dei samstundes viser til at vi heilt frå 1970-talet har hatt ei utvikling der det har blitt stadig vanskelegare å halde desse gruppene frå kvarandre. Medan lærarutdanningane på dei tidlegare lærarhøgskulane har blitt forlenga med meir vekt på fag, har lektorutdanningane fått auka innslag av pedagogikk og didaktikk. Då blir det uklårt om forfattarane idealiserer den gamle lektortypen og lektorkulturen med stor vekt på fagleg fordjuping og tilsvarende lite innslag av pedagogikk/didaktikk. Dessutan saknar eg ein diskusjon av korleis ein skal balansere mellom krav til fagleg fordjuping hos lærarane og ønsket om at alle skular bør ha ein kvalifisert lærarstab i heile stillingar. Særleg gjeld denne problemstillinga på dei mindre utkantskulane. I ein slik diskusjon kunne ein gjerne også trekke fram spørsmålet om ulike funksjonar bør brukast til å differensiere mellom læraroppgåver, slik forsøka med såkalla lærarspesialistar har vore døme på.

Reformer som ikkje lukkast

Men ifølgje forfattarane er det ikkje berre strid om lønn og arbeidstid som har gjort det vanskeleg å lukkast med ulike utdanningsreformer. Eit gjentakande argument er at mange reformer har vore underfinansierte. Men eg er ikkje overtydd om at det berre er det som har ført til at utdanningsreformer ofte har enda opp som tom retorikk. Dei nasjonale reformene er avgrensa til det som Stortinget etter lovverket har fullmakter til å bestemme. Det gjeld i all hovudsak styringsstruktur, læreplanar og vurderingssystem. Og etter frikommuneforsøka på 80-talet og ny kommunelov på 90-talet blei Stortinget sine styringsfullmakter overfor kommunal sektor stadig meir avgrensa til rammeprega og generelle styringsvedtak. Slik sett blei den praktiske reformgjennomføringa stadig meir avhengig av kommunal vilje og evne. Og

den var prega av aukande skilnader, ikkje minst fordi det nødvendige faglege bindeleddet mellom nasjonal og kommunal utdanningsadministrasjon, skulesjefane, blei ofra for prinsippet om at staten ikkje skulle ha fullmakter til å bestemme korleis kommunane skulle organisere seg.

Når Folkestad og Ryssevik legg så stor vekt på at reformer var underfinansierte, er det òg litt rart at dei ikkje koplar dette til diskusjonen om målstyring og kva den hadde å seie i utdanningssystemet. Midt på 80-talet blei systemet for finansiering av kommunal sektor lagt radikalt om. I eit stort kompromiss mellom statsmakta og kommunal sektor blei ein einige om eit system der staten fekk full styring over den makroøkonomiske ramma mot at kommunane fekk større fridom til å prioritere midlar mellom oppgåver og sektorar. I den grad utdanningsreformer var underfinansierte, ligg mykje av årsaka i at staten ikkje lenger kunne kontrollere at løyvingar til utdanningsreformer blei brukte til dei formåla dei var tiltenkte av Stortinget.

Overføringa til kommunal sektor

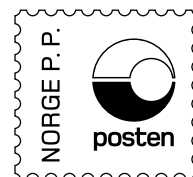
Lærarorganisasjonane sitt strev for å få staten til å ta tilbake styringsfullmakter som var overførte til kommunal sektor på 80- og 90-talet, har i hovudsak vore mislykka. I alle fall inntil det blei fastsett reglar for maksimalt elevtal pr. lærarstilling i grunnskulen i 2018. Spørsmålet mitt blir kvifor Folkestad og Ryssevik ikkje reflekterer meir over kvifor ikkje Utdanningsforbundet og dei tidlegare organisasjonane la meir vekt på å bruke fleire ressursar og innsats lokalt til å arbeide for gjennomføring av reformer som dei i hovudsak støtta. Ein kultur der oppfatninga av organisasjonen har vore at den heldt til sentralt, og at dei lokale tillitsvalde i all hovudsak var opplærte til å arbeide med lønns- og arbeidsvilkår, er i liten grad endra.

Eit godt døme på dette er arbeidet

med læreplanreforma Kunnskapsløftet, der læreplanane var prega av kompetansemål i staden for lister med faginnhald. Det blei understreka at eit viktig opplæringsmål var kva og korleis elevane kunne bruke kunnskapane sine. I utgangspunktet kunne denne endringa ha gitt lærarane større medverknad og ei viktigare rolle i val av lærestoff og metodar, sjølv om staten viste liten vilje til å tilpasse vurderingssystemet til ei slik profesjonalisering. Dessutan er det rett at den viktige rolla til dei grunnleggjande ferdigheitene verka avgrensande. Men organisasjonane evna i liten grad å ta leiinga for å styrke lærarprofesjonen gjennom å ta måla i reforma på alvor. I staden kom det krav om nasjonale rettlegeingar som blei laga av eit stadig større og mektigare Utdanningsdirektorat.

Folkestad og Ryssevik skriv at PISA-sjokket i desember 2001 gjorde godt for utdanningssystemet. Er det fordi dei meiner at resultata blir eit synleg bevis på reduksjonen i kvaliteten i opplæringa knytt til lågare formell lærarkompetanse? I så fall framstår dette som ein litt ulogisk argumentasjon når dei samstundes kritiserer vektlegginga av grunnleggjande ferdigheiter og at sentrale forskingsmiljø hadde tatt over og vitskapleggjort kunnskapen om skulen og utdanninga. Forfattarane bør vere vel kjende med den internasjonale kritikken av metodikken i PISA-studiane. I tillegg kjem at PISA av fleire grunnar ikkje bør reknast som forskning.

Men «Frå embetsmann til streikevakt» gir eit godt og oversiktleg bilde på utviklinga av utdanning i Noreg sett frå eit lektor- og allmennfagperspektiv, og ho inspirerer til å stille ei rekke spørsmål om lektorane si rolle i lærarorganisasjonane og organisasjonane sitt arbeid. Det vil mange kunne dra nytte av, ikkje minst medlemmer og tillitsvalde, men òg utdanningspolitikarar og byråkratar.



Returadresse:
BEDRE SKOLE
Postboks 9191 Grønland
N-0134 OSLO



bruk hue 

Skap engasjement og læring med
Bruk Hue – et gratis, interaktivt verktøy
for undervisning om nettvett og nett-
mobbing.

Les mer på [nye brukhue.no](https://brukhue.no)