

Historiebevissthet / s. 44

Bedre »» Skole

Nr. 1

2024 Tidsskrift for lærere og skoleledere

Tenkende klasserom / s. 9

**Skriving som
lesestart / s. 28**

**Lærere som rettighets-
forkjempere / s. 68**

Fordelen ved å ikke kunne velge

I sin artikkel i denne utgaven av Bedre Skole skriver Anniken Hotvedt Sundby og Eli Ottesen at i en digital verden, der vi først og fremst leser tekst digitalt, er det lett å glemme at selve plattformen vi leser på, ikke er en nøytral eller objektiv størrelse. De to artikkelforfatterne tar spesielt for seg læreplanen, som fram til få år siden var en bok, men som nå blir presentert som digital tekst. Hva skjer når leseren får en rekke valg som kan lede henne inn på ulike veier gjennom teksten, og kanskje umerkelig ut av teksten som hun startet med? Ender vi opp med en skole som baserer seg på en rekke ulike og mer eller mindre tilfeldige lesninger av læreplanen?

Poenget er at vi må være bevisste på hvordan mediet påvirker lesningen vår. Hvis formålet for eksempelet er at ulike lesere skal sitte igjen med omtrent det samme etter å ha lest teksten, slik at man sikrer seg en mest mulig lik tolkning av innholdet, da må teksten utformes i tråd med dette. En vei tilbake til boka? Neppe, men kanskje visse tekster trenger færre muligheter for individuelle løp og avledninger. Kan det så gjøres uten at den digitale teksten blir et flatt og lite innbydende speilbilde av papirboka? Selvfølgelig, det er alltid rom for kreativitet, man må bare være bevisst på hvilken oppgave denne teksten skal løse.

Det er lett å tenke at det å kunne velge fritt, konstruere sin egen tekst, er et gode. Samtidig er det sagt at utfordringen i informasjonssamfunnet ikke er å samle mest mulig informasjon, men å kunne kvitte seg med unødvendig informasjon. Av og til kan det være en fordel at teksten ikke peker ut mot noe annet, men heller oppmuntrer til å bli lest flere ganger. Det gjelder også når du er elev. Dybdelesing er også en form for dybdeleking.

Tore Brøyn

Bedre Skole

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



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

Abonnement:
 abonnement@utdanningsnytt.no

Annonsekontakt
 Grethe Ånerud, HS Media AS
 E-post: utdanning@hsmedia.no
 Tlf.: 62 94 69 04 / 92 83 68 30

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 2022 og 1. halvår 2023: 107 133.
 Årsabonnement 2024: kr 500 for vanlig abonnement. Gratis for medlemmer av Utdanningsforbundet. Løssalg kr 98.

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

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

Forsideillustrasjon/fotomontasje:
 Melkeveien Designkontor / Adobe Stock



- 4 **Forgrunn**
- 9 **Matematikkens indre landskap. På workshop med Peter Liljedahl**
Tore Brøyn
- 12 **Engasjerte elever, men lærer de?**
Av Jan Egil Hagen og Klara Furberg
- 13 **Svømmeundervisning – fra oppvarmet basseng til elv og islagt vann**
Egil Galaaen Gjørme og Elin Bø Morud
- 16 **Livredning på isen**
Tore Brøyn
- 18 **Digitale læreplaner og læreres handlingsrom**
Anniken Hotvedt Sundby og Eli Ottesen
- 24 **Om verdien av å arbeide langsomt i endringenes tid – et alternativ til «bevisstløs digitalisering»**
Morten Oddvik og Tonje Stenseth
- 28 **– Kan du skrive, kan du lese. Utprøvende og meningsfull skrivning som lesestart**
Ingeborg Strandos, Sigrid Tynning og Reidun Flugstad Rygg
- 35 **Tambars svakhetsdrikk. Om å skape et behov for skrivning i 1. klasse**
Siv Anita Bjørkli og Katrine Lyngseth Lund
- 39 **Engelskundervisning med hånddukken Lucy**
Ulrikke Rindal
- 44 **Hvordan skolen kan utvikle elevenes historiebevissthet**
Ketil Knutsen
- 49 **Videreutdanning i engelsk**
Ingebjørg Mellegård
- 54 **Noen elever lykkes til tross for mye motgang – lærerens bidrag er avgjørende**
Nani Teig og Hege Kaarstein
- 59 **Rektorutdanningen gir avtrykk i praksis**
Marit Aas og Brit Bolken Ballangrud
- 64 **Tilgang og mangfold i skolens kunstfag – om hvorfor estetikk, mangfold og demokrati hører sammen i skolen**
Kari Holdhus
- 68 **Lærere som rettighetsforkjempere. Menneskerettighetsopplæring som forebygging av seksuelle overgrep**
Kjersti Draugedalen og Audrey Osler
- 75 **Bokomtaler**



13

Svømmeundervisning skal nå skje utendørs, i sjø, elver og islagt vann.



24

Verdien av å arbeide langsomt.



39

Hånddukken Lucy får elevene til å snakke engelsk.

64

Kunstfagene i skolen er i klemme – noe må gjøres!



Smartere enn ChatGPT

Barn i tre-til-sju-årsalderen er smartere problemløserer enn ChatGPT, ifølge det engelske multimedienettstedet Big Think.

Småbarna og ChatGPT fikk i oppgave å tegne en sirkel, og fikk velge mellom hjelpemidlene linjal, komfyr og tekanne. Barna skjønnte straks at tekannen var best egnet, ChatGPT ikke. Barna løste 85 prosent av oppgavene i en test korrekt. Programmet GPT-4 klarte bare 76 prosent. Så barn er dyktigere innovatører enn kunstig intelligens, fastslås det i Aftenposten Innsikt nr. 1 i år. □



Illustrasjonsfotor © Adobe Stock



Finske og svensk-finske elever leser like bra

Finlandssvenske elever på årstrinn fire klarer seg marginalt dårligere i lesing sammenlignet med de finskspråklige elevene, fastslår nettstedet lararen.fi.

Forskjellen i leseferdighet mellom de to elevgruppene er så liten at det ikke er statistisk signifikant, sa Kari Nissinen da han presenterte resultatene av PIRLS 2021-undersøkelsen (PIRLS = Progress in Reading Literacy Study). Forsker Kari Nissinen ved Jyväskylä universitet tok sammen med to forskerkolleger for seg 1500 svensk-språklige elever ved 59 skoler som ledd i PIRLS 2021.

FALLENDE TENDENS VEKKER BEKYMRING

I Finland er man like opptatt av de store internasjonale undersøkelsene som PISA, PIRLS og lignende som vi er her i Norge, og en fallende tendens for finnene i PISA-testene har vakt bekymring. Finnene gjør det likevel rett og slett meget bra, og i PIRLS 2021-undersøkelsen havnet finske elever på fjerdeplass med 549 poeng, bak Singapore med 587, Hongkong med 573 og England med 558 poeng. □

Barn liker blomster og trær

Barn vil ha blomster og grønt rundt seg på skoleveien, viser en EU-studie der skolebarn i Göteborg har vært med.

– Vi forskere ble forbauset over å finne at 12-åringene i studien la så stor vekt på en naturskjønn skolevei, sier Katrin Lättman, dosent i psykologi ved Högskolan i Gävle, til forskning.se.

Barna liker ikke å krysse veiarbeidsområder. De er også flinke til å legge merke til om en bestemt gangvei eller et gangfelt er dårlig egnet for mennesker med nedsatt førighet eller dårlig syn. Også dette overrasket forskerne.

Lättman sier det trengs mer forskning om miljøets påvirkning på barns liv og atferd i den hensikt å planlegge miljøer der barn kan føle seg trygge. □

Illustrasjonsfotor © Adobe Stock



Lærerstudentene ved UiA stryker ikke i matematikk

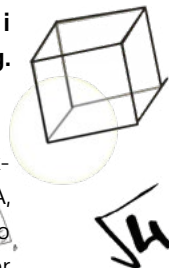
Jo da, det gjør de. Men strykeprosenten er langt under det halve av landsgjennomsnittet. Ved Universitetet i Agder er man selvsagt fornøyd med vellykket satsing.

Grunnskolelærerstudentene trinn 1-7 ved UiA fikk matematikkensuren rett over nyttår. 11,3 prosent strøk. Nesten 30 prosent strøk i landet ellers, ifølge nettstedet Khrono.no.

Høsten 2023 var det bare 1-7-studentene som var oppe i matematikk ved UiA. Men grunnskolelærerne trinn 5-10 hadde eksamen våren 2023, og kun 5 prosent strøk – mot

vel 20 prosent nasjonalt.

Hilde Inntjøre er viserektor for utdanning ved UiA, og i et intervju med Khrono priser hun fagmiljøet for systematisk og langsiktig arbeid. Lærerne har utviklet studentaktive læringsformer og problemløsende metodikk, og det samarbeides godt på tvers av de to studieprogrammene for grunnskolelærere, GLU 1-7 og GLU 5-10.



UiA har blant annet opprettet et lavterskel drop-in-senter for studenter som ønsker hjelp med matematikken, det arrangeres workshops, og UiA har mentorordninger der

studenter hjelper hverandre. Dette siste har vært i regi av MatRIC, UiAs eget senter for fremragende utdanning i matematikk. □

Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Mer disiplin!

Dårlige svenske PISA-resultater skyldes mangel på disiplin i klasserommene, sier PISA-sjef Andreas Schleicher til svenske Tidningarnas Telegrambureau (TT).

Også svenske 15-åringer viser dårlige resultater i lesing og matematikk i PISA 2022-undersøkelsen, de raste ned på det rekordlave 2012-nivået. Ifølge nettstedet vilarare.se er det først og fremst elever med lav sosioøkonomisk status som gjør det dårligere.

PISA-sjef Andreas Schleicher mener dårlige svenske resultater skyldes dårlig klasseromsdisiplin. Han karakteriserer elevene som uengasjerte og for opptatt av mobiltelefonene sine. Både det svenske Skolverket og

OECD har pekt på covid-pandemien som en årsak til tilbakegangen, både i Sverige og i verden ellers, men Schleicher sier Sverige ikke kan nøye seg med en slik forklaring. Han sier ifølge vilarare.se at elevene har utviklet motvilje mot å lære. Skolen er blitt en servicetjeneste, elevene er blitt passive konsumenter, lærerne er blitt servicepersonalet, og foreldrene er blitt kunder.

– Skole og opplæring fungerer bare når alle berørte parter engasjerer seg og tar ansvar, sier Schleicher. □

Forskar-tja til karakterar

Karakterfri skule kan auke motivasjon og læring, men kan òg gje dårlegare studieveanar og svekt motivasjon. Begge delar ifølgje prosjektet Going Gradeless ved NTNU.

Internasjonalt er det ein trend å redusere bruken av karakterar, melder forskning. no. Dette gjeld også til ein viss grad i Noreg, og på norsk blir dette kalla «karakterdemping».

– Karakterdemping er ikkje eit enkelt verkemiddel å ta i bruk, seier professor Henning Fjørtoft ved NTNU, leiar av Going Gradeless-prosjektet.

VI VEIT FOR LITE

Målet med meir eller mindre

bruk av karakterar er eit heitt politisk tema. Vi veit lite om kva som skjer når lærarane sluttar å gje karakterar.

Forskarane har analysert 23 studiar som har teke for seg høgare utdanning, ungdomsskulen og mellomtrinnet i barneskulen, men dei fleste er gjorde i USA og Europa innan høgare utdanning. Resultata er delte: Karakterfri skule kan gje meir motiverte elevar som lærer betre og tenkjer meir



sjølvstendig grunna redusert ytre press og mindre stress. Samstundes fryktar lærarane at elevane får dårlegare studieveanar og svekt motivasjon.

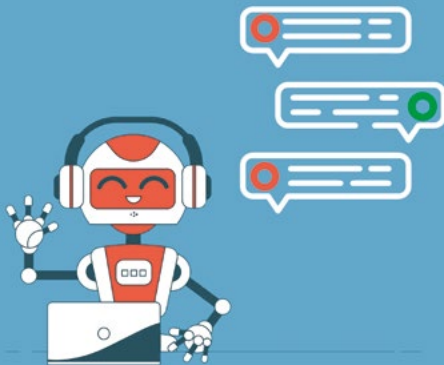
Ifølgje Fjørtoft legg vurderingssystemet i norsk skule vekt på den profesjonelle autonomien og dømmekrafta til lærarane, noko som gjev dei store moglegheiter til å leggje til ein vurderingspraksis som best passar elevane. Samstundes har Noreg også

vektlagt læringsstøttande vurdering heilt sidan innføringa av Kunnskapsløftet i 2006, noko som ifølgje Fjørtoft har gjort at mange lærarar sjølve har valt å dempe karakterbruken.

Men summa summa: Så langt finn Going Gradeless-prosjektets leiar det vanskeleg å svare på om norsk skule bør kutte eller dempe karakterar som vurderingsform. □

KI skaper middelmådighet

I en tale i anledning 50-årsjubileet til den finske lærerorganisasjonen Opetusalan Ammattijärjestö (OAJ) kom professor Alf Rehn med sterke advarsler mot KI.



Alf Rehn er finsk, men er for tiden professor ved Syddansk Universitet i Odense. Han kalles ofte «innovasjonsprofessoren», og han forsker på hvordan kunstig intelligens (KI) og ChatGPT påvirker organisasjoner, skriver lararen.fi.

Innovasjonsprofessoren har ingenting til overs for verken KI eller ChatGPT, og under 50-årsjubileet til OAJ fyrte han løs:

– KI og ChatGPT skaper middelmådighet, sa han, og fortsatte: – KI trekker det gjennomsnittlige ut av all ting. Gjør vi oss avhengige av KI, bygger vi et middelmådig samfunn med middelmådige skoler, middelmådige organisasjoner og

middelmådig politikk. Dét er faren vi står overfor, sa han.

– All denne middelmådigheten, denne sanseløse dumheten! Jeg trengte både vodka og valium etterpå, fortalte han om sitt eget eksperiment, da han lastet inn alle data om seg selv, alle e-poster, alle rapporter m.m. inn i ChatGPT og ba den beskrive hva et menneske er.

Og:

– Vi behøver en skole som sier nei til alt dette, vi behøver en skole som ikke godkjenner middelmådighet, sier Rehn, som ifølge lararen.fi vil at skolen fredes for denne teknologien. □

Kunst og håndverk for lut og kaldt vann

Kunst- og håndverksfaget i norsk skole drives for knapper og glansbilder, mener forskere ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN).

I 2003 hadde nær halvparten av lærerne 150 kroner eller mer per elev å handle materialer for. I 2020 hadde færre enn 20 prosent av lærerne så mye å rutte med. Ved én skole måtte læreren bidra med sin egen symaskin, sier USN-forskerne til forskning.no.

– Vi ser tydelig at dårlig økonomi, mangel på egnende lokaler og store elevgrupper

hindrer lærerne i å nå målene i kunst- og håndverksfaget, sier professor i forming Kari Carlsen. Sammen med Anniken Randers-Pehrson og Åsta Rimstad har hun undersøkt tilstanden i landets kunst- og håndverkssaler. De har snakket med 254 lærere.

Lærerne forteller om gamle og utdaterte lokaler. Noen har ikke egne lokaler i



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

det hele tatt. Mange forteller om at det de hadde, er blitt tatt fra dem.

SLØYDSALER FRA 1960-TALLET

Noen saler fylles med dobbelt så mange elever som det de er dimensjonert for. Særlig

altfor store elevgrupper er til hinder for god nok undervisning, mener lærerne.

Lærerne svarer i sum at det faglige nivået innen kunst og håndverk er blitt dårligere.

□

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



Negativt å være særskilt begavet

Svenske rektorer og lærere ser ofte på særskilt begavede elever som problematiske og vanskelige, ifølge et doktorgradsarbeid ved Umeå universitet.

Doktoranden, spesialpedagog Malin Ekesryd Nordström, begynte i sin tid å undre seg over hvorfor enkelte elever helt plutselig sluttet å interessere seg for skolearbeidet, en endring som førte henne til begrepet *særskilt begavelse*. Deretter spurte hun seg selv hvorfor skolen ikke gjør mer for å imøtekomme disse elevenes behov.

Støter vekk medelever
Nordström har i doktorgrads-

arbeidet sett nærmere på barn i barnehagen og i barneskolen. Hun registrerte også at lærere og rektorer i betydelig grad ser på de særskilt begavede elevene som vanskelige og problematiske, gjerne i den forstand at disse elevene ser ut til å støte fra seg sine medelever fordi de oppfører seg «for avansert», ikke minst språklig.

En av Nordströms konklusjoner er at barnehagen i større grad enn skolen tilbyr

de særskilt begavede barna et velfungerende miljø. Det mener hun skyldes barnehagelærernes større fleksibilitet og at barn i ulike aldre omgår hverandre i barnehagen. Men dessverre er kommunikasjonen mellom barnehage og skole ofte for dårlig når barna forlater barnehagen.

Nettstedet forskning.se har også latt Roland S. Persson, professor i pedagogisk psykologi, kommentere Nordströms funn. Han sier at svensk skole er flink til å legge til rette for elever som utmerker seg musikalsk, kunstnerisk eller



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

idrettslig, mens elever som viser akademisk/intellektuell begavelse oftere blir møtt med mistenksomhet og uforstand. □

ANNONSE



REKLAME-SKOLEN



Enkelt for deg, morsomt og lærerikt for elevene!

Bruk gratis på reklameskolen.no

Hvordan blir vi påvirket av reklame?

Er du lærer for 5.–10. trinn, og skal undervise elevene om reklame? Gjennom Reklameskolen kan dere blant annet:

- se eksempler på skjult reklame
- bli mer klar over virkemidlene som brukes
- lære om reglene som gjelder for merking av reklame

Komplett undervisningsopplegg utviklet av Forbrukertilsynet



Matematikkens indre landskap

På workshop med Peter Liljedahl

»»» Tekst og foto: Tore Brøyen

Peter Liljedahl har registrert at elever flest bruker overraskende lite tid til å tenke. I en workshop fikk Oslos matematikklærere selv prøve hvordan det kan oppleves å befinne seg i et tenkende klasserom.

Se for deg et brett med bondesjakk, altså et brett med 3×3 ruter. Hvor mange måter kan man vinne på? Spørsmålet ble stilt til lærerne som deltok på Peter Liljedahls workshop i Oslo 19 januar. Det var opprinnelig Matematikksenteret ved NTNU i Trondheim som hadde invitert ham til Norge for å holde en rekke med workshoper, men Utdanningsetaten i Oslo hadde fått lov til å låne ham for én dag, og slik fikk byens matematikklærere erfare hvordan en skoletime innenfor et tenkende klasserom kan arte seg.

Matematikklærerne kom lett fram til at det fins 8 ulike måter få tre kryss eller rundinger på rad. Det var lett! Men så var dette også bare den enkle inngangen til den virkelige oppgaven. Liljedahl ba lærerne se for seg en tredimensjonal bondesjakk, altså en terning med 3×3 ruter på hver side, der du ikke bare kan bevege deg på overflaten, men også tvers gjennom. Hvor mange måter kan du nå vinne på?

De 90 deltakerne ble så delt inn i tilfeldig i grupper på tre, som så måtte finne sin plass langs veggene der det var klebet opp vite duker som fungerte

som tavler. Hver gruppe fikk tildel én tussj, som det ble presisert at skulle gå på omgang mellom deltakerne, og alle ideer som kom fram i gruppen måtte presenteres i skriftlig form på tavla (men gjerne strykes etterpå).

Hvordan skape et tenkende klasserom

Liljedahls fremgangsmåte er basert på årevis med observasjon av klasser på alle nivåer og i mange land. Temaene han tar opp, som tavlebruk, oppgavegiving, gruppesammensetninger, notattekniikk, bruk av lekser osv. er

tradisjonelle nok, men innenfor hvert tema har han funnet fram til grep som bidrar til at elevene må bli aktive tenkere, eller kanskje man kan si at det er grep som gjør det vanskeligere å unngå å tenke.

For å ta selve rommet der demonstrasjonen fant sted, det fantes nesten ikke et møbel der. Det betydde at matematikklærerne hele tiden måtte stå. Liljedahls observasjoner av elever i klasserom viser at man tenker man bedre og deltar mer aktivt når man ikke får anledning til å sette seg.

Selv gikk han fra gruppe til gruppe, stilte gjerne noen spørsmål, men forlot ofte gruppen før de rakk å svare.

– En grunn til at jeg ikke blir for lenge hos gruppene, er at det da blir altfor lett å gi dem svar som de heller skal finne fram til selv. Når du vet svaret selv, kan det være vanskelig å la være å hjelpe, sier Liljedahl.

Hvordan tenker de andre?

Noen steder satte Liljedahl en rød ring rundt deler av gruppenes notater, med beskjed om at dette ikke kunne strykes. Det skulle vise seg at disse partiene skulle brukes til det neste trinnet i prosessen, å se hvilke mulige

innfallsvinkler man kunne ha til problemløsningen. Notatene han hadde ringet inn kunne for eksempel være: «8, 8, 8, 9, 4, 6, 6», mens en annen gruppe opererte med helt andre tall. Hva står tallene for? Hvordan hadde gruppen tenkt? I denne prosessen, der man skulle formidle sin egen tenkemåte, måtte man også utvikle et språklig begrepsapparat for å kunne snakke om ulike veier gjennom den tredimensjonale figuren: «vertikal diagonal», «rett ned», «skråen», «superdiagonal» og «sentercenter». Etter hvert ble det introdusert mer fantasifulle begreper opprinnelig fra amerikanske elever: «branntrapp» (diagonal på utsiden), «rulletrapp» (diagonaler som krysser hverandre på innsiden) osv.

Å kunne visualisere

Det fantes selvfølgelig ikke noen stor tredimensjonal bondesjakk i rommet. Ikke desto mindre ble deltakerne bedt om å forholde seg til den gjennom å for eksempel å vise med hele kroppen hvordan man beveger seg bortover, nedover osv. gjennom figuren.

Ifølge Liljedahl er visualisering en helt essensiell del av problemløsning

i matematikk, likevel er det ganske vanlig å sørge for at elevene nettopp *ikke* får muligheten til å visualisere. – Hvordan unngår man at elevene visualiserer, spurte han. Jo ved at læreren gir dem en fiks ferdig visualisering, for eksempel en figur eller tegning. For når den foreligger, så mister elevene muligheten til å skape sin egen modell for sitt indre blikk.

– Det hender riktignok at elevene må få litt hjelp på veien, og da må man kanskje vise dem en modell, men la dem ikke sitte med den, ta den bort igjen, sier Liljedahl.

Men svaret da?

Hvor mange måter kan man så vinne en tredimensjonal bondesjakk på? Hva er fasiten? Det fikk vi aldri vite, Liljedahl passe på å diskret stryke ut alle svarene ettersom han gikk rundt til de ulike gruppene. Fasiten forsvant i alt mylderet. Men den store tredimensjonale bondesjakken som ikke var der, men som alle så, den er det nok mange som fortsatt husker.

Legger vekt på den autonome læreren

Når man snakker om tenkende klasserom er grupper som står rundt hvite tavler ofte det som kommer fram. Vi spurte Peter Liljedahl om han ikke var redd for at hans ideer skulle bli redusert til dette, bruk av whiteboard.

– Ja, det kan være en felle. Whiteboardet er synlig, det er lett å vise, og da er det alltid en fare for at man blir sittende igjen med en reduksjonistisk oppfatning. Men dette er en risiko vi

må ta. Om vi hadde hatt flere dager til rådighet, så ville du ha sett at vi raskt ville ta for oss helt andre elementer som er vel så viktige for å få elevene til å tenke: notatteknikk, leksebruk, måte å sette sammen grupper på osv., sier Liljedahl.

Ulikhet er en styrke

Det er lett å bli entusiastisk når man ser Liljedahls ideer i bruk, og vi spør hva han ville tenke om kommuner

som ville instruere alle skoler om å ta metoden i bruk.

– Det ville ha vært «dødsryset» for metoden, det er helt vesentlig at lærerne selv må få velge hvordan de ønsker å arbeide, sier Liljedahl. Han mener dessuten at det ikke er et problem om noen lærere velger å bruke metoden og andre ikke, tvert imot.

– Ulikhet fungerer bedre enn homogene klasserom, og det gjelder også variasjon blant lærerne, sier han.

Tester ut tenkende klasserom

Ved Ullern videregående skole i Oslo har man testet ut prinsippene for tenkende klasserom i halvannet år. Lærerne Malin Lando og Ole Kristian Nordsveen forteller at de fleste av matematikklærerne ved skolen har tatt metoden i bruk og opplever at de har gode erfaringer.

– Elevene synes det er morsommere å gjøre oppdagelser selv enn å få dem fortalt av læreren, og bare det å få elevene flyttet vekk fra sekken og mobilen er en fordel. Elevene blir ikke så lett avledet fra det de skal gjøre, sier Nordsveen.

Bedre forberedt til eksamen

Malin Lando har erfart at elevene ser ut til å stille bedre forberedt til eksamen når de får trening i å lete etter flere måter å løse den samme oppgaven på.

– De blir mer villige til å ta fatt på oppgaver som de ikke har sett før, de velger å prøve i stedet for å gi opp med en gang, sier hun.



Elise Larsen, Just Bunæs-Næss og Håvard Bale i ferd med å utforske hvordan ulike endringer i en funksjon påvirker den tilhørende grafen. De trives godt med å samarbeide på denne måten. – Men jeg synes også det er fint å ha litt tradisjonell tavleundervisning av og til, en kombinasjon er det beste, sier Just.

Matematikksenterets erfaringer med tenkende klasserom

Matematikksenteret i Trondheim er Peter Liljedahls offisielle samarbeidspartner i Norge. De hevder at metodene som inngår i tenkende klasserom, er velkjente og bygger på kjente teorier innenfor feltet.

Leder for Matematikksenteret, Kjersti Wæge, forteller at man har arbeidet med tenkende klasserom i rundt fem år, men at det er først i de siste to årene at samarbeidet er blitt offisielt. Samarbeidet har blant annet bestått i å arrangere Workshoper og bidrag til oversettelsen av Liljedahls bok.

Wæge sier at Matematikksenteret selv har prøvd ut Liljedahls metode, og legger vekt på at måten man bruker den på, er avgjørende for at den skal fungere godt.

Hun er opptatt av at læreren ikke bør begrense seg til den mest synlige delen av metoden, det Liljedahl kaller «startpakken»: inndeling i tilfeldige

grupper, bruk av stående tavler og muntlig presentasjon av oppgavene.

– Vi legger større vekt på de øvrige praksisene han beskriver, det er disse vi har mest forskning på og som vi mener er helt avgjørende for å lykkes, sier hun.

Forsker på lærernes erfaringer

I de norske studiene av Liljedahls metode har man ikke undersøkt elevenes læring, men sett på lærerens rolle.

– Gjennom samarbeid med mange lærerne over flere år er tilbakemeldingene at lærerne er tilfredse og at de ser positive effekter på elevenes prøveresultater. Men studiene har til

nå vært relativt små, og vi planlegger større prosjekter, sier Wæge.

Bygger på læringsteori som allerede er kjent

Det har vært stilt spørsmål ved Liljedahls forskning, blant annet fordi mye av den forskningen han refererer til ennå ikke er publisert, men Wæge er ikke i tvil om at Matematikksenteret har et solid nok grunnlag for å anbefale metodene.

– Begrunnelsene som ligger bak tenkende klasserom, bygger på teorier som allerede er kjent innenfor feltet og som det er forsket på. Vi ville ikke brukt disse metodene dersom vi ikke allerede visste at det fins et godt forskningsmessig belegg for å bruke dem, sier Wæge.

Engasjerte elever, men lærer de?

»»» Av Jan Egil Hagen, *studieinspektør Hellerud videregående skole* og Klara Furberg, *lektor ved Hellerud videregående skole*

Tenkende klasserom er på full fart inn i norske skoler. I *Bedre Skole* (Brøyn, 2023) hevder opphavsmannen Peter Liljedahl å ha utviklet en metode for matematikkopplæring som gjør at elevene tenker mer, og dermed lærer mer. Det er ikke rart at skolefolk er nysgjerrige, det er ingenting vi heller vil ha enn elever som tenker! Problemet er at det er lite vitenskapelig belegg for at metodene Liljedahl foreslår faktisk får elevene til å lære mer.

Forskningen Liljedahl bygger boka på, er ikke publisert i akademiske journaler. Boka *Å bygge tenkende klasserom i matematikk* (Liljedahl, 2023) er fylt med en lang rekke påstander som «I en typisk matematikktime utviste 75–85 prosent av elevene ikke-tenkende atferd i 100 prosent av tiden» hvor det er uklart hvor tallene kommer fra. I en gjennomgang av de fire artiklene Liljedahl har skrevet relatert til tenkende klasserom, fant Pershan (2003) at Liljedahl kun har observert elevenes engasjement, ikke hva elevene faktisk lærer. Det vil si at han ikke har brukt en tradisjonell matematikkprøve eller en ferdighetstest, som kan måle at elevene har blitt flinkere til for eksempel brøkgregning eller problemløsning. Det Liljedahl har målt, er i hvor stor grad elevene viser tegn på engasjement. For eksempel har han observert hvor ivrige elevene var når de deltok i en faglig diskusjon, og på sin egendesignede skala fant han ut at de var litt ivrigere når de sto ved en vertikal tavle.

Problemet er at elevengasjement

er en dårlig indikator på om det skjer læring eller ikke. Vi kan ikke si om en elev tenker eller lærer kun ved å observere at de er engasjerte ved en vertikal tavle. Utdanningsforskeren Rob Coe (2015) lanserte begrepet «dårlige stedfortredere» for læring. Det kan være at elevene trives, liker seg eller diskuterer høyt, men det betyr ikke at det skjer læring. Når vi skal innføre nye og tidkrevende metoder i skolen, bør vi forsikre oss om at vi kan dokumentere at flere lærer mer som et resultat av metodene. Dette er dessverre en alvorlig mangel ved tenkende klasserom.

Det største utdanningsforskningsprosjektet noensinne, *Project Follow Through*, gikk fra 1967 til 1995 og hadde som mål å finne ut hvilke undervisningsmetoder som var mest effektive. Resultatet var entydig: Direkte instruksjon, en form for eksplisitt og lærerledet undervisning, ga elevene de beste grunnleggende ferdighetene, best problemløsningsevne og høyest faglig

motivasjon. Internasjonale sammenlignende studier som PISA, støtter jevnlig dette funnet, og viser at elever presterer bedre når de mottar lærerledet undervisning (Mourshed mfl., 2017). En av årsakene til at problemløsning er en lite effektiv metode for å lære nye ting, kan være at elevens arbeidsminne blir overbelastet av å lete etter løsninger på et problem og dermed ikke kan bli brukt til å lære, det vil si overføre ny kunnskap til langtidshukommelsen (Kirschner mfl., 2006).

Når Liljedahl observerer en lærer som viser og forklarer, og elever som kopierer og prøver å løse selv, så kaller han det imitasjon og kategoriserer det som ikke-tenking, noe elevene ikke lærer av. Dette stemmer ikke med det vi vet om hvordan elever lærer!

Vi deler Liljedahls ønske om at våre elever skal bli uavhengige, kreative problemløserne. Tenkende klasserom kan virke forlokkende med sin appell til elevens engasjement og aktivitet, men uten tydelige bevis for at metoden faktisk fremmer læring, risikerer vi at mange skoler investerer tid og ressurser i en metode som ikke virker.

LITTERATUR

BRØYN, T. (2023). Tenkende klasserom – et intervju med Peter Liljedahl. *Bedre Skole* nr. 4-23.

COE, R. (2015). What makes great teaching? Hentet fra: <https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/conferences/2015/pdfs/robert-coe.pdf>

KIRSCHNER, P.A., SWELLER, J. & CLARK, R.E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, Problem-Based, experiential, and Inquiry-Based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86.

LILJEDAHL, P. (2023). *Å bygge tenkende*

klasserom i matematikk: 14 praksiser for bedre læring (1. utgave). Cappelen Damm akademisk.

MOURSHED, M., KRAWITZ, M. & DORN, E. (2017). How to improve student educational outcomes: New insights from data analytics. McKinsey & Company. Hentet fra <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-to-improve-student-educational-outcomes-new-insights-from-data-analytics>

PERSHAN, M. (2023, 15. juni). The evidence for building thinking classrooms is weak. Hentet fra <https://pershmail.substack.com/p/the-evidence-for-building-thinking>

Svømme undervisning

– fra oppvarmet basseng
til elv og islagt vann

»» Av Egil Galaaen Gjørme og Elin Bø Morud

Svømmeundervisning skal nå foregå utendørs, gjerne i sjø, elver og islagt vann, og mange lærere vil dermed måtte utvikle sin kompetanse. Gjennom samarbeid og en relativt enkel kompetanseutviklingsmodell kan omstillingen bli overkommelig.

Statistikk fra flyte.no viser at de fleste drukningsulykker skjer utendørs. Antall drukningsulykker i Norge har vært relativt stabilt høyt over en lengre tidsperiode, og drukningsforebyggende arbeid er nå satt på dagsorden. Skolens svømme- og livredningsundervisning skal nå delvis foregå utendørs. Målet er å gjøre undervisningen mer realistisk for elevene, som skal rustes for å kunne greie å berge både seg selv og andre om uhellet skulle være ute.¹

Men dette er utfordrende, også for lærerne. Det har tradisjonelt ikke vært vanlig å undervise svømming og livredning utendørs – verken i skole eller for studenter ved lærerutdanningen. Et flerårig samarbeid mellom NTNU og flere skoler har nå gitt ny og viktig kunnskap som kommer til nytte for lærere som ønsker litt hjelp før de kaster seg ut på dypet og underviser elevene etter de nye kompetansemålene.

I, på og ved vann

Den nye læreplanen i kroppsøving sier at elevene skal lære å ferdes trygt *i, på og ved vann*.

- Ferdsel *i* vann tenker vi ofte på dem som bader, svømmer eller dykker.
- Ferdsel *på* vann kan eksempelvis gjøres med kano eller kajakk, ved brettaktiviteter eller ved å ferdes på isen eller på brygga.
- Ferdsel *ved* vann kan være i fjæra, på stranda, på berget eller på bryggekannten.

Vi tenker altså på de stedene der vi oppholder oss nært eller i de ulike vannmiljøene, og på steder vi kan havne i vannet, for eksempel ved bryggekannten eller i en båt.

Kompetansemålene i grunnskolen

I kompetansemålene for 7. og 10. trinn kommer det klart fram at øving på selvberging og livredning skal foregå ute i naturen (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

- I løpet av mellomtrinnet skal elevene ha utviklet kompetanse i å «vurdere sikkerhet i uteaktivitet og naturferdsel og gjennomføre sjølberging i vatn».
- Etter 10. trinn skal elevene «forstå og gjennomføre livberging i, på og ved vatn ute i naturen».

I tillegg sier kompetansemålene i 2. og 4. trinn at elever skal lære å ferdes trygt ved vann, kunne tilkalle hjelp og være svømmedyktige. Kompetansen i faget omfatter å håndtere utfordringer og løse oppgaver i et mangfoldig læringsfellesskap.

Dybdelæring – også for lærerne

Dybdelæring er et begrep som har vært hyppig brukt i forbindelse med fagfornyelsen. Utdanningsdirektoratet definerer dybdelæring som gradvis utvikling av kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Når vi lærer med dybde, må vi altså også ha evne til refleksjon over egen læring. Innen svømme- og livredningsopplæringen kan dette bety at vi utvikler vannkompetansen ved å ferdes trygt i, ved og på vann, og at elevene kan bruke det de har lært, på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner (Gjølme, 2021).

Med andre ord: I hvilken grad kan det du har lært i basenget, ha verdi om du faller gjennom isen eller uti elva? Skal kompetanse til å håndtere farer i og ved vann føre til at færre drukner, må både elever og lærere greie å berge seg selv. Dette gjelder ikke bare inne, men også ute der de

fleste ulykkene skjer. Ute kan vi oppleve både bølger, vind, strøm og ikke minst kaldt vann.

Hvordan kan vi øve oss for å oppnå en bred vannkompetanse slik at vi kan være trygge i naturlige miljøer som vi ferdes i til daglig?

Læring i fagfellesskap

Gjennom tilskuddsordningen for desentralisert kompetanseutvikling – ofte omtalt som Dekom (Utdanningsdirektoratet, 2023) – er det innledet samarbeid med flere kommuner i Norge, hvor målet er å utvikle et profesjonsfellesskap for lærerne på tvers av skoler. Vi har sammen utviklet en modell for kompetanseutvikling hvor kroppsøvingslærerne, ofte på tvers av skolene i kommunene, har samles to ganger i løpet av skoleåret for å lære og sammen prøve ut nye praktiske ferdigheter i, på og ved vann. Mellom samlingene har lærerne gjennomført mellomarbeid på egen skole. I tillegg bidrar NTNU med kompetanseutvikling i et fagfellesskap for å få et teoretisk utgangspunkt.

Utendørsaktivitetene har vært gjennomført et sted som har tilknytning til skolens nærområde, og hvor lærerne kan ta med egne elever på et senere tidspunkt. Det har også vært et mål at den ene samlingen skulle gjennomføres i et mer utfordrende miljø, enten i form av islagt vann eller i elv. I tillegg til praktiske forsøk har de deltagende lærerne også delt og diskutert sine erfaringer og sammen reflektert rundt disse. Dette har så blitt lagt til grunn når lærerne har utviklet sine egne undervisningsopplegg som de kunne prøve ut med elever på sin egen skole.

Didaktikken har i stor grad vært rettet mot oppdagende læring og leik.

Lærerne samarbeider også om å utvikle en plan for sin egen skole når det gjelder helse, miljø og sikkerhet knyttet til skolens nærmiljø, og de prøver ut opplegget sammen med elevene. Gjennom dette blir de bedre i stand til å identifisere risikofaktorer som er knyttet til aktivitet med elevers ferdsel i, på og ved vann. Målet er at kroppsøvingslærerne skal kjenne seg trygge nok til å kunne gjøre risikovurderinger, og at de utvikler kompetanse til å ta med elevene på svømming og livredning ute. Planen skal gi råd om hvordan sikkerheten skal ivaretas og ulykker forebygges, og den skal inneholde en klar instruks om hvordan eventuelle uønskede hendelser skal håndteres.

Skolens ansvar at det er trygt

Det er skolens ansvar å sørge for at all opplæring gjennomføres på en trygg måte. Dette gjelder også for svømmeundervisningen. Det er ikke juridiske krav til en årlig

livredningsprøve i basseng, men mange velger å gjennomføre dette gjennom sin internkontroll. Det samme gjelder aktiviteter utendørs. Det er viktig at øvingen gjennomføres på en realistisk måte, og at den er relevant for aktiviteten som skal foregå. Lærere og skolene kan altså ikke basere seg på en livredningsprøve fra en svømmehall som inngangsbillett til all aktivitet i, på og ved vann. En livredningsprøve i basseng er for eksempel ikke veldig relevant om en skal på kanotur (Forskrift til opplæringsloven paragraf 12.1).

Kompetansebeviset Våttkort

Opplæringsystemet *Våttkort*, utviklet i samarbeid mellom Norges Padleforbund, Redningsselskapet og NTNU, er et relativt nytt system som skolene kan bruke for å dokumentere kompetanse. Dette kompetanse- og opplæringssystemet omfatter svømming, selvberging og livredning. Gjennom transparente emneplaner sikrer det at deltakerne vet hva de skal lære og bør kunne, og at de forstår hva som forventes av dem. De fleste lærere som underviser i svømming og livredning, har selv fått sin opplæring i innendørs bassenger, men i Dekom-prosjektene har vi valgt å gi lærere et kompetansebevis som viser at de også har fått oppdatering utendørs.

Internkontrollforskriften sier at kompetanse må være dokumentert, og at «frivillige sertifikater kan også inngå som en del av dokumentasjonen» (Lovdata, 1997).

Evaluering og videre arbeid

Evalueringsene fra samarbeidsprosjektene viser at lærerne opplevde et reelt behov for kompetanse når det gjelder opplæring i utendørs svømming, selvberging og livredning. Få lærere hadde fått denne opplæringen i sin lærerutdanning, og lærerne opplevde kompetanseutviklingen og erfaringsdelingen som avgjørende for å tørre å ta med elever ut i et læringsmiljø med kaldt eller strømmende vann.

I tillegg fikk lærerne innsikt i og reflekterte rundt egen og hverandres risikovurdering. Forsvarlighetsvurderinger er ferskvare og derfor et arbeid man aldri blir ferdig med. Her er det viktig med kontinuerlig oppdatering, erfaringsdeling og refleksjon rundt en forsvarlig praksis i, på og ved vann. Det vil derfor blant annet være et behov for jevnligesamlinger for lærerne, ikke for å vise at de kan dykke ned på bunnen i en svømmehall, men for at de skal få mulighet til å reflektere, videreutvikle og foredle praksiserfaringer.

Gjennom den relativt enkle modellen for kompetanseutvikling vi her har presentert, ser vi fra evalueringer og videre kontakt med deltagerkolene at lærernes og skolenes

praksis i stor grad har endret seg. De fleste skolene har nå utesvømming fast i sine undervisningsplaner, og dette foregår i skolenes nærmiljø. Enkelte skoler har også systematisert arbeidet med kompetansemålene, slik at de i tråd med intensjonen i læreplanverket også kan tilby elevene muligheten til å prøve seg ute i islagt eller strømmende vann.

NOTE

- 1 https://www.nrk.no/norge/90-drukningsdodsfall-i-aret_-siv-jensen-gar-hardt-ut-mot-regjeringen-1.16441771

LITTERATUR

GJØLME E.G. (2021) *Utendørs svømme- og livredningsopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.

LOVDATA. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (personopplysningsloven). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>

LOVDATA. (1997). Forskrift om systematisk helse-, miljø- og sikkerhetsarbeid i virksomheter (Internkontrollforskriften). Punkt 5. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/1996-12-06-1127>

LOVDATA (2015). Forskrift til opplæringslova. Kapittel 12 Tryggleik for elevane. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_15#KAPITTEL_15

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2019). <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?lang=nob> Lest 09.10.2021

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2020a). *Læreplan i kroppsøving*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2020b). <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>



»»» **Egil Galaaen Gjolme** er førstelektor i kroppsøving og idrettsfag ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Egil leder forskergruppa Water Competence ved NTNU og har i lengre tid bidratt i læreplanutvikling og nasjonale kompetansehevings tiltak innen svømme- og livredningsopplæring. Han har publisert flere artikler om bruk av utendørs læringsmiljøer og redaktør for boka *Utendørs svømme- og livredningsopplæring*.



»»» **Elin Bø Morud** er førstelektor ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU og leder av NTNU KOMPIS. Morud har lang erfaring fra ulike nasjonale og regionale skoleutviklingsprosjekt som Dekom og Ungdomstrinn i utvikling. Videre har Morud også jobbet med utvikling av flere nye studietilbud innenfor videreutdanning og yrkesfaglærerutdanning. Hun har tidligere jobbet mange år i skoleverket, både som lektor og skoleleder.



Livredning på isen

»» Tekst og foto: Tore Brøyen

Øvelse på livredning er ikke lenger det en gang var. Lærere øver seg på å falle gjennom isen og redde seg selv og hverandre. Så er de klare for å holde tilsvarende kurs for elevene sine.

En deilig dag på fjorden ved Sjøholmen i Bærum. Det er 6. februar, 6 minusgrader, og isen ligger blank og tjukk så lang man kan se. Noen går på skøyter litt bortenfor, og enda lenger ute raser et par motoriserte sparker fram og tilbake, mye bråk og stor fart. Men her inne ved båthavna vandrer rundt 30 lærere, stille og ettertenksomme på den hvite flaten. Kursen går mot boblehavna, der det finnes både åpent vann og tynn is der de kan rase gjennom, for så å redde seg opp igjen.

Etter et slik kursopplegg vil de være

i stand til å ta med seg en hel skoleklasse ut for å lære livredning der hvor det virkelig trengs, der hvor ulykkene faktisk skjer: ute, vinter eller sommer, i elv, ferskvann eller sjø.

– Vi er glade for at vi endelig har fått gjennomslag for at elevene skal lære svømming og livredning på en mer realistisk måte enn å bare trene i basseng, sier førstelektor Egil Galaen Gjølme. Han legger vekt på at dette er en del av læreplanen som skolene selv må ta ansvaret for, det er lærerne selv som må ha denne kompetansen.

Forberedelse er alfa og omega

Når lærere skal bli trygge nok til å håndtere en hel skoleklasse på isen, så er alt avhengig av at man er godt forberedt. Hvordan pakke sekken du har på ryggen, både slik at den flyter, holder klærne tørre, og dessuten at du lett kan få tak i utstyret du trenger når ulykken er ute: kasteline, ispigger, en tørr mobiltelefon, slynger og anker til å sette i isen. Men forberedelsene går i samme grad ut på å trene mentalt på å håndtere en kritisk situasjon. Få kontroll på pusten, vite nøyaktig hva



Hvem skal kaste lina? Jo den som har på seg sko med det beste festet. Fins det alternativer i nærheten dersom man ikke hadde hatt ei line? En planke, en lang grein? Man rigger til tau og stropper på en slik måte at det skal være enklere å trekke noen opp av vannet, hvis det skulle bli nødvendig.

Så er det tid for praksis. Alle har på seg våtdrakt, men de fleste har vanlige turklær og ull. Noen har på seg redningsvest, andre er uten. Det er faktisk vanskeligere å komme seg opp på isen med enn uten redningsvest, får vi vite.

– Som å være barn igjen!

Noen hopper ut i vannet, andre tar den spektakulære og frydefulle utfordringen med å gå rundt på tynn is helt til den bryter sammen under dem. Karine Falck-Haug fra Tanum skole er en av de modige. Hun beveger seg rundt på den tynne isen en god stund før hun plutselig raser gjennom for så å komme seg opp ved egen hjelp.

– Det var helt fascinerende, det var som å være barn igjen og oppleve hvordan isen knuser på sølepyttene, ler hun.

– *Og veldig kaldt?*

– Mest på hender og føtter, sier hun før hun løper bort for å skifte klær.

App for kompetanse i, på og ved vann

Appen Water Competence er en kunnskapsbank og et formidlingsverktøy som består av 400 videoer i full HD som viser hvordan ulike teknikker ser ut over og under vann. Den dekker alt fra vanntilvenning og grunnleggende svømmeteknikker til dykking, livredning, hvordan du oppfører deg på isen, i strømmede vann og utendørs svømming. Det er Borgar Ness og Egil Galaaen Gjølme ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU som har tatt initiativ til appen.

Etter hvert har alle prøvd seg i vannet, neste skritt blir å ha tilsvarende kurs med elevene sine. Sara Asakskogen ved Bekkestua skole er ganske fersk som lærer, og ser fram til å bruke sin nyervervede kunnskap på elevene.

– Det blir vel å prøve det ut først i kaldt vann på høsten, før vi tar dem med på isen, sier hun, og føler seg trygg på at dette skal gå bra. Hun er godt forberedt nå.

du skal gjøre i hvilken rekkefølge, vurdere risiko og stå på avgjørelsen når du først har tatt den.

Lærerne blir delt inn i grupper.



Karine Falck-Haug rusler rundt i et forsøk på å gå gjennom isen – og lykkes til slutt.

Digitale læreres

»» Av Anniken Hotvedt Sundby og Eli Ottesen

Hva skjer når innholdet i læreplanene går fra papir til å bli presentert gjennom en digital plattform, og kompetanseutvikling tilbys som digitale pakker? To eksempler fra nettsidene til Utdanningsdirektoratet blir undersøkt.



Læreplaner og handlingsrom

Allerede med kunnskapsløftet i 2006 ble læreplanene digitale og nedlastbare, men læreplanene var da statiske Word-dokumenter. Fra 2020 ble læreplanene integrert og presentert i en større digital visning og koblet tettere på diverse støtte- og veiledningsressurser. Det er for eksempel gjort koblinger innad i selve læreplandokumentet, og det er mulighet for å få forklaringer på verb brukt i kompetansemålene. Det er fortsatt mulig å skrive ut læreplaner for fag i form av et Word-dokument, men det som møter deg når du går inn på de nye læreplanene fra 2020, er en klikkbar meny med mange valg.

I Utdanningsdirektoratets kompetanseportal kan ansatte i skolen finne diverse digitale pakker som retter seg mot skolens arbeid med de nye læreplanene. Disse pakkene består av ulike moduler man kan jobbe med sammen over tid. Pakkene tilbyr faglige ressurser, for eksempel tekster eller filmer, og oppgaver og forslag til hvordan modulene kan gjennomføres på den enkelte skole. I det følgende skal vi se nærmere på den av pakkene som heter *Innføring av nytt læreplanverk (fagfornyelsen)*. Gjennom arbeidet med denne pakken er målet at skoleledere og lærere skal utvikle kunnskap som gjør dem rustet til å tolke, forstå og iverksette de nye læreplanene fra 2020.

Hva er digitale plattformer?

I en digital verden, der vi først og fremst leser tekst digitalt, er det lett å glemme at selve plattformen vi leser på, ikke er en nøytral eller objektiv størrelse. Når vi for eksempel klikker på en nyhetssak på mobilen, er det gjort valg med tanke på overskrift, bilder som illustrerer, og fengende mellomtitler for å påvirke oss til å forbli lengst mulig på siden og helst lese hele saken. Ofte er det gjort koblinger

til lignende saker som *kan* ha noe med saken å gjøre, men det er opp til deg å velge om du vil klikke på lenkene. Det er med andre ord gjort mange *valg* før du leser saken, og du kan gjøre mange *valg* mens du leser.

En digital plattform presenterer og forener innhold ved hjelp av en digital infrastruktur. Et underliggende premiss er at plattformen skal være lett å navigere i, slik at du enkelt skal finne fram til det du trenger. I en utdanningssammenheng har det de siste årene skjedd en enorm utvikling ved at læreplaner og ressurser for lærere og skoleledere, i likhet med elevenes læringsressurser, blir presentert på digitale plattformer.

Digitale plattformer er ikke nøytrale

Da den industrielle revolusjonen kom, var den lett å få øye på. Manuelt arbeid ble automatisert, og mennesker ble erstattet av maskiner. Ifølge McAfee og Brynjolfsson (2017) er den digitale revolusjonen like omfattende som den industrielle, fordi den endrer menneskers forhold til kognitivt arbeid. Vi er blitt avhengige av at de digitale plattformene skal fungere, slik at vi kan kjøpe billetter til toget, betale regninger og levere skattemeldingen med et par tastetrykk, og vi bruker ikke like mye kognitivt arbeid som før på å finne fram på digitale plattformer. Det kan føre til at digitale endringer gradvis blir usynlige for oss. Kanskje har vi kommet dit hen at vi tar innpakning og presentasjon på digitale plattformer for gitt og dermed glemmer å stille de kritiske spørsmålene?

Å dekode digitalisering begynner nemlig å bli en vanskelig oppgave. Å forstå *valg* som er gjort *bak* og *i* innholdet vi får presentert på en digital plattform, kan bli både komplisert og usynlig på en gang. Digitale plattformer er ikke passive og nøytrale verktøy (Vanermen mfl., 2022), de er

«aktive» og inviterer til samspill med oss mennesker. Når vi benytter oss av innhold og ressurser på en digital plattform, når vi velger noe, men ikke noe annet, når vi hopper over tekst for så å gå videre til en annen tekst eller lenke, «ledes» vi i en retning. Eksempelvis kan vi begge gå inn på Utdanningsdirektoratets digitale portal for å finne den samme læreplanen eller kompetansepakken, men selv om startpunktet vårt er likt, kan veiene våre videre bli ulike. De ulike valgene vi tar, kan medføre at vi ender opp med ulike lesning av både læreplanene og innholdet i kompetansepakkene. Samtidig setter digitale plattformer noen grenser for hvilke valg det er mulig å gjøre. Vi mener det er viktig å reflektere over de mulighetene og begrensningene vi får gjennom disse valgmulighetene.

Med den nye digitale læreplanvisningen fra 2020 tar Norge noen skritt lenger enn de fleste andre land vi kjenner til, når det gjelder hvordan en obligatorisk forskrift (det vil si en læreplan) blir koblet til frivillige veiledende støtteressurser. Et sentralt spørsmål vi er opptatt av, er om det har noe å si *hvordan* innhold i en læreplan eller en kompetansepakke blir presentert på en digital plattform.

Vi er i gang med analyser av hvordan innhold blir presentert digitalt, og i det følgende viser vi fram noe av det vi har sett så langt. Først tar vi for oss den digitale læreplanvisningen, deretter én av de digitale kompetansepakkene. Avslutningsvis peker vi på to diskusjoner som vi mener det er viktig å ta framover.

Et mer styrende læreplanverk?

Å legge til rette for at lærere skal ha et handlingsrom, har lenge vært et sentralt prinsipp i norsk skole. Dette var viktig i forbindelse med læreplanene på 1970- og 1980-tallet, men ble noe strammet inn med læreplanene på 1990-tallet. Ved innføringen av Kunnskapsløftet fra 2006 og 2020 forutsettes det at lærerne skal samarbeide i profesjonelle nettverk for å utvikle lokale læreplaner som er tilpasset elevene.

I figur 1 ser du hva som møter deg når du går inn for å finne de nye læreplanene fra 2020 på Utdanningsdirektoratets nettsider og klikker på et valg trinn.

Som utklippet viser, er det ikke lenger en lineær og statisk Word-tekst av læreplanen som møter deg. For å lese de innledende tekstene i læreplanen kan du klikke på *Forsiden av læreplanen* eller *Om faget* i den klikkbare menyen til høyre. I menyen til venstre finner du støtte til læreplanen som det er frivillig å bruke. Her kan du velge mellom diverse tema eller deler i læreplanen, i tillegg til at du kan be om forklaringer på verb som blir brukt i kompetansemålene.

Ved første øyekast ser presentasjonen både funksjonell og nyttig ut. Evalueringsforskning knyttet til Kunnskapsløftet fra 2006 viste at overgangen til kompetansemål var krevende for lærerne (Aasen mfl., 2012, Vibe, 2012). Et «svar» på denne utfordringen var at det i etterkant av innføringen av nye læreplaner i 2006 ble utviklet en rekke nasjonale veiledninger til læreplanene. En annen evaluering

Norsk (NOR01-06)

Kompetansemål og vurdering

Språk | Last ned | Del

← Til overordnet del

Forsiden av læreplanen

Om faget

Kompetansemål og vurdering

2. trinn

4. trinn

7. trinn

10. trinn

Vg2 yrkesfag

Vg1 studieforbereende

Vg2 studieforbereende

Vg3 studieforbereende

Kompetansemål etter vg1 studieforbereende utdanningsprogram

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- lese, analysere og tolke nyere skjønnlitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk
- reflektere over hvordan tekster framstiller møter mellom ulike kulturer
- gjøre rede for og reflektere over bruken av retoriske appellformer og språklige virkemidler i sakprosaetekster
- lytte til andre, bygge opp saklig argumentasjon og bruke retoriske appellformer i diskusjoner
- bruke ulike kilder på en kritisk, selvstendig og etterrettelig måte
- greie ut om og drøfte norskfaglige eller tverrfaglige temaer muntlig
- skrive fagartikler som greier ut om og drøfter norskfaglige eller tverrfaglige temaer
- bruke fagspråk til å beskrive setningsoppbygningen og sammenhengen mellom setninger i arbeid med tekster
- kombinere virkemidler og uttrykksformer kreativt i egen tekstskaping

Planleggingsverktøy

Logg inn

Hva er dette?

Støtte til læreplanen

Eksempler på sammenhenger

- Kjerneelementer
- Tverrfaglige tema
- Grunnleggende ferdigheter
- Progresjon

Forklaring

- Forklaring av verb

↓ Vis ressurser

Figur 1: Eksempel på digital læreplanvisning.

viste at lærerne i begrenset grad var kjent med og brukte veiledningene (Rødnes & de Lange, 2012). Den sentrale stortingsmeldingen som lå til grunn for prosessen fagfornyelsen, slo fast at veiledningene skulle *videreutvikles* ((Meld. St. 28 (2015-2016), s. 71).

Løsningen fra 2020 var at støtte- og veiledningsressurser ble koblet tettere på den digitale læreplanvisningen. Fram til 2020 var det slik at du på nettsidene til Utdanningsdirektoratet måtte klikke deg inn ett sted for å finne læreplanene for fag, og et annet sted for å finne støtte- og veiledningsressurser. Det var med andre ord større avstand mellom det du var forpliktet til å bruke, altså læreplanen, og det du frivillig *kunne* bruke.

Fra 2020 er læreplaner for fag koblet tettere på støtte- og veiledningsressurser, i tillegg til at læreplanen presenteres i en digital visning. I en studie som undersøkte læreres forståelser av innhold, form og struktur på de nye læreplanene fra 2020, svarte et flertall av lærerne at de brukte den digitale læreplanvisningen (Sundby & Rødnes, 2023). Kun et fåtall lastet ned eller skrev ut en Word-variant. Flere av lærerne med kort undervisningserfaring sa at de ikke visste at det var mulig å laste ned en Word-versjon.

Når det gjaldt synspunkter på den nye digitale læreplanvisningen og koblingene til støtte- og veiledningsressurser, delte lærerne seg. For den ene halvparten var denne koblingen noe de både brukte og likte, mens den andre halvparten var verken klar over mulighetene eller brukte dem i særlig grad. Få av lærerne problematiserte koblingene mellom den formelle læreplanen og de frivillige støtte- og veiledningsressursene. Blant de få som gjorde det, var det én som undret seg over hvor få av kompetansemålene i norskfaget som var koblet til det tverrfaglige tema bærekraft, og om dette innebar at bærekraft ikke var så sentralt i norskfaget likevel?

Gjennom intervjuene med lærerne ble det tydelig at skillet mellom hva lærerne var forventet å bruke, altså den formelle læreplanen, og hva de *kunne* bruke, altså støtte- og veiledningsressurser, framsto noe utydelig. I tillegg beskrev lærerne ulike måter å navigere på i den digitale læreplanvisningen. Flertallet klikket seg rett inn på kompetansemålene, men herfra ble det beskrevet mange ulike veier. Noen fokuserte på verdier i faget, andre på kjerneelementene og andre igjen på de tverrfaglige temaene. Det varierte med andre ord hvordan lærerne navigerte i den digitale læreplanvisningen, hva de klikket på, og hvilke koblinger de gjorde.

Intervjuene med lærerne aktualiserte spørsmål som *hvorfor* koblingene i den digitale læreplanvisningen var

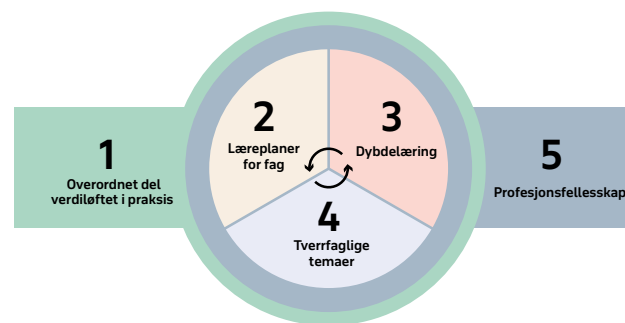
som de var, *hvilke* begrunnelser som kunne ligge bak, og *hvem* det var som hadde gjort koblingene.

I tillegg kan det reises spørsmål om lærernes lokale handlingsrom hadde blitt mindre med den digitale læreplanvisningen fra 2020. I den digitale og klikkbare læreplanvisningen «ledes» lærerne i bestemte retninger. Men hva om en lærer velger å koble et kompetansemål til et kjerneelement, der en tilsvarende kobling ikke finnes i den digitale læreplanvisningen? Betyr dette at læreren har tolket læreplanen feil, eller bruker læreren fagligheten og handlingsrommet sitt til å se koblinger som den digitale læreplanvisningen ikke gjør? Hva er fasiten? Hvem er det som har den?

De digitale kompetansepakkene

De digitale kompetansepakkene ble utviklet som en oppfølging av Meld. St. 28 *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* ((Meld. St. 28 (2015-2016))). Denne stortingsmeldingen legger stor vekt på lokalt læreplanarbeid og anerkjennelse av lærernes profesjonskunnskap. Pakkene som ble utviklet, ble følgelig eksplisitt beskrevet som *støtte* til skolenes iverksetting av læreplanene fra 2020. Det er altså frivillig om og i så fall hvordan man bruker dem, men innholdet, tidsbruken, rekkefølgen og arbeidsmåtene i modulene er ganske detaljert beskrevet.

Vi har sett på den kompetansepakken som heter *Innføring av nytt læreplanverk (fagfornyelsen)*, slik den så ut i august 2022 (Karseth, Kvamme & Ottesen, 2022). Senere har denne pakken blitt utvidet med to nye moduler (*Vurdering og læring* og *Læreplaner i praksis*), men disse modulene har vi ikke inkludert i våre analyser.



Figur 2: Eksempel på moduler i en kompetansepakke.

Når det gjelder innhold, er det en tydelig kobling mellom modulene og nye begreper i Kunnskapsløftet 2020. For eksempel blir betydningen av verdier framhevet gjennom hyppige koblinger til *Overordnet del* (2017) og verdiløftet. Verdiene framstår som entydige og uproblematiske – de

blir framstilt mer som en referanseramme enn som et grunnlag for profesjonsetiske vurderinger og refleksjoner. Tilsvarende ser vi at filmene i modulene bidrar med fortolkninger av sentrale begreper i læreplanenes tekster, men de inviterer i liten grad til videre utforskning og refleksjon. Siden profesjonsfelleskapet løftes fram som spesielt betydningsfullt for å videreutvikle og sikre profesjonens kunnskapsgrunnlag, er det også overraskende at kompetansepakken vi har sett på sjelden inviterer til bruk av forskningslitteratur. Refleksjonene som det inviteres til, knyttes i første rekke til egen praksis, til Kunnskapsløftet 2020 og til den digitale læreplanvisningen.

Prosessene det legges opp til, følger en «mal» eller «oppskrift» som mange skoler har erfaring med i sitt arbeid med skoleutvikling. Dette er IGP-metodikk (arbeide individuelt – så i grupper – og til slutt i plenum). Et viktig element i denne metodikken er oppgaver som skal sette i gang refleksjon. Diskusjoner, synspunkter og vurderinger oppsummeres av ledelsen og skal danne et utgangspunkt for videre felles arbeid. *Overordnet del* (2017) legger til grunn at «kompliserte pedagogiske spørsmål sjelden har sikre svar. De ansatte i skolen må derfor ha aksept og rom for å bruke sin vurderingsevne i yrkesutøvelsen» (s. 20). De foreløpige analysene av den kompetansepakken vi har sett på, viser at verken innholdet, prosessene eller tidsbruken som blir foreslått, peker mot at verdier som undring, refleksjon og nytenkning i særlig grad vektlegges i profesjonsarbeidet. Gjennom trinnene som foreslås, *ledes* lærere og skoleledere – ikke gjennom tvang, men gjennom myke «dytt» – i bestemte retninger.

Foreløpig vet vi ikke så mye om hvordan det lokale arbeidet med de digitale kompetansepakkene foregår på skolene, men ut fra det vi kjenner til, ble kompetansepakkene først og fremst brukt i innføringsfasen av Kunnskapsløftet 2020 (Gunnulfsen mfl., 2022), og arbeidet med

kompetansepakkene ble ikke nødvendigvis startet med modul 1 og gjennomført etter anbefalingene (Ottesen mfl., 2021). Snarere var det slik at det ble gjort lokale *valg* basert på hva skolene eller kommunene opplevde var deres behov. Slik ble arbeidet med pakkene tilpasset skolenes lokale læreplanarbeid og kompetansenivå, men måtte også konkurrere med andre oppgaver og utviklingsprosjekter.

Når knapphet på tid til forberedelse og samarbeid oppleves som en hindring for lokalt læreplanarbeid (Gunnulfsen mfl., 2022), er det rimelig å anta at dette utgjør en viktig begrunnelse for den tilpassede bruken av de digitale ressursene. Det kan være utfordrende for skoleledere å legge til rette for en tidsbruk som gir rom for tolkningsarbeid, refleksjon og meningsutveksling som er en forutsetning for god profesjonsutvikling. Det nettbaserte opplegget for kompetanseutvikling bidrar til å organisere kunnskapsressurser og gjør dem lett tilgjengelige.

Samtidig er utvalget av ressurser begrenset, og profesjonslæring kjennetegnes blant annet av en utforskende tilnærming. Når lærere er presset på tid og kompetansepakkene oppfattes som autorisert, ettersom de tilbys av Utdanningsdirektoratet, kan refleksjon, dialog og dybdelæring bli skadelidende i effektivitetens navn (jf. Keown, 2009).

Veien videre

Som eksemplene har fått fram, ligger det *valg* og *koblinger* bak presentasjonene av innhold på digitale plattformer som får konsekvenser for hvordan vi tolker og forstår innholdet. Dette er kanskje ikke så overraskende, men vi trenger en grundig og åpen samtale om hva dette innebærer, og hvilke konsekvenser det får for lærere og skoleledere framover. Vi mener det er to tema det blir spesielt viktig å diskutere blant lærere og skoleledere.

Det første er at det på de digitale plattformene er gjort valg og koblinger som vil få konsekvenser. Digitale plattformer er ikke nøytrale visningsverktøy. Mange valg ligger bak presentasjonen av innhold på en digital plattform. Den som beveger seg på en digital plattform, kan gjøre mange valg. Enn så lenge er valgene og koblingene i den digitale læreplanvisningen små og opptrer mest som forklaringer og utdypinger. Det å bruke kompetansepakkene er også frivillig, og bruken av innholdet gir rom for muligheter og tilpasninger. Men med større og sterkere digitale plattformer framover kan det åpne seg flere muligheter til å klikke, velge og gjøre koblinger. Læreplanene kan for eksempel kobles enda tettere på diverse frivillige støtte- og veiledningsressurser og kompetansepakker, og det kan åpnes opp for flere valg og koblinger enn det som er tilfelle i dag.

Evaluering av fagfornyelsen

EVA2020 er et forsknings- og evalueringsprosjekt som pågår fram til 2025. Prosjektet ser på utviklingen fram mot nye læreplaner, ledelse av læreplanarbeid og arbeid med nye læreplaner i både grunnskole og videregående. EVA2020 er finansiert av Utdanningsdirektoratet og gjennomføres av forskere ved Det utdanningsvitenskapelige fakultetet ved Universitetet i Oslo. Du kan lese mer om forskningen i EVA2020 her: <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/>

Da kan grensene mellom det en som lærer og skoleleder er pålagt å bruke (den formelle læreplanen), og de frivillige ressursene bli enda mer utydelig. Vi har lang tradisjon for å tolke og analysere innhold og språk i læreplaner. Vi har mindre erfaring med å kritisk reflektere over presentasjon, koblinger og valg på digitale plattformer.

LITTERATUR

GUNNULFSEN, A.-E., JENSEN, R., HALL, J., ABRAHAMSEN, H.N., KLEVELAND, H. & OLSEN, R.V. (2022). *Underveis med nytt læreplanverk: Ledelse, styring og støtteressurser*. Rapport nr. 5 fra EVA2020. Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. [eva2020-delrapport-5.pdf](https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/eva2020-delrapport-5.pdf) (uio.no)

KARSETH, B., KVAMME, O.A. & OTTESEN, E. (2022). *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk. Prosesser, rammer og sammenhenger*. Sluttrapport fra arbeidspakke 1, EVA2020. Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/eva2020-delrapport-4.pdf>

KEOWN, P. (2009). The tale of two virtual teacher professional development modules. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(4), s.2 95–303. <https://doi.org/10.1080/10382040903251166>.

KRAUSE, K.L.D. (2022). Vectors of Change in Higher Education Curricula. *Journal of Curriculum Studies* 54(1), s. 38–52. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1764627>.

(MELD. ST. 28 (2015-2016). Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>

MCAFEE, A. & BRYNJOLFSSON, E. (2017). *Machine, Platform, Crowd: Harnessing the Digital Revolution*. W.W. Norton & Company.

OTTESEN E., COLBJØRNSEN, T. GUNNULFSEN, A.E., HALL, J. & JENSEN, R. (2021). *Fagfornyelsens forberedelser i praksis: Strategier, begrunnelser, spenninger*. Rapport nr. 2 fra EVA2020. Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/eva2020-delrapport-2.pdf>

RØDNES, K.A. & DE LANGE, T. (2012). *Læreres bruk av og erfaringer med veiledninger til læreplaner for fag og veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/lareres-bruk-av-og-erfaringer-med-veiledninger-til-lareplaner-for-fag-og-veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner.pdf>

SUNDBY, A.H. & RØDNES, K.A. (2023). Knowledge of What? Teachers' Perspectives of an L1 Language and Literature Subject Curriculum Document». *L1-Educational Studies in Language and Literature* 23, s. 1–27. <https://doi.org/10.21248/liesll.2023.23.1.504>.

VANERMEN, L., Vlieghe, J. & DECUYPERE, M. (2022). Curriculum meets platform: A reconceptualisation of flexible pathways in open and higher education. *Curriculum Inquiry*, s. 1–26. <https://doi.org/10.1080/03626784.2022.2120347>.

VIBE, N. (2012). *Spørsmål til Skole-Norge våren 2011. Resultater og analyser av Utdanningsdirektoratets spørre undersøkelse blant skoler og skoleeiere*. Rapport 5/2012. Oslo: NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning).

AASEN, P.J., MØLLER, E., RYE, E., OTTESEN, E., PRØITZ & T.S. HERTZBERG, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementering av reformen*. NIFU-rapport 20/2012. Oslo: NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning).

Det andre temaet vi må diskutere, er hvordan den digitale og klikkbare visningen av læreplaner og kompetansepakker fungerer i skolen. Ut fra det vi kjenner til fra andre land, er den norske klikkbare læreplanvisning ganske særegen. Hvis vi eksempelvis ser til Sverige, som fikk justerte læreplaner i 2022, så publiseres læreplanene fortsatt som Word-dokumenter uten muligheter til å klikke og koble på kryss og tvers i læreplaner for fag (se Skolverket.se).

Krause (2022) bruker begrepet *platformization* om overgangen til digitale visninger, og peker på at plattformisering av læreplaner ennå ikke har fått særlig mye forskningsoppmerksomhet (Krause, 2022). Dette kan raskt endre seg, gitt at vi vet at den digitale utviklingen skjer fort, og at skole er et viktig område for de som utvikler digitale ressurser og verktøy. Å få mer forskningsbasert kunnskap om hvordan innhold, eksempelvis læreplaner og kompetansepakker på digitale plattformer, fungerer for lærere og skoleledere, er derfor viktig.

Flere forsknings- og evalueringsprosjekter knyttet til Kunnskapsløftet 2020 er i gang. I dette bør det også settes søkelys på hvordan det å forstå og ta i bruk innhold på en digital klikkbar plattform slår ut i skolen. Siden ikke så mange andre land har kommet dit Norge er, ennå, kan vi faktisk ligge litt i front. Enn så lenge er det Utdanningsdirektoratet som har kontrollen, med mer eller mindre transparente prosesser og metoder i bruk. Men vi kan kanskje se for oss en framtid der store digitale teknologiselskaper presenterer innhold i læreplaner og prosesser for kompetanseutvikling på sin måte – hvor kan vi da være på vei?



»»» **Anniken Hotvedt Sundby** er doktorgradsstipendiat ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Oslo. Hun forsker på skolereformer og læreplaner, og interesserer seg spesielt for møtet mellom lærer og innholdet i en læreplantekst. Hun har ti års undervisnings erfaring fra videregående skole, i tillegg til at hun har vært ansatt i Utdanningsdirektoratet og i Kunnskapsdepartementet.



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

Om å se verdien langsomt av å arbeide i endringenes tid

– et alternativ til «bevisstløs digitalisering»

»» Av Morten Oddvik og Tonje Stenseth

Læreren er en aktør, ikke en brikke i utviklingen av skolen. Derfor bør vi som er foreldre, politikere og andre med sterke meninger om skolen, stole på at læreren har en god forståelse av når de digitale løsningene og verktøyene skal brukes – og når de ikke skal det.

Skjermdebatt og foreldreopprør, fraværsproblematikk og dalende motivasjon, nedslående PISA-resultater og lavt presterende elever i ett eller flere fag¹ – dette utgjør bare noen av rammebetingelsene for lærere over hele landet. Bekymringen råder, og det etterlyses blant annet bred mobilisering og forslag til hvordan norsk skole skal klare å løfte elevenes skoleprestasjoner.

Det pekes på at årsakene til dagens tilstandsbilde i skolen er sammensatte og komplekse, men man trenger ikke å lese verken mye, langt eller dypt for å finne det som er blitt største synde-bukken: *digitalisering*. Våren 2023 ble det som kjent uttalt at digitaliseringen

av norsk skole fremstod som «bevisstløs»². Vi mener at verken tilstandsbildet i skolen eller digitaliseringsfenomenet blir presist nok fremstilt. Som alltid forsvinner nyansene når man forsøker å male med bred pensel.

Det er mange som med rette peker på utfordringene ved digitaliseringen av norsk skole, men vi ønsker å holde fokus på alle mulighetene til de som faktisk står i klasserommet hver dag og leder alt det gode læringsarbeidet som foregår der – nemlig lærerne.

Den kompetente læreren er viktigst

Skolens primærfunksjon handler både om læring og sosialisering, og skolen

skal bidra til å åpne dører til samfunnet og fremtiden for elevene. Innenfor et slikt perspektiv har digitaliseringen fått en viktig plass, ettersom man forventer at vi kommer til å trenge andre former for kompetanse i fremtiden (Arstorp, 2024). Læreren vil spille en avgjørende rolle i å forberede elevene på en slik fremtid preget av teknologisk utvikling og digitale løsninger.

Digitalt og tradisjonelt i klasserommet

Et velbrukt mantra i debatten om digitaliseringen av skolen er «ja takk, begge deler», i den betydning at klasserommet må inneholde både digitale og fysiske tilnærminger til læring. Vi har ikke møtt noen, verken lærere, lærerstudenter, foreldre eller andre, som *ikke* er enig i dette. Vi erfarer riktignok at det eksisterer svært ulike synspunkter knyttet til hvilken vekt man skal legge på henholdsvis digitale og fysiske læringsressurser, inkludert når og hva læringsressursene skal brukes til. Lærere har både handlingsrom

og metodefrihet i sin profesjonelle yrkesutøvelse. Det er derfor helt avgjørende at de har den nødvendige kompetansen for å mestre både det digitale og det mer tradisjonelle pedagogiske håndverket.

Innføringen av 1 : 1 nettbrett og pc-er i skolen er kommet for å bli. Både forskere og praksisfeltet har tilignet seg mye kunnskap om hva som er god og mindre god pedagogisk og didaktisk bruk av de digitale enhetene når det gjelder læring. For vi vet veldig godt at det ikke er *tilgangen* til digitale enheter i seg selv som fører til læring, men lærernes *digitale praksiser* (Blikstad-Balas, 2024).

Eksempler på vellykket integrering av teknologi i fysisk undervisning kan inkludere eksempelvis digitale tavler for å tilrettelegge for klasse- og gruppesamtaler (Omland, 2024), eller bruk av video for individuelle elevrefleksjoner knyttet til å demonstrere fagkompetanse (Oddvik & Næss, 2024). Begge eksemplene har potensial til å styrke elevrelasjoner, aktivisere flere elever i undervisningen og gir kommunikasjons- og samhandlingsmuligheter som ikke nødvendigvis er like enkle å få til uten teknologien.

Kunnskap i endring

Lærerne og elevenes arbeidsvilkår i klasserommene har endret seg raskt med Kunnskapsløftet (LK06), fagfornyelsen (LK20) og heldigitalisering som de store premissgiverne. Konsekvensen er at perspektivene på kunnskap og hvordan lærere skal drive lærings- og kunnskapsarbeid i klasserommet med elevene, også har endret seg. Spørsmålene om hva kunnskap er, og hvordan mennesker utvikler kunnskap, har vært aktuelle gjennom alle tider, men svarene endrer seg som følge av vår omfattende bruk av digital teknologi (Aagaard, 2024).



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Vi kan gjerne si at lærere befinner seg i et krysspess fordi elevene trenger kunnskap for å være kritisk tenkende individer, for å kunne skille mellom sanne og løgnaktige fremstillinger av saksforhold og for å kunne ta informerte livsvalg, men samtidig finner de ikke mening i å bruke krefter på å huske og gjengi kunnskap: Det kan jo de digitale enhetene gjøre for dem. I det samme krysspesset befinner lærerne seg også når de skal vurdere hvem som besitter kunnskap, og hvordan rollefordelingen har vært mellom menneske og teknologi når eleven har brukt kunstig intelligens som støtte i sitt arbeid (Bueie, 2024).

Diskusjonen knyttet til hva kunnskap er, og hvordan den kan utvikles sammen med elevene i dagens klasserom, er både mer interessant og konstruktiv enn diskusjonen om hvorvidt digitaliseringen av skolen har «gått for langt». Den første diskusjonen er av substansiell karakter, mens den andre er mer instrumentelt orientert.

Grunnleggende ferdigheter og et utvidet kompetansebegrep

Et argument i debatten om digitalisering av skolen er at vi må utdanne elever til fremtiden og et arbeidsmarked vi ikke vet hvordan ser ut. I Aftenpostens reportasje «Hva skal vi

egentlig jobbe med i fremtiden?»³ kan vi lese at World Economic Forum spår at svimlende 81 millioner jobber vil forsvinne innen fire år. Enkelte politikere og industriledere argumenterer for at skolen skal utdanne elever til fremtidens yrker, uten at det nødvendigvis er klart hva det faktisk betyr.

Det vi vet, er at grunnleggende ferdigheter, slik de er beskrevet i både Kunnskapsløftet (LK06) og fagfornyelsen (LK20), antakeligvis blir viktigere enn noen gang. I vår forskning på læring og undervisning i digitale omgivelser ser vi flere tilløp til nye måter å arbeide med grunnleggende ferdigheter på (Stenseth & Oddvik, 2024). Verdien av å kunne kommunisere, samarbeide, orientere seg i informasjonsmengdene, vurdere kilder og meningsinnhold samt løse komplekse problemstillinger kreativt og kritisk har økt (Aagaard, 2024), og dette krever i aller høyeste grad gode ferdigheter innen både lesing, skrivning, regning og muntlighet.

Vi ser for eksempel at en tradisjonell forståelse av både lesing og skrivning blir utfordret gjennom digitaliseringen av skolen. Lesing på skjerm foregår ofte som en hastig øvelse i

informasjonsinnhenting (Stenseth, 2024), noe som også ser ut til å gå på bekostning av verdien av langlesing (Krogh & Oddvik, 2024), mens ny skriveteknologi basert på kunstig intelligens vil få stor betydning for den tekstbaserte kulturen i skolen og for måten vi produserer tekst på (Bueie, 2024; Askeland og Østrem, 2024).

Preliminær og pågående forskning peker på hvordan nettopp KI og språkteknologi kan fylle behovet for tilpasset opplæring (TPO) for den enkelte elev (Krumsvik, 2023). Videre kan vi kanskje se for oss hvordan KI kan tilrettelegge for kreative og kollektive skrivepraksiser hvor fagfornyelsens krav om kritisk tenkning, selvstendighet i arbeid, utforskning, problemløsning og samhandling kan få utløp. Utviklingen stiller krav til en erfaringsbasert fagkompetanse hos lærerne som skal planlegge og gjennomføre læringsarbeid med denne typen språkteknologi (Bueie, 2024).

At det oppstår nye pedagogiske og didaktiske muligheter, er riktignok ikke ensbetydende med at det skjer en praksisendring like raskt. Endringer av kunnskapsarbeid, lærerroller og praksis skjer i ulikt tempo, og mange lærere strever med å finne sin nye «form». Vi vil riktignok argumentere for at *langsomhet* har en verdi og derfor må ha en naturlig plass i skolen. Lærere bør ikke la seg styre av den raske teknologiske utviklingen, men heller rolig legge vekt på sin faglige kompetanse og støtte seg på denne når det gjelder å kvalitetssikre en pedagogisk praksis som kombinerer det tradisjonelle med det digitale.

Et eksempel her kan være bruken og kombinasjonen av digitale og analoge lesepraksiser. Informasjonsinnhenting kan gjøres raskere digitalt og med et større kildetilfang enn vi hadde da vi måtte lete oss frem i Store norske

leksikon (som fra og med 2007 utelukkende ble distribuert i digital utgave)⁴. Å lese romaner, komplekse eller lengre tekster på papir ser riktignok ut til å være fordelaktig for leseforståelsen. Å velge den beste lesepraksisen handler dermed om å lese digitalt eller analogt der det passer best for aktiviteten som skal gjennomføres. Den samme vurderingen kan gjøres med alle læringsaktivitetene i klasserommet; endringskompetanse og langsomhet blir derfor ikke motsetninger, men utfyllende kompetanser hos læreren.

Læreren som aktør, ikke brikke

I lys av dette ønsker vi at skolen tilrettelegger for at lærerne kan arbeide grundig og langsiktig med elevenes grunnleggende ferdigheter, forstått som at de digitale, nye praksisene kombineres med analoge tilnæringer. Elevene trenger å søkelese og utføre hurtig informasjonsinnhenting, men de trenger også å være i stand til å lese bøker. De trenger å vite hvordan de skal bruke kunstig intelligens og skriveroboter som hjelpemiddel i en skriveprosess, men de må også være i stand til å skrive og bygge opp en argumenterende tekst basert på egne synspunkter. Læreren må forstås som en aktiv deltaker i elevenes læring og kunnskapstilegnelse, og ikke en passiv mottaker av de rådende digitale eller analoge pedagogiske trendene.

I vårt arbeid som lærerutdannere vet vi at fremtidens lærere ønsker mer kunnskap om å være tydelige og digitalt kompetente klasseledere i en skole hvor digitalisering er en integrert del av skolehverdagen. Å kunne navigere i et teknologirikt klasserom forutsetter en kontinuerlig profesjonell utvikling, samt en kritisk holdning overfor teknologiske endringer. Å være en veiviser for elevene innebærer å holde en trygg kurs og å kunne



Illustrasjonsfoto:
© Adobe Stock

tilpasse læringsmål med metode. Vi som lærerutdannere skal bidra til å utvikle en slik kompetanse. Og så må vi som foreldre, politikere og andre med sterke meninger om skolen og det som foregår der, stole på at læreren forstår når de digitale løsningene og verktøyene skal brukes – og når de ikke skal det.

Bevisst og kritisk digitalisering

Endring av lærerrollen og kunnskapsarbeid i digitaliseringens lys innebærer altså bevissthet om hvilke faglige og didaktiske tradisjoner det er verdt å forsvare, og hvilke det kan være verdt å fornye og endre.

Vi bør også stille oss spørsmålet om all teknologi er innovativ, og om all teknologi har sin plass i skolen. Svaret er åpenbart nei. Det ser riktignok ut til at digitaliseringstempoet i skolen er i ferd med å avta, blant annet signalisert gjennom gavepakken fra Regjeringen til kommunene på 115 millioner kroner øremerket til å kjøpe trykte bøker til elevene.⁵ Videre er skolebibliotekene styrket, en leselyststrategi er under utvikling, et nytt utvalg skal se på konsekvensene av barn og unges skjermbruk, og en ny ungdomsmelding skal styrke elevenes motivasjon, læring og utvikling.⁶ Disse tiltakene er både velkomne og nødvendige, og fremstår som motreaksjon på en tabloid diagnose om «bevisstløs digitalisering» av norsk skole.

Det er viktig at den teknologien vi velger å omgi elevene med, er godt faglig fundert, didaktisk kvalitets-sikret og pedagogisk forankret. Lærerne har hovedansvar for hvordan digitale teknologier skal brukes (eller ikke brukes) i kunnskapsarbeidet, og hvordan elevene forberedes til et liv utenfor skolen. Dette er et formidabelt ansvar som krever at læreren er i stand til å oppdatere egen praksis,

bevissthet, trygghet og selvtillit, men også et rom for den kritiske tanke og langsomhetens verdi når nye teknologier oppstår og kanskje kommer i konflikt med etablerte og tradisjonelle praksiser. En slik lærerrolle har alle vi som er opptatt av skole og utdanning, et ansvar for å støtte opp om.

NOTER

- 1 <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/stor-nedgang-i-15-aringers-ferdigheter-i-lesing-matematikk-og-naturfag/id3016910/>

- 2 <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/O8PoOb/foreldre-krever-skjermbruk-svar-fra-brenna-vi-oensker-handling>
- 3 [Hva skal vi egentlig jobbe med i fremtiden? \(aftenposten.no\)](https://www.aftenposten.no)
- 4 https://no.wikipedia.org/wiki/Aschehoug_og_Gyldendals_Store_norske_leksikon
- 5 <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/na-far-alle-kommuner-ekstra-penger-til-trykte-skoleboker/id2990671/>
- 6 <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/arbeidet-med-stortingsmelding-om-ungdomstid-og-5.-10.-trinn/id2923898/>

LITTERATUR

ASKELAND, N. & ØSTREM, H. (2024). Å utvikle menneskehanda på toppen. Maskinomsjetting med Apertium. I: T. Stenseth & M. Oddvik (red.), *Læring og undervisning i en digital verden*. Gyldendal Akademisk.

BLIKSTAD-BALAS, M. (2024). Hva vi snakker om når vi snakker om teknologi i skolen. I: T. Stenseth & M. Oddvik (red.), *Læring og undervisning i en digital verden*. Gyldendal Akademisk.

BUEIE, A.A. (2024). Elevperspektiver på å bruke samtaleroboter i skriving. «Den skriver bra, men den skriver ikke deg». I: T. Stenseth & M. Oddvik (red.), *Læring og undervisning i en digital verden*. Gyldendal Akademisk.

KROGH, L.C. & ODDVIK, M. (2024). Å lese romaner med internett i hånda. Om digital risiko og dialogisk læringsarbeid. I: T. Stenseth & M. Oddvik (red.), *Læring og undervisning i en digital verden*. Gyldendal Akademisk.

KRUMSVIK, R.J. (2023). *Klasseledelse i den digitale skolen*. Cappelen Damm Akademisk.

ODDVIK, M. & NÆSS, R.R. (2024). Video-refleksjoner som verktøy i skolen. I: T. Stenseth & M. Oddvik (red.), *Læring og undervisning i en digital verden*. Gyldendal Akademisk.

OMLAND, M. (2024). Samtavla: Mikroblogging som støtte til lærende samtaler. I: T. Stenseth & M. Oddvik (red.), *Læring og undervisning i en digital verden*. Gyldendal Akademisk.

STENSETH, T. (2024). Sider og skjermer i klasserommet. Å utvide elevens tilnærming til lesing. I: T. Stenseth & M. Oddvik (red.), *Læring og undervisning i en digital verden*. Gyldendal Akademisk.

STENSETH, T. & ODDVIK, M. (2024) (red.). *Læring og undervisning i en digital verden*. Gyldendal Akademisk

AAGAARD, T. (2024). Kunnskapsarbeid i endring. Å svare på spørsmål om digitalisering i skolen er en balansekunst. I: T. Stenseth & M. Oddvik (red.), *Læring og undervisning i en digital verden*. Gyldendal Akademisk.



»»» **Tonje Stenseth** er førsteamanuensis i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. I sin forskning er hun opptatt av hvordan elever og studenter leser, og hvordan etablerte lesevaner på fritiden kan påvirke lesing og læring i en utdanningskontekst. Hun er også opptatt av å utforske undervisningspraksiser i det digitale klasserommet, kombinert med hvilke muligheter og begrensninger som ligger i slike praksiser.



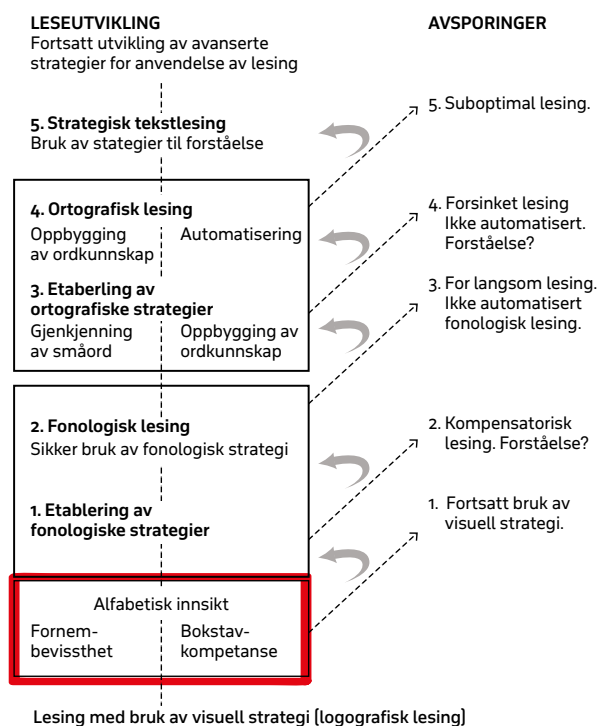
»»» **Morten Oddvik** er førstelektor i kvalifisering ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Han har 15 års undervisningserfaring som lektor i skolen, og har forskningsinteresser knyttet til samskrivingspraksiser, videosimuleringer og hvordan digitaliseringen påvirker læringens betingelser i og utenfor skolen.

– Kan du skrive, kan du lese

Utprøvende og meningsfull skriving som lesestart

»»» Av Ingeborg Strandos, Sigrid Tynning og Reidun Flugstad Rygg

Utprøvende og meningsfull skriving er et godt verktøy for å gi elever en god lesestart. Samtidig gir metoden læreren en god mulighet til å kunne følge elevenes utvikling tett og tilpasse sin støtte etter elevens behov.



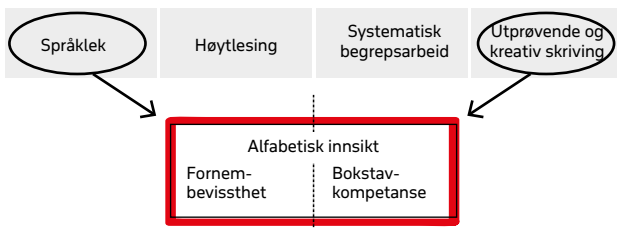
Figur 1: Spear-Swearlings modell for leseutvikling (Frost2003, 2003, etter Spear-Swerling og Sternberg, 1994) i Hagtvet, Frost & Refsahl 2014 s. 99)

I Ullensaker kommune er det nå satt i gang en prosess for å utvikle en kommunal veileder i begynneropplæring. I den forbindelse er det flere skoler som piloterer og prøver ut arbeidsmåter som skal ivareta LK20 sin intensjon om mer tverrfaglighet, lek og utforskning. Når det gjelder leseopplæringen, valgte Åreppen skole i skoleåret 2022–2023 å bli med i et piloteringsprosjekt vi kalte *Prosjekt Leseklar*.

Formålet med prosjektet var å bygge et solid nok språklig fundament for å sikre en lesestart preget av mestring, uten at elevene sporer av som «gjetteslere» eller «huskeslere». Vi valgte språklek og meningsfull skriving som verktøy i dette arbeidet. Vi la også vekt på å møte alle elevene der de er i sin skriftspråklige utvikling ved skolestart, og bygge videre på det. Opplegget innebærer en progresjon fra språklek og utprøvende skriving til veiledet lesing. I denne artikkelen deler vi noen erfaringer vi gjorde med skriving som grunnlag for lesestarten.

Teorigrunnlag

Slik Spear-Swearlings modell for leseutvikling viser (figur 1), kan lesestarten være risikofylt med flere muligheter



Figur 2: Modellen «Bygging av det språklige fundamentet». Hentet fra Handlingsplan for språkstimulering, lese- og skriveopplæring i barnehager og skoler i Ullensaker.

for avsporinger allerede i startgrope. For at elevene skal tilegne seg en grunnleggende alfabetisk innsikt, må de ha tilstrekkelig fonembevissthet. Elevene må være i stand til å analysere ord og knytte mening til bokstavene. De skal kunne skille lydene fra hverandre i ord, høre når ord rimer, og kunne finne første og siste lyd (Frost, 2020, s. 51). Språklek og skrivning er verktøy for å styrke elevenes fonembevissthet (se figur 2).

Når elevene forstår at lydene i språket representeres av bokstaver eller kombinasjoner av bokstaver, lærer de

seg gradvis hvordan disse grafemene kan kombineres for å skrive ord og setninger (Skar, 2021, s. 6–9). Frost (2020) påpeker at det elevene har lært gjennom språklek og sine egne skriveforsøk, er nøyaktig det de trenger å lære for også å komme i gang med lesingen (s. 32).

Skrivemotivasjon og meningsfull skrivning

I oppsummeringen etter skrivesenterets *FUS-prosjekt*¹ (Funksjonell skrivning i de første skoleårene) legges det vekt på at elevene får tilgang til bokstavene så tidlig som mulig. Ved skolestart er bokstavkunnskapen hos elevene svært varierende. Elevene må derfor få engasjerende skriveoppdrag som de fleste kan mestre, og det må skje på ulikt vis. Lærere må anerkjenne skribleskrift, tegninger og bokstaver som skrivning, og samtidig oppfordre dem til å bruke de bokstavene de allerede kan (Skar, 2021, s. 20).

Læreren må også ta hensyn til hvordan de yngste elevene tilegner seg skriftspråket, og legge til rette for stor grad av medvirkning. Når tegning og skrivning blir satt i en sosialt meningsfull sammenheng, og skrivningen blir en skapende prosess i samarbeid med andre, motiverer det til skrivning

(Solheim, Nilssen og Aasen, 2022, s. 41). En skriveoppgave kan også oppleves meningsfull, når den bygger på konkrete handlinger som barnet har opplevd. Elevene trenger anerkjennelse og bekreftelse på at skrivningen har en kommunikativ funksjon, altså at tekstene blir delt og lest av andre (Korsgaard mfl., 2011, s. 38).

Utpøvende skrivning utvikler fonologisk og analytisk bevissthet samt begynnende tekstkompetanse. Det setter i gang metaspråklig refleksjon over strategi og stavemåter. Den utpøvende skrivningen er motivasjonsfremmende fordi den enkelte elev får utvikle seg i sitt eget tempo i samspill med andre og alltid i respekt for hva den kan. Alle kan skrive på den samme oppgaven, men ut fra hvert sitt sted. Hver enkelt elev tilgodeses og utfordres (Korsgaard, Hannibal & Vitger, 2011, s. 21).

Solheim og Falk (2021) oppsummerer erfaringene fra FUS-prosjektet med at en funksjonelt orientert skriveopplæring langt på veg blir selvdifferensierende, ettersom den tar utgangspunkt i erfaringene og repertoaret hos den enkelte elev. Elevene får mestringsstro når de klarer å ta i bruk den kompetansen de har, og får en opplevelse av å kunne kommunisere på hensiktsmessige måter.

Elevene utvikler også en bevissthet om seg selv som skrivere (s. 218). Dette er også helt i tråd med LK20 sin intensjon om mer utforskende tilnærming, der et viktig prinsipp i norskfaget er at elevene skal få oppleve skriveopplæringen

som meningsfull (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Læreren skal legge til rette for at elevene styrker sitt muntlige og skriftlige språk gjennom å prøve seg fram og være kreative (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6).

Fra utpøvende og meningsfull skrivning til veiledet lesing

Skriving og lesing er prosesser i vekselvirkning med hverandre. Uta Frith formet allerede på 80-tallet en teori om at barns forståelse for hvordan bokstavene knyttes til språklydene, best kommer fram gjennom egen utforskende skrivning. Da utvikler barna en såkalt analytisk fonologisk strategi, som er en forutsetning for lesing (Frost, 2021, s. 38). Når det språklige grunnlaget er lagt, gjelder det å få lest store mengder tilpasset tekst. En tilpasset tekst vil si at eleven leser ny tekst med 80–90 prosent uten feil ved høytlesing og flyt. Hvis teksten er for vanskelig, er den ikke egnet til å automatisere elevenes lesing (Frost, 2021, s. 112). Dette betyr at i en klasse med ulike lesere trenger elevene ulike lesetekster. En måte å tilpasse tekster på er såkalt veiledet lesing, der elevene får ulike tekster alt etter hvor de er i sin leseutvikling. Denne lesemetodikken ble utviklet på New Zealand og foregår i små elevgrupper (Håland & Wagner, 2021, s. 2). Når elevene arbeider både med tekstens innhold og form, og er aktive i å bruke teksten, vil de oppleve mestring og få en god progresjon i egen leseutvikling.



Figur 3: Elevene får samme oppgave, som de løser på ulike måter.

Prosjektet: Språkleken og utpøvende skrivning

I starten gjennomførte vi varierte språkleker med rim som hovedfokus. Vi fulgte progresjonen i boken *Språklig! Språkleker i begynneropplæringen* (Brekkli, Angel & Tranum, 2019), og startet nesten hver dag med språkleker. Samtidig som vi jobbet systematisk med dette, startet vi med utpøvende skrivning. Før vi gikk i gang med skrivningen, tok vi elevene med på en felles opplevelse. Vi gikk på turer, dro til biblioteket og hørte på høytlesning, hadde temaarbeid eller deltok på ulike arrangementer.



Figur 4: Elevtekst med tegning, skrift og oversettelse.

Fellesopplevelsen ble grunnlaget for skriveøktene som foregikk i klasserommet etterpå.

Skriveøktene startet alltid med en felles gjenkallings-samtale i samlingsringen. Da snakket vi med elevene om hva de hadde opplevd, og hva de kunne skrive i tekstene sine. I starten modellerte vi en tekst i tegneseriemodellen, men dette opplevde vi som ødeleggende, da elevene heller kopierte modelleringen enn å prøve selv.

Elevene brukte den samme skrivemalen under alle skriveøktene. Malen er bygget opp som en tegneserie med tre ruter med tilhørende tekstruter under (Figur 4).

I tegnerutene tegnet elevene fra opplevelsen, og i tekst-rutene skrev de en tekst til det de hadde tegnet. Skrivin-gen foregikk på elevenes premisser. Det vil si at elevene fikk velge mellom å skrive med «hemmeligskrift» eller «voksenskrift» i tekstene sine. Dersom elevene skrev med «hemmeligskrift», oversatte vi tekstene sammen med elevene. De «leste» tekstene sine, mens vi lyder ut bokstavlydene sakte og skrev ned teksten med bokstaver under elevenes hemmelige tegn. Slik produserte vi lese-lige og forståelige tekster sammen med dem. Elevene var muntlig aktive i denne prosessen, og det ble et samspill i lydanalyse ut fra elevenes egne tekster. Under selve skrive-arbeidet hadde elevene *bokstavhjelpere* (Skar, 2021, s. 101) på arbeidsbordene sine, som de kunne bruke dersom de trengte hjelp til å finne lydene i ordene de skulle skrive. Elevene ble oppmuntret til å hjelpe hverandre med å finne

bokstavene som hørte til lydene i ordene. I tillegg fikk de tett oppfølging fra oss når de skrev.

Elevene hadde behov for ulik støtte, alt etter hvor de var i sin skriveutvikling. Noen hadde behov for hjelp til sakte lydering eller manipulering av lyder. Andre trengte hjelp til å finne ut hvordan bokstavlyden så ut.

Det å skulle gi elevene den støtten de trengte, ble etter hvert svært krevende for oss. I starten hadde elevene størst behov for å få oversatt tekstene sine fra «hemmeligskrift» til «voksenskrift». Det var en mindre tidkrevende oppgave enn å skulle hjelpe dem med å oppdage lyder selv og lydere ut ord. Etter hvert som elevene ble mer fonembevisste, ble det krevende for oss å skulle rekke over alle i løpet av en skriveøkt. Det var også tydelig frustrerende for elevene når de ikke fikk den hjelpen de trengte for å komme seg videre i skrivingen. Å være bare én lærer i klasserommet ble med andre ord svært utfordrende, og vi oppdaget raskt at vi måtte gjøre noen organisatoriske grep.

Ressursene på trinnet var to kontaktlærere, én ressurs-lærer og én fagarbeider. Vi omorganiserte slik at den ene halvdel i hver klasse var i klasserommet og skrev sammen med kontaktlærer. Resten av elevene på trinnet var samlet i gymsalen eller ute, og hadde både praktiske språkleker og frilek sammen med ressurslærer og fagarbeider. Denne end-ringen førte til at vi kom tettere på elevene i klasserommet, uten at vi måtte tilføre flere lærerressurser. Vi fikk bedre tid til hver elev og kunne gi dem en bedre tilpasset støtte. Vi

ser i ettertid at en annen mulighet ville ha vært å organisere undervisningen i stasjoner. Da kunne utprøvende skriving med god lærerstøtte vært en av stasjonene.

I starten skrev vi hovedsakelig for at elevene skulle bli fonembevisste og få skrivetrening. Etter hvert så vi at de trengte en tydeligere hensikt med skrivingen. For å gjøre skrivingen mer meningsfull forberedte vi derfor elevene på at tekstene skulle henges opp og vises frem for andre. Elevene viste frem tekstene i klassen, og vi hengte også opp tekstene til en fellessamling på skolen. Da fikk alle elevene på skolen se hvor flinke førsteklasinger kan være til å produsere tekst på sitt nivå. Tekstene ble også tatt vare på, for at elevene skulle kunne se sin egen skriveutvikling over tid, og for å kunne vise dem frem på vårens utviklingssamtaler. For å holde skrivemotivasjonen oppe måtte vi også variere skriveoppgavene. Ønskelister til julenissen og brev til rampenissen ga stor skrivelyst i desember.

Dynamisk kartlegging

Etter å ha holdt på med utprøvende skriving i noen måneder gjennomførte vi dynamiske skrivekartlegginger av elevene. Dette for å sjekke hvor langt elevene var kommet i sin skriftspråklige kompetanse, og dermed om de var klare for å starte med egen lesing. Den dynamiske skrivekartleggingen ble lagt opp som en skrivesamtale, hvor elevene fikk fortelle «Lise liker is» (se figur 5) på sin måte på et ark (jf. Hagtvot). Elevene kunne bruke både tegning, «hemmeligskrift» og bokstaver, alt etter hvor langt de var kommet i sin utvikling. Dette ga oss et bilde av hvilken bokstavkompetanse elevene hadde, og om de hadde forstått det alfabetiske prinsippet. For å sikre mestringsopplevelse under kartleggingssamtalen ga vi elevene som trengte det, nødvendig støtte. Vi ønsket ikke at den dynamiske kartleggingen skulle oppleves som en testsituasjon. Dersom elevene mottok støtte, noterte vi hvor mye støtte de fikk. Vi gjennomførte to runder med skrivekartlegging for å sjekke progresjonen til elevene og for å se hvem som var leseklare.

Da skrivekartleggingen viste at de fleste elevene hadde forstått det alfabetiske prinsippet, eller «knekt koden», var det tid for mye lesing av tilpasset tekst. Vi gjennomførte da en dynamisk lesekartlegging av elevene for å finne riktig tekstmått. Lesekartleggingen ble lagt opp som en lese-samtale mellom kontaktlærer og elev, der det ble klarlagt hvilket lesenivå hver enkelt elev skulle starte på. Vi brukte kartleggingsressursen som tilhører Cappelen Damms *Leseunivers*. Både skrive- og lesesamtalene ga oss et tidlig og tydelig bilde av *alle* elevenes språkkompetanse.

Tidligere har det vært vanlig med en mer tradisjonell



Figur 5: En elevs skriveprogresjon på fire måneder.

og instrumentell leseopplæring, der bokstavforming og lesing av tekster har blitt satt i gang uten at man har vært bevisst på det språklige grunnlaget som må være på plass først. Utfordringen med dynamisk kartlegging er at det er tidkrevende å gjennomføre. Det kreves god organisering og nok voksenressurser i kartleggingsperioden. Vi valgte å gi elevene mye tid til frilek, for da fikk vi gjennomført elevsamtalene med de voksenressursene vi hadde tilgjengelig.

Veiledet lesing

Etter kartleggingen startet vi med veiledet lesing. Elevene ble delt inn i grupper på inntil fem, med lesebok på samme nivå. Det ble delt ut nye lesebøker hver mandag. I disse øktene la vi vekt på førlesing. Vi snakket om bildene og hva elevene trodde boken handlet om. Deretter leste vi boken høyt for elevene, og snakket om ord og begreper. Vi trakk også inn elevenes egne erfaringer knyttet til bøkene. Elevene hadde i lekse å lese boken sin minst tre ganger hver uke, og de foresatte måtte signere når elevene hadde lest. På den måten holdt vi oversikt over hvilke elever som leste for de foresatte hjemme, og hvilke som trengte ekstra oppfølging på skolen. Alle elevene ble fulgt opp på skolen på torsdager, da de leste for oss i lesegrupper. De som hadde behov for å styrke det språklige grunnlaget ytterligere, fulgte manualen til *På sporet*² i grupper på tvers av trinnet.

Vi ønsket å gjennomføre veiledet lesing som stasjonsundervisning, men opplevde dette som utfordrende, da lesegruppene stadig endret seg ettersom elevene hadde ulik progresjon. Det ble også ulike gruppestørrelser. Vi valgte derfor å ta lesegruppene ut på grupperom, mens de andre elevene hadde tilnærmet selvstående oppgaver med en annen voksen i klasserommet. Denne organiseringen har vi fortsatt med når elevene kommer på 2. trinn. Elevene våre har hatt god leseprogresjon, og de fleste trenger nå lesebøker med mer krevende tekst. Det har med andre ord blitt mer tekst å gå igjennom sammen med elevene når de får ny lesebok på mandager. Dette tar lengre tid enn det gjorde før. Vi fokuserer derfor nå mer på begreper i stedet for å lese hele boka høyt. Tidsperspektivet er også en utfordring fordi vi har prioritert lesegrupper to ganger per uke.

Vi ser at elevene nå er blitt mer selvstående i lesingen, og vi vurderer derfor å korte ned tiden til lesegrupper til en gang per uke. I tillegg kan elevene «mumlese» boken sin på morgenen, slik at vi får lyttet til alle elevene flere ganger gjennom skoleuka. Det er viktig å presisere at selv om veiledet lesing krever både tid og voksenressurser, har vi nå en mye bedre oversikt over *alle* elevenes leseutvikling enn vi hadde tidligere, da vi brukte en annen lesetilnærming.

Kan du skrive, kan du lese

Vi har erfart at gjennom språklek og utprøvende meningsfull skriving, har elevene fått styrket sitt språklige grunnlag og sin alfabetiske innsikt før lesing. Vi har sett at alle elevene har fått en skolestart med opplevelsen av å mestre. De har utviklet seg videre fra der de var, da de kom fra barnehagen. «Kan du skrive, kan du lese», er et utsagn vi har sett at fungerer i praksis. Når elevene knekker koden gjennom sin egen meningsfulle skriving, forstår de hva lesing er. Da kan vi unngå avsporinger som gjetteleing i starten av leseutviklingen. Utfordringen var å komme tett nok på elevene, slik at vi fikk gitt tilpasset støtte til alle. Her erfarte vi at organisering og bruk av voksenressurser er en nøkkel. Oppsummert er vår erfaring at den utprøvende og meningsfulle skrivingen er et verktøy for å gi elevene en god lesestart. Skrivingen er også et godt vindu for læreren til å kunne følge elevenes utvikling tett og gi tilpasset støtte. Da får forskjelligheten blomstre i klasserommet, og vi får en inkluderende og tilpasset begynneropplæring.

NOTER

- 1 <https://skrivesenteret.no/prosjekt/fus-prosjektet/>
- 2 <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/paa-sporet>

LITTERATUR

- BREKKLI, C.L.D., TRANUM, M.H. & ANGEL, T.S. (2019). *Språklig! Språkleker i begynneropplæringen*. GAN Aschehoug
- FROST, J. (2020). *Merk språket: Skriv og les!* (1. utgave). Info vest forlag.
- HAGTVET, B.E., FROST, J. & REFSAHL, V. (2014). *Den intensive leseopplæringen. Dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Cappelen Damm Akademisk
- HÅLAND, A. & WAGNER, Å.K.H. (2021). *Veiledet lesing i begynneropplæringen*. Lesesenteret. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Universitetet i Stavanger. [h3SlzWE3TlflmIkvX99f-ndWAHY34JU9AqF7H1ZvC4Ux2FqWStu.pdf](https://hdl.handle.net/11250/2444444) (uis.no)
- KORSGAARD, K., HANNIBAL, S. & VITGER, M. (2011). *Oppdagende skriving: en vei inn i lesingen*. Cappelen Damm akademisk.
- SKAR, G.B. (RED.). (2021). *Skriving i begynneropplæringen – en praktisk innføring*. GAN Aschehoug.
- SOLHEIM, R., NILSSEN, V. & AASEN, A.J. (2022). Seksåringar i skapande tekstleg samspel. I: R. Solheim, H. Otnes & M.O. Riis-Johansen (red.), *Samtale, samskrive, samhandle. Nye perspektiv på muntlighet og skriftlighet i samspill* (s. 23–46). Universitetsforlaget.
- SOLHEIM, R. & FALK, D.Y. (2021). Skrivutvikling og skrivekompetanse. Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa. I: L. Jølle, A.S. Larsen, H. Otnes & L.L. Aa (red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden*. Universitetsforlaget.
- UTDANNINGSDIREKTORATET. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/klo6/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>



»»» **Ingeborg Strandos** er utdannet grunnskolelærer med master i barne- og ungdomslitteratur. Hun holder nå på med en studie i profesjonsfaglig digital kompetanse, samtidig som hun arbeider som kontaktlærer og teamleder for 1.–4. trinn ved Åreppen skole på Kløfta. Ingeborg Strandos er med i Utdanningsforbundets fagnettverk i norsk.



»»» **Sigrid Tynning** er utdannet grunnskolelærer og har master i undervisningsvitenskap med ferdypning i norskfaget. Hun arbeider nå som kontaktlærer ved Åreppen skole på Kløfta, der hun har hatt alle trinn fra 1. til 4. Hun har stor interesse for norskfaget og lese- og skriveopplæring.



»»» **Reidun Flugstad Rygg** har grunnutdanning som førskolelærer og adjunkt, samt videreutdanning og master i språk- og leseveiledning. Etter flere års erfaring som lærer på småskoletrinnet og som høyskolelektor, arbeider hun nå som pedagogisk veileder i språk, lesing og skriving i Ullensaker kommune. Hennes to viktigste interessefelt er begynneropplæring og overgang fra barnehage til skole.



Tambar svakhets- drikk

Om å skape et behov
for skriving i 1. klasse

Hva skjer når trollet Tambar fra bokserien til Tor Åge Bringsværd blir fri for svakhetsdrikken som skal gjøre at han ser ut som et vanlig menneske? Da trenger han hjelp. Ei slik knipe kan førsteklasinger hjelpe han ut av!

»» Av Siv Anita Bjørkli og Katrine Lyngseth Lund

Det er lang tradisjon i skolen for å drive en lese- og skriveopplæring der elevene systematisk øver på én bokstav i alfabetet om gangen etter en fastsatt progresjon og gjerne med en bokstav i uka. Skriving av egne tekster har vært utsatt til elevene har øvd seg gjennom alle bokstavene i alfabetet. I de senere år har ny kunnskap ført til en øking av tempo i bokstavinnlæringen i mange klasserom, gjerne til å øve på to bokstaver i uka.

Forskning har vist at det er gode grunner til å vike fra den lange tradisjonen med å vente med å la elevene skrive egne tekster til alle bokstavene er innøvd. I stedet bør førsteklasinger få alle bokstaver i alfabetet servert på en gang, og så få utforske skriftspråket gjennom å skape tekster selv allerede fra skolestart (Myran & Håland, 2018). Barn lærer bedre av å oppdage enn å bli fortalt (Lillejord mfl., 2018, s. 49), og gjennom å skape egne tekster får elevene selv oppdage sammenhenger mellom lyder i det muntlige

språket og skriftegnene som representerer språklydene. Når elevene skal skrive ord i en tekst de selv skaper, må de lytte ut språklyder. De oppdager at ordene vi bruker når vi snakker, kan gjøres om til enkeltlyder. Gjennom lydering kommer de frem til språklyder i ord de ønsker å skrive, og de finner bokstavene som representerer språklydene. Dette er funksjonell bokstavlæring, der elevene lærer bokstaver etter hvert som de har bruk for dem i egen skriving. Elevene skjønner gjennom en slik tilnærming til bokstavinnlæring hva bokstavene kan brukes til, nemlig å formidle språk skriftlig (Frost, 2003). Det er noe helt annet og langt mer motiverende enn å øve på bokstaver og ord uten noe klart formål.

Oppdagende skriving

Korsgaard mfl. (2011) kaller den utforskende tilnærmingen tidlig i skriveutviklingen når barn skriver egne tekster, for

oppdagende skriving (Korsgaard mfl., 2011, s. 15). I sin beskrivelse av dette legger de spesiell vekt på skriving som kommunikasjon. Et viktig poeng ved oppdagende skriving som metode i begynneropplæringa er å skape et behov for å skrive hos elevene, og det gjøres ved å ta utgangspunkt i en felles opplevelse.

Men hva er det egentlig som kan skape et behov for å skrive hos elevene? Mer enn én lærer har gjort seg den erfaringen at det ikke er alt klassen gjør sammen, som egner seg til å skape skriveglede hos elevene. En felles opplevelse er ikke nødvendigvis det samme som å skape et behov for skriving. Det er ikke sikkert at elevene ser det som nødvendig å skrive noe selv om de for eksempel har hatt en felles turdag. Har det skjedd noe på den turdagen som det er verdt å fortelle noen om? Elevene må ha noe på hjertet, noe de vil kommunisere skriftlig, for å bli motivert for skriving. 6-åringer lærer best når de får arbeide aktivt og utforskende i sosialt samspill med andre, og når aktivitetene oppleves som meningsfulle og stimulerer barnets fantasi og forestillingsevne (Lillejord mfl., 2018, s. 49). Uten at skrivingen oppleves som meningsfull og som viktig kommunikasjon, uteblir gløden og engasjementet som må til for at barnet skal gjøre den krevende jobben med å lytte ut lyder i ord for å finne skrifte tegn som representerer lydene. Behovet for å skrive kan oppstå dersom en opplevelse har skapt et engasjement ut over det hverdagslige, og dersom teksten har en mottaker som det er et poeng å kommunisere skriftlig med.

Brev til Tambar

Et skriveløp som er gjennomført i 1. klasse på Lyngheim skole, kan illustrere dette. Klassen hadde flere ganger lest boka *Tambar er et troll* av Tor Åge Bringsværd. I boka får vi vite at Tambar er en helt vanlig og vilter gutt som går i barnehagen, bortsett fra en ting – han er et troll. Han og de andre trollene er avhengige av trollmors «svakhetsdrikk», en gul saft som drikkes hver dag. Det er denne saften som gjør at trollene blir små og ser ut som vanlige mennesker, og som dermed sørger for at menneskene ikke oppdager trollene. Det er veldig viktig å ikke bli avslørt, siden menneskene vil gjøre alt de kan for å jage trollene bort. Nettopp denne detaljen i boka tok læreren tak i og laget et opplegg rundt. En dag mottok nemlig klassen et brev fra Tambar og bestevennen Gurine. Dette var spennende! I brevet sto det at Tambar og Gurine skriver til klasse 1B i håp om å få hjelp. De er blitt nesten fri for svakhetsdrikken, og Trollmor, som pleier å lage safta, er på ferie. Derfor spør Tambar og Gurine om klasse 1B kan hjelpe til med å finne en oppskrift på drikken slik at de kan få laget ny saft og

dermed unngå at menneskene oppdager dem. Sammen med brevet har Tambar sendt den siste resten de har igjen av drikken. Elevene fikk smake på saften mens de tenkte ut ingredienser de mente svakhetsdrikken kunne inneholde. Klassen diskuterte ivrig, og elevene hadde mange ideer til hva som kunne være ingrediensene. Så var det tid for å skrive ned oppskriften. Elevene satt parvis under skriveprosessen, og hadde bokstavremser som de kunne bruke dersom noen bokstaver var ukjente. De var svært engasjerte i å hjelpe Tambar og Gurine, og skrev ivrig under hele økten. Forslag til ingredienser som kom ned på papiret var SITRON, MAGI SOKER, SOLSAFT, SPINAT, EPLSIN, PEPPER, VANN, GÅTRI, IS, MAGISK KRYMPEPULVER, APESIN, MAGISK GLITTR, SPISELI FARGE.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Når alle forslagene til oppskrift var klare, fikk elevene også hjelpe til med å skrive på den store konvolutten som inneholdt brevene som skulle sendes tilbake til Tambar. Etter dette ventet de spent på å få svar fra Tambar, og en dag fikk de en beskjed fra ham: Tambar og Gurine takket for oppskriftene. De fortalte at de hadde prøvd seg fram for å finne de rette ingrediensene i svakhetsdrikken. Men plutselig hadde de laget en altfor kraftig svakhetsdrikk, og Gurine var blitt bitte liten! Kunne nå elevene skrive en oppskrift på en rød sterkhetsdrikk, slik at Gurine kunne bli normal igjen? Det er klart at elevene kunne hjelpe til med dette også. De svingte seg rundt igjen og skrev ny oppskrift. Dermed ble følgende ingredienser skrevet ned: TOMAT, KOLA, RIPS, BRINEBÆR, VANMELON, EPSIN, JOBØI.

Meningsfull skriving

Innenfor rammen av fiksjon ble en mottaker som det var verdt å strekke seg for å kommunisere skriftlig med, skapt. Elevene var selvsagt klar over at både Tambar og brevet var fantasi, men de aksepterte premissene for fiksjonen. Dermed oppsto en skrivesituasjon der elevene hadde en mottaker som det var meningsfullt for dem å skrive til, dette var skriftlig kommunikasjon på ekte. Skrivningen deres var rett og slett viktig for Tambar, og det igjen skapte det behovet for å skrive som må til for at førsteklasinger skal engasjere seg i skrivingen.

Rammen av fiksjon ga undervisningen et preg av lek der elevene fikk bruke sin fantasi og kreativitet, noe Lillejord peker på som viktig for de yngste barnas læring (Lillejord mfl., 2018, s. 49). Ifølge læreplanen er lek nødvendig for førsteklasingers trivsel og utvikling, og samtidig gir lek i opplæringen mulighet til kreativ og meningsfull læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Lærere bør utnytte rommet lek gir for å legge til rette for skrivesituasjoner der behov for å skrive kan oppstå hos elevene.

Skjønnlitteratur inviterer til meddiktning, og egner seg derfor godt som utgangspunkt for å skape meningsfulle skrivesituasjoner som gir de yngste elevene behov for å skrive. Det kan gjøres som i eksempelet vi har presentert. Det kan også gjøres gjennom å ta i bruk dramatilnæringer, for eksempel lærer i rollen som en av karakterene i boka de arbeider med. En slik tilnærming kan gi elevene en opplevelse som er såpass utenom det vanlige at den er verdt å fortelle om til andre som ikke har vært til stede.

Det er ikke bare arbeid med skjønnlitteratur som kan skape gode skrivesituasjoner, det finnes også mange andre måter å skape behov for skriving hos elevene. Kanskje er det en utkledd voksen som dukker opp og stikker av med klassebamsen, sånn at elevene må skrive til noen for å få hjelp til å få bamsen tilbake. Kanskje gjør elevene et eksperiment som det er meningsfullt å skrive rapport om. Kanskje finner elevene en skatt mens de er ute på sin faste turdag, eller kanskje får de være med på noe så utenom det vanlige som elgjakt, der de får være med på å slakte og partere elg. En slik opplevelse vil det være verdt å skrive om for å kunne fortelle om det til noen som aldri har vært med på noe lignende.

Også rammelek av ulike slag kan skape engasjert skriving. Uansett om elevene leker sykehus, brannstasjon, avis, badeland eller noe annet, vil de ha bruk for å skrive skilt av ulike slag. Avhengig av hvilken lek det er snakk om, kan de ha bruk for å skrive resepter, menyer, instruksjoner, plakater og annet for å kommunisere skriftlig. I denne

typen leker kan det også være behov for å skrive jobb-søknader. Bare fantasien setter grenser for hva som kan skrives, og siden lek er barns naturlige måte å være og å lære på (Sæbø, 2023, s. 14), er sjansene store for at elevene vil være engasjerte og oppleve undervisningssituasjonen som meningsfull.

I 1. klasse på Lyngheim skole venter elevene spent på nytt svar fra Tambar og Gurine. Dersom det kommer, er de klare! De har mange flere oppskrifter på lur, og selv om de ikke kan alle bokstavene ennå, kan de gjerne gjøre jobben med å lytte ut lyder i ord og å finne bokstavene som hører til, dersom det kan hjelpe Tambar og vennen hans. Det fine er at nå kan de flere bokstaver enn før, for de lærte seg noen nye sist de skrev brev til dem.

LITTERATUR

FROST, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Cappelen Akademisk Forlag.

KORSGAARD, K., HANNIBAL, S. & VITGER, M. (2011). *Oppdagende skriving*. Cappelen Damm AS.

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

LILLEJORD, S., BØRTE, K. & NESJE, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no

MYRAN, I.H. & HÅLAND, A. (2018). Skrivning fra første dag – hvis skolen er forberedt. *Bedre Skole*, (1), s. 51–55.

SÆBØ, A.B. (2023). *Tverrfaglige lekeprosjekt i begynneropplæringen*. Universitetsforlaget.



»» Siv Anita Bjørkli er universitetslektor ved UiT Norges arktiske universitet og underviser i norskdidaktikk på institutt for lærerutdanning. Hun er også samarbeidspartner med regioner og skoler i tilknytning til desentralisert ordning for kompetanseutvikling i skolen, Dekomp. Tidligere har hun jobbet i over 20 år som lærer i barneskolen.



»» Katrine Lyngseth Lund jobber som lærer ved Lyngheim barneskole i Rana kommune. Hun er adjunkt med tilleggsutdanning, med stor interesse for lesing og skriving i begynneropplæringen. Hun har ansvar for tidlig innsats/intensiv opplæring ved skolen.



Følg med på Lønnsoppgjøret 2024

På udf.no/lonnsoppgjor finner du alt du trenger å vite om årets hovedtariffoppgjør.



Tariffoppgjøret steg for steg

Våre krav

Tariffavtalene

Siste nytt

Tariffkalender

Engelskundervisning med hånddukken Lucy

»»» Av Ulrikke Rindal

Engelskspråklige medier bidrar til at førsteklasinger kommer til skolen med ulike forkunnskaper i engelsk, og for læreren kan det være utfordrende å få tak på hva førsteklasingene kan. Med en hånddukke skapes det en autentisk kommunikasjonssituasjon der barna får utfolde seg og samhandle på engelsk.

Allerede før de begynner på skolen, møter barn i Norge engelsk gjennom YouTube, TV-serier og spill. Slik fritidsengelsk kan potensielt ha en positiv påvirkning på utviklingen av engelskferdigheter, siden barna blir eksponert for engelsk språkbruk i større mengder enn man har tid til på skolen (Sylvén & Sundqvist, 2012). Ikke alle barn engasjerer seg i engelskspråklige medier på fritiden i like stor grad, noe som kan skape ulike forutsetninger for engelskundervisningen på skolen (Sundqvist & Sylvén, 2012).

I læreplanen for engelsk står det at «Elevene skal få oppleve, bruke og utforske språket fra første stund. Opplæringen skal legge til rette for at

elevene får utfolde seg og samhandle i autentiske og praktiske situasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det kan være utfordrende for læreren å få tak på hva elevene kan på engelsk fra før, kanskje særlig de yngste elevene som ikke har rukket å utvikle bevissthet rundt eget språkrepertoar og læring. Enda mer utfordrende kan det være å tilrettelegge engelskundervisningen for en elevgruppe som har varierte forhåndskunnskaper. I denne artikkelen diskuterer jeg et undervisningsopplegg i engelsk på 1. trinn som trekker på elevenes erfaringer med fritidsengelsk i en autentisk kommunikasjonssituasjon. Sentralt i dette undervisningsopplegget er



håndduken Lucy, som har en unik evne til å engasjere elevene og oppdage hva de besitter av språkressurser.

Erfaringer med engelsk på 1. trinn

Undervisningsopplegget med håndduken Lucy ble gjennomført i forbindelse med datainnsamling til forskningsprosjektet STAGE (se faktaboks). Elever i fem klasser på 1. trinn på to ulike skoler deltok i en vokabulartest og fylte ut språkdagbøker i en uke for å loggføre kontakt med engelsk utenfor skolen. Jeg intervjuet åtte av førsteklassingene på den ene skolen om forholdet deres til engelsk og gjorde i tillegg et ekstra intervju med tre av dem hjemme sammen med familien deres. Etter gjennomført datainnsamling fikk klassene tilbud om et besøk av Lucy, som alle takket ja til. I den ene klassen ble undervisningsopplegget med Lucy filmet, og i denne artikkelen gjengir jeg utdrag

fra transkripsjonen av filmen for å illustrere sentrale didaktiske elementer.

De første to–tre månedene på 1. trinn hadde elevene lært å si «My name is ..., what's your name», og de hadde lært ord for farger og været. Engelsklæreren på den ene skolen beskrev ulikt engasjement og ulikt nivå blant elevene i klassen. Mens noen strevde med å huske enkeltordene klassen hadde øvd inn, strømmet det ut hele setninger fra andre. Noen ganger dukket det opp engelske ord utenfor engelsktimene. Dette la jeg også merke til, for eksempel i vokabulartesten. Der satt én og én elev sammen med forskeren foran datamaskinen og skulle peke på bildet som passet til det engelske ordet som ble avspilt. Mange av elevene var usikre på betydningen av ordene de hørte. Men da én av disse usikre elevene endelig selvsikkert kunne peke på bildet av et hus når ordet «house» ble

avspilt, utbrøt hun: «Det var easy!» Vokabulartesten viste stor variasjon mellom elevene i antall ord de klarte å gjenkjenne. Med utstrakt tilgang til engelskspråklige medier kan man anta at barna lærer andre ord enn de man begynner med i den formelle innlæringen på skolen, og at ikke alle lærer de samme ordene.

Engelsk i og utenfor skolen

Førsteklassingene var derimot helt enige om formålet med å lære engelsk. I intervjuene uttrykte alle at engelsk var viktig som kommunikasjonsspråk:

Ulrikke: Hvorfor tror du at dere lærer engelsk, Marcus, på skolen?

Marcus¹: For at hvis det er noen som er ny her, som kommer i klassen, og ikke klarer norsk, så kan vi snakke med dem.

Hjemme snakket Marcus mest arabisk med foreldrene sine, som hadde lært seg norsk da de flyttet til Norge. Han snakket mest norsk med søsknene, og innimellom øvde de på engelsk i familien på initiativ fra far. Språk som kommunikasjonsverktøy var dermed et nærliggende formål med å lære engelsk for Marcus, og alle de andre deltakerne uttrykte også engelskspråkets rolle som universelt kommunikasjonsspråk (Jenkins, 2015). Førsteklassingenes oppfatninger er dermed helt i tråd med læreplanen, der det står at engelskfaget «skal gi elevene et grunnlag for å kommunisere med andre lokalt og globalt, uavhengig av kulturell og språklig bakgrunn» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Språkdagbøkene der deltakerne (med hjelp fra foreldre) noterte ned alt de gjorde på engelsk etter skoletid, viste at det var mye engelsk hjemme hos mange av barna. I tillegg til musikk, spill og TV-serier var særlig

STAGE

I forskningsprosjektet STAGE undersøker forskere betydningen av engelsk utenfor skolen for utviklingen av barns engelskferdigheter. STAGE står for «STartAlder og extramural enGelsk: Å lære engelsk i og utenfor skolen i Norge og Flandern» [uv.uio.no/stage].

Forskningsprosjektet er finansiert av Norges forskningsråd i fire år og ledet av professor Pia Sundqvist ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo.

I STAGE-prosjektet sammenligner forskerne data fra Norge med data fra Flandern i Belgia, der de begynner senere med engelsk på skolen. I Norge er elevene 6 år når de får engelsk som skolefag, i Flandern er de 12–13 år. Da kan man forsøke å finne ut hvilken rolle tidlig oppstart av formell engelskundervisning på skolen spiller for utviklingen av engelskferdigheter.

STAGE samler inn data fra elever på 1. trinn, 6. trinn og 10. trinn i Norge og Flandern (flamsktalende del av Belgia), totalt fra cirka 900 elever.

Forskerne utvikler også en ny engelsk vokabulartest for elever på 1. trinn.





Den blå hånddukken Lucy snakker bare engelsk. Jeg kan oversette, men barna vil gjerne snakke direkte til Lucy, og dermed skapes en autentisk situasjon der elevene bruker engelsk for å samhandle og utfolde seg. FOTO: GUNNAR LID/TLVLAB

YouTube en kilde til engelskspråklig eksponering. I hjemmeintervjuet til Celine fortalte moren at hun var overbevist om at Celine hadde lært mye engelsk gjennom YouTube, men at engelskferdighetene først ble tydelige da hun begynte på skolen.

Ulrikke: Hvor tror du hun har lært engelsken sin?

Mor: Jeg er jo veldig usikker, egentlig, altså hun har jo drevet med de der YouTube-greiene hele veien. Etter at hun begynte på skolen så var det liksom ... et par uker så var det ...

Ulrikke: Det skjedde noe da, når hun begynte på skolen?

Mor: Ja, jeg tror hun har hatt det litt inne.

Ulrikke: Det har ligget der, liksom, og så løsna det litt da?

Mor: Ja, jeg tror det.

Samtalen med Celines mor antyder at oppstarten av engelskundervisning på skolen utløste språkproduksjon hos Celine. Kan hende ble konseptet engelsk som språk tydeligere da skolen presenterte det som et eget fag. «Engelsk» ble faktisk først og fremst koblet til skolefaget. Da elevene i intervjuene fortalte meg at de «likte», «elsket» eller «hatet» engelsk, handlet det om deres oppfatning av læringsaktivitetene i engelsktimene. En viktig oppgave for engelskundervisningen på 1. trinn blir dermed å opprettholde og utvikle elevenes opplevelse av engasjement og mestring.

En autentisk kommunikasjons-situasjon med Lucy

Lucy er navnet på en hårete blå fugl med gult og oransje nebb og lange gule bein. Hun er en hånddukke, og

hun snakker bare engelsk. Heldigvis snakker jeg både norsk og engelsk, slik at jeg kan oversette det Lucy sier, fra engelsk til norsk, og jeg kan oversette det barna sier, fra norsk til engelsk. Men barna vil gjerne snakke direkte til Lucy, og dermed skapes en autentisk situasjon der elevene bruker engelsk for å samhandle og utfolde seg.

Elevene i klassen der Lucys besøk ble filmet, tilpasset seg raskt premisene for samhandling med Lucy. Da alle ropte «Hei, Lucy!», forklarte jeg barna at Lucy ikke forstår norsk og snakker bare engelsk. Elevene responderte umiddelbart med å ville kommunisere på engelsk med Lucy.

Ulrikke: (Setter seg i sirkelen med barna) Her er Lucy, alle sammen. Skal vi si hei, eller?

Elever: Hei! Hei, Lucy!

(Lucy hvisker noe til Ulrikke)

Ulrikke: Lucy snakker ikke norsk, Lucy skjønner ikke norsk, hun snakker bare engelsk.

Elever: Hi Lucy!

Elev: Jeg klarer engelsk!

Elever: Hello Lucy!

Lucy: Hello! Hello! My name is Lucy.

Elev: Where is your sister?

Elev: How are you?

Lucy: I don't have a sister.

Elev: Have you a brother?

Lucy: I'm fine, thank you. How are you?

Elev: Fine.

Lucy: My name is Lucy. What's your name?

Elev: What is your name?

Elev: (sier navnet sitt)

Lucy: Hello, nice to meet you. (Til neste elev i sirkelen:) What's your name?

Denne introduksjonen ledet til at Lucy spurte hver elev hva de heter. Dette er noe elevene hadde lært på skolen, og alle svarte navnet sitt. Noen spurte tilbake «What's your name?» eller sa «Nice to meet you», slik Lucy gjorde. Denne første delen bygde dermed på noe elevene kunne fra før (Bransford mfl., 2000). Alle kunne delta på tilpasset nivå, enten med kun navnet sitt eller med et spørsmål tilbake eller en høflighetsfrase. Samtidig ble det etablert en autentisk kommunikasjonsituasjon med gjesten Lucy.

En annen del av undervisningsopplegget bygde også på noe elevene kjente fra før, men denne gangen en kombinasjon av fritidsengelsk og skolefagengelsk. Aktiviteten bygde dermed bro mellom engelsk utenfor skolen og engelsk på skolen (Schwarz, 2020). Lucy hadde med seg bilder fra populære TV-serier som jeg antok at elevene kjente til, og som noen kanskje hadde sett med engelsk tale.

I den aktuelle klassen var det bilder av Peppa Gris, Ninjago og Gabby Katt, og hver elev fikk velge seg et bilde av én av disse figurene. Elevene skulle reise seg opp hvis Lucy sa en farge som deres valgte figur hadde på klærne sine. Instruksjonene ble gitt på både norsk (Ulrikke) og engelsk (Lucy), men selve aktiviteten ble ledet av Lucy på engelsk.

Lucy: If someone in your picture is wearing pink, stand up.

Elever: Pink! Pink!

Elev: Jeg har ikke pink!

Elev: Jeg har pink, jeg har pink!

Lucy: Stand up if someone is wearing pink.

Elev: Ja!

Elev: Det er lilla!

Ulrikke: Ja, det er lilla. Ja ...

Elev: Gabby, se på Gabby!

Lucy: Gabby is wearing pink.

Elev: Red.

Lucy: (til elev som viser fram bilde av Peppa Gris) Yes, but she's not wearing pink ...

Ulrikke: Hun har ikke på seg rosa

Lucy: Gabby is wearing pink. Sit down everyone.

Elev: Er det pink?

Lucy: Yes. Gabby is wearing pink.

Aktiviteten skapte stort engasjement blant elevene. Det var helt essensielt å forstå den fargen Lucy oppga, og dermed ble engelskkompetanse en forutsetning for å løse oppgaven. Fargen «pink» ble aldri oversatt av verken Ulrikke eller noen av barna, men oppgaven ble likevel løst.

I en annen del av undervisningsopplegget ble det introdusert nytt vokabular med bruk av de samme bildene av figurene fra kjente TV-serier. Aktiviteten foregikk på samme måte som før – elevene skulle reise seg

opp hvis Lucy sa noe som de kunne se på bildet sitt, men nå var ordene nye for mange av elevene. I tillegg til de visuelle hjelpemidlene (bildene av figurene) ble eksplisitt oversettelse brukt for å introdusere nye ord.

Lucy: Stand up if someone in your picture is wearing something with stripes.

Elever: Hæ? Hva er «stripes»?

Lucy: What is stripes?

Ulrikke: Hva betyr «stripes»? Det er ikke en farge lenger. (Elevnavn)?

Elev: (svarer noe som er utydelig på video)

Ulrikke: Nei.

Elev: Stripe!

Lucy: (Elevnavn)?

Elev: Striper?

Ulrikke: Striper!

Lucy: Stand up if someone is wearing stripes.

Elever: Striper der, der!

(Mange elever reiser seg opp, flere kommer bort til Lucy for å peke på stripene på bildet.)

Etter en del sekvenser der kommunikasjonen fulgte en relativt stram form med mye repetisjon og oversettelse, fikk interaksjonen en løsere form. Det tematiske vokabularet var dog fremdeles kjent for elevene. Det viste seg at elevene som gruppe ikke hadde noe problem med å kommunisere med Lucy utelukkende på engelsk. I det følgende utdraget stiller Lucy spørsmål til hele gruppa og henvender seg til enkeltelever («Yes?») som rekker opp hånda, for svar.

Lucy: What weather is it today? I like the sun. Is it sun today?

Elev: No.

Elev: Jaaa!

Lucy: Not the sun?

Elev: It's snow.

Lucy: It's snow today! Yes. There's snow today. What colour is snow? Yes?

Elev: White!

Lucy: Yes, snow is white. Good! What colour is the sun? Yes?

Elev: Yellow!

Lucy: Yes, the sun is yellow! What is your favourite colour? What is your favourite colour? Yes?

Elev: Rainbow!

Lucy: Is rainbow your favourite colour?

Elev: Yes.

Lucy: You like many colours!
(Eleven nikker)

Elevene i dette utdraget bruker kun enkeltord, men det er relevant respons på Lucys spørsmål på engelsk, og interaksjonen har form av en helklassesamtale som føres utelukkende på engelsk. Det er tvilsomt at alle elevene forsto alle ordene Lucy sa, men som gruppe forsto de det de trengte å forstå for å kunne kommunisere på en hensiktsmessig måte med Lucy. De benyttet seg av de tilgjengelige ressursene – sine egne forkunnskaper, oversettelse, de visuelle hjelpemidlene og ikke minst de andre elevenes oppførsel – for å skape mening i interaksjonen. De trakk slutninger ut fra kontekst (Gillette, 1994) og skapte mening sammen med andre (Lantolf & Thorne, 2008).

Strategisk språkbruk blant førsteklasingene

Gjennomgående i undervisningsopplegget med hånddukken Lucy brukes oversettelse som kommunikasjonsstrategi og læringsstrategi (Beiler & Dewilde, 2021). Det er en autentisk situasjon der engelsk brukes som kommunikasjonspråk, samtidig som elevene ikke trenger å være redde for at kommunikasjonen skal bryte

sammen. Det skaper rom for å utfolde seg og bruke stemmen. Det var heller ingen spørsmål om autentisiteten av situasjonen. Selv om det var tydelig at Lucy var en hånddukke som jeg styrte, var det ingen som protesterte mot at Lucy kommuniserte med dem. Tvert imot viste elevene omsorg og hensyn, og noen elever hjalp til med å holde ro i klasserommet da støynivået ble for høyt ved å rope: «Hør hva Lucy sier!» Da besøket var over, fikk Lucy en klem fra de fleste av elevene.

Besøket fra Lucy viser at det er mulig å bruke engelsk som kommunikasjonspråk, selv i begynneropplæringen (Dahl, 2014). Det antyder i tillegg at fritidsengelsken som potensielt kan skape varierte forkunnskaper blant elevene, også kan benyttes for å

tilpasse undervisningen til den varierte elevgruppen. Det ble også tydelig at når førsteklasingene blir satt i en situasjon der språkkompetanse er nødvendig for en ønsket samhandling, benytter de seg automatisk av hensiktsmessige strategier for å opprettholde kommunikasjonen.

NOTE

1 Alle deltakernes navn er selvvalgte pseudonymer.

LITTERATUR

- BEILER, I.R. & DEWILDE, J. (2021). Elevers oversettelsespraksiser. *Bedre skole*, 1, 78–83.
- BRANSFORD, J.D., BROWN, A.L. & COCKING, R.R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- DAHL, A. (2014). *Young language learners: The acquisition of English in Norwegian first-grade classrooms*. Doktoravhandling, NTNU, Trondheim.
- JENKINS, J. (2015). Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice* 2(3), 49–85.
- GILLETTE, B. (1994). The role of learner goals in L2 success. I: J.P. Lantolf & G. Appel (red.), *Vygotskian approaches to second language research*, 195–213. Norwood, NJ: Ablex.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2019). *Læreplan i engelsk (ENG01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- LANTOLF, J.P. & THORNE, S.L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- SCHWARZ, M. (2020). *Beyond the walls: A mixed methods study of teenagers' extramural English practices and their vocabulary knowledge*. Doktoravhandling, Universitetet i Wien.
- SUNDQVIST, P. & SYLVÉN, L.K. (2012). Ämnesdidaktiska utmaningar i det heterogena engelskklassrummet: En jämförelse mellan elever med stor respektive liten mängd extramural engelska. I: N. Gericke & B. Schüllerqvist (red.), *Ämnesdidaktisk komparation: Länder, ämnen, teorier, metoder, frågor och resultat* (s. 121–135). Karlstad: Karlstad University Press.
- SYLVÉN, L.K. & SUNDQVIST, P. (2012). Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners. *ReCALL*, 24(3), 302–321. <https://doi.org/10.1017/S095834401200016X>



»» Ulrikke Rindal er førsteamanuensis i engelsk didaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo. Hun forsker blant annet i prosjektet STAGE, der hennes forskningsinteresser er å undersøke hvordan bruk av engelsk blant barn og unge i Norge henger sammen med språkideologier og identitet. Rindal underviser og veileder i engelsk didaktikk på praktisk-pedagogisk utdanning [PPU] og i Lektorprogrammet.

Hvordan skolen kan utvikle elevenes historiebevissthet

»» Av Ketil Knutsen **Med den nye læreplanen skal elevene utvikle historiebevissthet ved å lære hvordan de selv og andre bruker historie. Men hva betyr det å bruke historie? Og hvordan undervise og vurdere slik at elevene lærer det?**

Noe av det viktigste elevene skal lære i videregående skole, er å bli historiebevisste. Ifølge et av kjerneelementene i historiefaget innebærer det at de skal kunne «forstå seg selv som historieskapt og historiskapende med fortid, nåtid og fremtid» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Også læreplanen for samfunnsfag vektlegger dette, både under kjerneelement og i planens innledning (Utdanningsdirektoratet 2020b).

Å forstå seg selv som historieskapt og historiskapende innebærer å forstå hvordan vi bruker historie for å oppnå en hensikt, og at vi gjør det gjennom å skape meningsfulle forbindelser mellom fortid, nåtid og fremtid (Knutsen, 2023). Eksempelvis når man kjøper vikingbrød fordi man assosierer vikingtiden med styrke og sunnhet. Eller at man oppfatter en idrettsutøver som norsk helt fordi hen tar på seg en vikinghjelm etter å ha vunnet en konkurranse.

Historiebruk som læringsmål kommer også eksplisitt til uttrykk gjennom læreplanens kompetansemål. Elevene skal for eksempel lære å «drøfte hvordan framstillinger av fortiden, hendelser og grupper har påvirket og påvirker folks holdninger og handlinger».

Kompetanse defineres som:

å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning. (Utdanningsdirektoratet, 2017)

Slik kommuniserer læreplanen at det ikke er selve kunnskapene om fortiden og historiefaglige ferdigheter som er det viktigste, men bruken av dem – historiebruk.

Historiebruk

Historiebruk innebærer å forstå samtiden, bygge identitet og forme fremtiden ved å knytte sammen nåtid, fortid og fremtid på ulike måter. Historiebruk kan oppsummeres som «historiebevissthets- og historiebruksmodellen» (HHM-modellen).

Et eksempel er det norske forsvarrets reklamefilm *Ta ikke Grunnloven for gitt*. Forsvaret (2015) ønsker å fremstå som en demokratibygger ved å vise likhet mellom sitt eget arbeid og arbeidet med Grunnloven og ved samtidig å fremstå som en motsetning til krig og okkupasjonstid. Dette kommer til uttrykk multimodalt ved at en stemme forteller om friheten vi har, samtidig med at det presenteres bilder og lyder fra okkupasjonstiden. Reklamen avsluttes med en motstandsmann som viser et bilde av seg selv fra okkupasjonstiden, og eksplisitt binder sin egen livshistorie sammen med den store historien ved å fortelle at «vi» kjempet i fem år for grunnloven. Han avslutter med å si at «vi» ikke må ta Grunnloven for gitt. Til slutt vises teksten «Opplev Norge uten Grunnlov. Besøk Norges Hjemmefrontmuseum» og deretter forsvarrets logo. Reklamen forutsetter at seerne har et positivt bilde av Grunnloven og et negativt bilde av okkupasjonstiden. Konteksten er



samtidens trusler mot demokratiet og forsvarrets behov for å bygge troverdighet.

Historiebruk handler slik ikke om historien som sådan, men heller dens rolle og betydning i en samtid og i å forme en fremtid. Historiebruk gjør oss dermed oppmerksomme på at historie ikke bare er et fag, men også en måte å leve, kommunisere og forholde oss til hverandre på (Knutsen, 2023).

Samtidig er historiefaget i seg selv også et eksempel på historiebruk siden enhver historie i betydningen «fortelling om fortiden» ikke er en gjenskaping av fortiden, men en måte å tolke og forholde seg til den på. Eksempelvis er ikke filmen *Max Manus* en gjengivelse av okkupasjonstiden i Norge, men en film om heltetmodig motstandskamp. Den har derfor blitt kritisert av noen for å skape et feilaktig bilde, som om det var Norge som vant krigen (Kleve, 2008).

Historie har reell påvirkning på livet og samfunnet vi får. Eksempelvis invaderte USA Irak for å ikke gjenta

«appeasementpolitikken»¹ i forkant av andre verdenskrig. Da hadde man vært ettergivende mot Nazi-Tysklands leder, Adolf Hitler, i håp om at han da ville stoppe å invadere andre land. Vi må lære av historien og angripe før det er for sent, var budskapet. Hvis man istedenfor hadde

brukt historien om «containmentpolitikken»² under den kalde krigen til å forstå situasjonen med Irak, hadde utfallet muligens vært helt annerledes.

Også rasjonell argumentasjon som fakta, statistikk og logikk har betydning for hvordan vi forstår og handler i verden, men historie har ofte større retorisk kraft fordi den skaper sterke bilder det er lett å leve seg inn i, noe som gjør oss mindre kritiske. Tenk for eksempel på forskjellen mellom å si at Hamas sitt angrep på jøder 7. oktober var «forferdelig», og å si at det var «det verste angrepet på jøder siden holocaust», som den israelske statsministeren Benjamin Netanyahu uttrykte det overfor den amerikanske presidenten Joe Biden (Garrity, 2023).

Samtidig har vi en tendens til å ubevisst sette likhetstegn mellom historie og det som faktisk har hendt i fortiden, noe som også gjør oss mindre kritiske. Hvis vi derimot er bevisste på at historie er en menneskeskapt konstruksjon som brukes til ulike formål, myndiggjøres vi. Istedenfor at andre styrer hvordan vi skal tenke og handle, ved å påvirke med historie, styrer vi det selv ved å være bevisst mekanismene som er i sving når vi påvirkes. Dette kan vi definere som utvikling av historiebevissthet (Knutsen 2023).

Tabell 1: Historiebevissthets- og historiebruksmodellen (HHM-modellen) [Knutsen, 2023].

SPØRSMÅL	KRITERIER
Hvordan knyttes historie til nåtiden og/eller fremtiden?	<ul style="list-style-type: none">• likhet mellom nå og før (det som skjer nå er likt før, nåtiden er som fortiden)• motsetning eller forskjell mellom nå og før• det går bedre / i riktig retning i lys av en dårlig fortid og en idyllisk fremtid• det går dårligere / i feil retning i lys av en idyllisk fortid og mot en dårlig fremtid
Hva er formålet med å knytte historien til nåtiden og/eller fremtiden?	<ul style="list-style-type: none">• overbevise (f.eks. kjøpe/selge noe eller bli overbevist/overbevise om politikk)• bygge identitet (f.eks. slektskap med forfedre eller «oss mot de andre»)• forstå eller lære noe i nåtiden• terapeutisk (f.eks. forbud av, forsoning med eller sørge over historie)
Hvem knytter historie til nåtiden og/eller fremtiden?	<ul style="list-style-type: none">• f.eks. bedrift, politiker, organisasjon, enkeltperson, kunder, velgere, skolen og folk flest/lesere
Med hva knyttes historie til nåtiden og/eller fremtiden?	<ul style="list-style-type: none">• skrift (f.eks. tale, kronikk og intervju) gjennom ord og tekst• bilde/film (f.eks. mem, video, film) gjennom komposisjon, perspektiv, farger og utsnitt, synsvinkel• fysisk (f.eks. museum, minnesmerke, gjenstander/rekvisitter) gjennom utforming og design• interaktivt ved å tilrettelegge for brukergenerert innhold (f.eks. muligheter til å bestemme historien vs. å bli tvunget inn i en bestemt historisk utvikling, f.eks. i et dataspill)
Hvilken oppfatning av fortiden, nåtiden, fremtiden og/eller forholdet mellom fortid, nåtid og fremtid forutsettes/legges opp til?	<ul style="list-style-type: none">• positiv, negativ eller likegyldig i ulike nyanser.
Hva er foranledningen til eller bakgrunnen for å knytte historien til nåtiden og/eller fremtiden?	<ul style="list-style-type: none">• en hendelse, en handling, et samfunnsproblem, en utfordring og/eller et samfunnsystem

Å utvikle historiebevissthet gjennom historiebruk

Ifølge et konstruktivistisk syn på læring utvikler ikke elevene historiebevissthet ved bare å høre læreren fortelle om historiebruk eller lese om det i læreboken. De må selv være aktive i prosessen med å bruke historie. Læreren kan tilrettelegge for utvikling av historiebevissthet ved å gi, eller la elevene finne, eksempler på og undersøke historiebruk, samt selv bruke historie formålsrettet ved å ta stilling til en rekke spørsmål (HHM-modellen). Nedenfor skal jeg vise hvordan dette kan gjøres i praksis basert på boken *Historiebruk og historiebevissthet i skolen* (Knutsen, 2023).

Eksemplene elevene undersøker, kan være tekstlige, visuelle, fysiske eller multimodale. Tekster kan være kronikker, debatter, taler eller avisreportasjer. Det kan for eksempel være historikeren Niall Fergusons kronikk «Europa har latt forsvaret sitt smuldre opp, slik det romerske keiserriket gjorde» (Ferguson, 2015). Visuelle eksempler kan være memmer, filmer, plakater, reklamer eller TV-debatter, for eksempel Nora sin nostalgiske reklame *Bergens fiskesuppe gjennom førti år* til deres 40-års jubileum (Toro, 2011). Fysiske eksempler kan være minnesmerker, minnesteder,

ritualer, artefakter eller «reenactment», for eksempel lokale minnesmerker fra okkupasjonen. Mesteparten av historiebruken er multimodal i betydningen kombinasjoner av ulike modaliteter, enten det er dataspill, musikkproduksjoner, filmer eller VR.

Elevene kan selv produsere historiebruk ved å lage en kronikk, et debattinnlegg, en tale, et manus til en TV-reklame, et mem eller et forslag til et minnesmerke eller en utstilling. Eksempelvis kan elevene utfordres til å lage en TikTok-oppdatering fra et museumsbesøk ved å ta stilling til spørsmålene i HHM-modellen.

Hvert av spørsmålene i tabellen vil være til hjelp når elevene skal svare på de andre spørsmålene. Eksempelvis er det lettere å svare på hva som er hensikten med en historiebruk hvis man allerede har svart på hvordan nåtid, fortid og fremtid bindes sammen, for eksempel i form av en likhet, en forskjell eller en utviklingslinje. Elevene kan starte med hvilket som helst av spørsmålene i modellen, men spørsmålene må sees i sammenheng.

At elevene skal forstå seg selv som historieskapt og historieskapende, gjør det ekstra viktig at de også får undersøke

sin egen personlige historiebruk: Elevene kan ta utgangspunkt i et utvalg historier, for eksempel Grunnloven fra 1814, andre verdenskrig, velferdsstatens fremvekst, vikingtiden og middelalderen, og deretter svare på følgende:

- Ranger historiene etter hvor mye du har hørt om dem.
- Hvilke oppfatninger har du om de forskjellige historiene?
- Hvor har du oppfatningene dine fra?
- Hvilken historie vil du si er viktigst å huske eller kjenne til? Hvorfor?
- Tenk deg at du skal skrive lærebok om denne historien. Hva mener du er viktig å ta med?

Sist, men ikke minst kan elevene utvikle historiebevissthet ved å selv finne eksempler på historiebruk i nærmiljøet, som minnesmerker, gatenavn eller vandringsruter, eller blant dagligvarebutikkens varer med historiske referanser, eller i massemedia, som nyhetssendinger, eller på Internett, for eksempel YouTube. Elevene kan få i oppgave å finne tre eksempler på historiebruk i en dagligvarebutikk, som for eksempel vikingbrød, steinalderbrød og Idsøe pølser merket «Fra 1828».

Hvordan organisere og tilpasse undervisningen

Å sammenligne historiebruk kan hjelpe elevene når de skal svare på spørsmålene i HHM-modellen (Knutsen, 2023). I stedet for å bare få ett eksempel på historiebruk kan elevene undersøke en debatt, for eksempel to innlegg i debatten om minnesmerket av Winston Churchill på Solli plass i Oslo, der noen mener at det bør rives, mens andre vil beholde det (Swensen, 2020; Teigen, 2020). Ved slik å se én historiebruk i lys av en annen blir det lettere å få øye på historiebruken i begge eksemplene. Historiebruken i den ene teksten trer tydeligere fram når elevene ser den i lys av den andre, særlig når de to tekstene representerer ulike sider i en diskusjon.

Sammenligning er særlig viktig hvis historiebruken er utydelig, som i en historisk film hvor nåtids- og fremtidsdimensjonen ikke er eksplisitt til stede. Elevene kan sammenligne to trailere til filmer om andre verdenskrig som fremstiller hendelsen på to forskjellige måter, for eksempel *Kampen om Narvik* og *Krigsseileren*. Også kontrafaktiske spørsmål (hva hvis-spørsmål) kan hjelpe elevene. Elevene kan for eksempel svare på hvordan filmene hadde vært hvis nazistene hadde vunnet krigen.

Å undervise og lære historiebruk med hjelp av HHM-modellen er en form for «scaffolding» (stillasbygging) fordi



læringen deles opp i mindre operasjoner. Første gangen elevene skal arbeide med historiebruk, vil ytterligere stillasbygging styrke elevenes muligheter ved at læreren og elevene gjennomgår modellen sammen med hjelp av et eksempel, istedenfor at elevene overlates til seg selv (Knutsen, 2023).

Kunnskaper, ferdigheter og historiebevissthet

Det er vanskelig å undersøke eller lage historiebruk om man ikke kjenner historien som brukes. Dette er en av konklusjonene fra et dansk forskningsprosjekt hvor elever i 6. klasse fikk undersøke eksempler på bruk av historien om tiden da Danmark var kolonimakt på begynnelsen av 1800-tallet og brukte slaver. Først etter de hadde lært om slaveriet, klarte de å reflektere over hvordan historien ble brukt (Jensen & Østergaard, 2018).

Samtidig kan elevene utvikle ytterligere historiekunnskaper gjennom å arbeide med historiebruk. Eksempelvis kan elevene, etter å ha undersøkt bruk av historie fra den tiden da Danmark var kolonimakt, undersøke om historiebruken stemmer overens med det vi vet om samfunnet på denne tiden. Dette kan elevene gjøre ved å finne ulike kilder til fagkunnskap. Elevene kan også utvikle sine kritiske ferdigheter ved å vurdere disse kildenes troverdighet og brukbarhet (Knutsen, 2023).

Kunnskaps- og ferdighetsutvikling uten historiebruk risikerer å bli meningsløs og lite motiverende. Samtidig er

det mange elever som lurer på hva som er poenget med å lære historie på skolen. Historiebruk gir svaret ved nettopp å vise historiens relevans, men uten kunnskaper og ferdigheter risikerer historiebruken å bli uforståelig og tilfeldig.

Å vurdere utvikling av historiebevissthet

HMM-modellen er ikke bare en hjelp for elevene til å undersøke og produsere historiebruk. Den kan også brukes som utgangspunkt for kriteriebasert vurdering av elevenes historiebevissthet, som tabell 2 viser.

Tabell 2: Kjennetegn for vurdering av elevenes utvikling av historiebevissthet jf. HMM-modellen [Knutsen, 2023].

LAV	MIDDELS	HØY
svarer på få spørsmål og kriterier	svarer på noen spørsmål og kriterier	svarer på samtlige spørsmål og kriterier
svarer lite og stikkordsmessig på spørsmålene	svarer noe på spørsmålene	svarer utfyllende på spørsmålene med fullstendige setninger
forklarer og begrunner ikke svarene med fagkunnskap	forklarer og begrunner noen av svarene med fagkunnskap	forklarer og begrunner svarene med fagkunnskap
svarene på spørsmålene spriker eller har lite sammenheng	svarene på spørsmålene henger noenlunde sammen	svarene på spørsmålene henger godt sammen

Vurderingsgrunnlaget er elevenes undersøkelser av historiebruk eller produksjon av historiebruk der de konstruerer kunnskap selv, som vist ovenfor, i motsetning til å bare reprodusere en allerede gitt kunnskap. Elevene må bli kjent med vurderingskriteriene og selv få sette ord på hva de har klart, og hva som er vanskelig. Da vil de bli bevisste egne styrker og svakheter og dermed bedre forstå hvordan de kan prestere bedre. Læreren på sin side vil få et bedre grunnlag for å kunne tilpasse undervisningen.

Poenget med historiefaget

Vi bruker alle historie til å forme egen og andres nåtid og fremtid. Dette er som oftest ubevisst.

Elevene utvikler historiebevisstheten sin ved å bli bevisst egen og andres historiebruk gjennom å spørre: hvordan historie knyttes til nåtiden eller fremtiden; hva som synes å være formålet; hvilke medium som brukes; hvilken oppfatning av nåtid, fortid og fremtid som forutsettes eller som det legges opp til; og hva som er foranledningen

til historiebruken. Elevene myndiggjøres når de i større grad opplever å ha kontroll med hvordan de selv og andre påvirkes av historie. Noen elever spør seg (og læreren) hva poenget med historie er. Å undersøke og produsere historiebruk gir svaret. Læreren vil på sin side kunne glede seg over å undervise elever med større interesse for og nytte av historie.

NOTER

- 1 Det engelske uttrykket *appeasement* viser her til en politikk som innebærer forsøk på å skape avspenning gjennom å være ettergivende.
- 2 *Containment*-politikk viser til amerikanske forsøk på å «demme opp» for kommunistisk innflytelse i verden i etterkrigstiden.

LITTERATUR

- FERGUSON, I.** (2015, 26.11). Europa har latt forsvaret sitt smuldre opp, slik det romerske keiserriket gjorde. *Aftenposten, kronikk* (opprinnelig fra The Sunday Times gjengitt av Aftenposten).
- GARRITY, K.** (2023, 10.08.). 'Worst attack on Israel since the Yom Kippur War': Blinken condemns Hamas attack on Israel. *Politico*. <https://www.politico.com/news/2023/10/08/blinker-attack-israel-hamas-00120511>
- JENSEN, M.E. & ØSTERGAARD, M.F.** (2018). 6. klasses arbejde med historiebrug. *RADAR-Historiedidaktisk tidsskrift*, 1(1), 10–19. <https://historielab.dk/6-klasses-arbejde-historiebrug/>
- KLEVE, M.L.** (2008). – «Max Manus» kan gi ufortjent heltestatus. *Dagbladet Pluss*. <https://www.dagbladet.no/kultur/max-manus-kan-gi-ufortjent-heltestatus/66544068>
- KNUTSEN, K.** (2023). *Historiebevissthet og historiebruk i skolen*. Kristiansand. Cappelen Damm Akademisk.
- FORSVARET.** (2015). *Ta ikke Grunnloven for gitt*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=7ct9XOcrng>
- SWENSEN, L.** (2020). Fjern statuene! *Dagsavisen*. <https://www.dagsavisen.no/debatt/fjern-statuen-1.1730636>
- TEIGEN, E.** (2020). Opprop for å fjerne Churchill-statue møter kraftig motbør: – Ytterliggående vås. *Nettavisen*. <https://www.nettavisen.no/okonomi/opprop-for-a-fjerne-churchill-statue-moter-kraftig-motbor-ytterliggaende-vas/s/12-95-3423980343>
- TORO.** (2011). *Bergensk fiskesuppe gjennom 40 år*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=MVm4rRTF4Ek>
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2020A). *Læreplan i historie fellesfag (HIS01-03)*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 15.11.2019. <https://www.udir.no/lk20/his01-03?lang=nob>
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2020B). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 15.11.2019. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt ved kongelig resolusjon 1. september 2017 med hjemmel i opplæringsloven § 1-5. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>



»» Ketil Knutsen er professor i historie og historiedidaktikk ved Institutt for kultur og språkvitenskap ved Universitetet i Stavanger. Han forsker og underviser i historiebruk og historieundervisning. *Historiebevissthet og historiebruk i skolen* [Cappelen Damm Akademisk] er hans siste publikasjon.



Videreutdanning i engelsk

– lærere tar grep og endrer undervisningspraksis

»»» Av Ingebjørg Mellegård

En studie viser at videreutdanning i engelsk fører til at lærerne legger mer vekt på å bruke engelsk aktivt i undervisningen. De beveger seg også bort fra tradisjonell glosetrening, for heller å arbeide med nye ord og fraser i en naturlig, språklig kontekst.

Studietilbudene innenfor etter- og videreutdanningsstrategien *Kompetanse for kvalitet*¹ har siden den ble introdusert i 2009, blitt evaluert årlig gjennom en nasjonal deltakerundersøkelse. I løpet av disse årene har lærernes tilbakemeldinger i overveiende grad vært entydig positive. Deltakerundersøkelsen fra studieåret 2018/2019, som er relevant i denne sammenheng, avdekket at 95 prosent av lærerne på nasjonalt plan oppfatter kvaliteten på engelskstudiene til å være *svært god* eller *god* (Gjerustad & Pedersen, 2019).

På lokalt nivå ved egen institusjon, Høgskolen i Østfold, svarer 87 prosent av lærerne *ja* og 13 prosent *til en viss grad* på spørsmålet om de har endret eller kommer til å endre sin undervisningspraksis som følge av engelskstudiet (Gjerustad & Pedersen, 2019). Deltakerundersøkelsen sier naturlig nok ikke noe om *hvilke* endringer lærerne helt konkret har gjort eller har til hensikt å gjøre i sin undervisningspraksis.

Refleksjon over egen undervisningspraksis

Hva fører så ny kunnskap til? Gir videreutdanningen et tilstrekkelig grunnlag for kritisk refleksjon over egen undervisningspraksis? I en studie gjennomført ved Høgskolen i Østfold i 2021, undersøkes læreres refleksjoner over egen undervisningspraksis i engelskfaget og hvilke endringer ny kunnskap har bidratt til i lærernes tilnærming til engelskopplæringen. Studien er kvalitativ og har et emisk perspektiv, med andre ord at utgangspunktet ligger i lærernes subjektive oppfatninger av og erfaringer fra «sin virkelighet» innenfor en klart definert kontekst (Postholm, 2010; Savin-Baden & Major, 2013). I dette tilfellet handler det om lærernes undervisningspraksis i engelsk.

Engelskstudiet *Engelsk for lærere 1, 1.–7. trinn* innenfor *Kompetanse for kvalitet* ved Høgskolen i Østfold består av to emner som hver utgjør 15 studiepoeng. Mot slutten av høstsemesterets emne, *Språkferdighet, språklæring og kommunikasjon* (Høgskolen i Østfold, 2021), skriver lærerne en refleksjonstekst hvor de kritisk undersøker og vurderer sin egen undervisningspraksis og utvikling som engelsklærer så langt i studiet. Det er disse personlige tekstene som utgjør datamaterialet i studien, totalt 45 refleksjonstekster. Opprinnelig var ikke intensjonen med disse tekstene at de skulle benyttes som datamateriale; refleksjonsteksten er en del av de obligatoriske oppgavene lærerne gjennomfører i løpet av engelskstudiet.

I oppgaven blir lærerne bedt om å identifisere ett eller flere områder i sin undervisningspraksis hvor de har erfart utvikling og endring. Videre blir de bedt om å drøfte hvordan studiet knytter teori og praksis sammen, og hvordan ny kunnskap har påvirket deres oppfatning av deres egen rolle som engelsklærer og hvordan barn lærer engelsk som et *andrespråk*. Denne åpenheten i oppgaveteksten anser jeg å være en styrke for datamaterialets autentisitet og troverdighet; tekstene er ikke skrevet for å respondere på definerte forskningsspørsmål, men gir uttrykk for lærernes personlige refleksjoner, noe som kan ha en positiv effekt på mangfoldet i datamaterialet (Creswell, 2009; Savin-Baden & Major, 2013). Datamaterialet ble analysert induktivt i henhold til kvalitativ innholdsanalyse. Tekstene ble delt opp i segmenter og kodet. Disse kodene ble deretter kategorisert i større enheter ut fra innholdsmessige fellestrekk, *temaer*, som dermed gjenspeiler funnene i datamaterialet.

Hva sier så lærerne om sin rolle og utvikling som engelsklærer etter halvgått løp av videreutdanningen? Har tilgang til ny forskningsbasert kunnskap om

språklæring gitt resultater, og hvilke endringer i egen undervisningspraksis er de i så fall i gang med å gjøre? Noen temaer i datamaterialet er mer framtrødende enn andre:

- mer aktiv bruk av engelsk i klasserommet
- mindre bruk av oversettelse
- vokabular – fra enkeltord til ord i kontekst

Mer aktiv bruk av engelsk i klasserommet

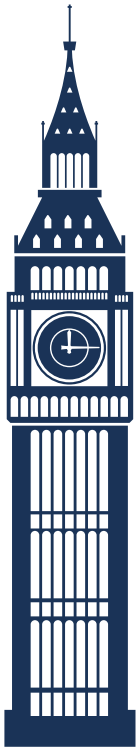
Den mest markante endringen som lærerne beskriver, er bruken av engelsk i undervisning og kommunikasjon med elevene:

The very first thing I changed in my teaching practice was to go from the teacher who spoke too much Norwegian in the English lessons to become an English-speaking language teacher. This was a big challenge for me, but I grew more certain that this was the way to go. Already in September my pupils did comment on my teaching: «We have never ever spoken this much English in our lessons before. I almost didn't notice we were talking English to each other.»

Man skulle tro at en rikholdig bruk av målspåket var en selvfølge i engelskopplæringen, men dette funnet er ikke overraskende og samsvarer godt med min mangeårig erfaring som etter- og videreutdanner i engelsk. I datamaterialet kommer det fram at svært mange av lærerne har lav språklig selvtillit, og opplever dette som en barriere mot å bruke engelsk aktivt i klasserommet. Dette er fullt forståelig ut fra deres bakgrunn. Et høyt antall lærere underviser i engelsk uten å ha formell kompetanse i faget. På 1.–4. trinn gjelder dette 64 prosent av de som underviser i engelsk (Perlic, 2019). I dag eksponeres barn for autentisk engelsk fra mange ulike kanaler og reagerer naturlig nok når engelsklæreren ikke mestrer lydsystemet, snakker med typisk norsk intonasjon og mangler vokabular.

Læreren som ble sitert ovenfor, erkjenner at overgangen til å ta engelsk mer aktivt i bruk var en utfordring, men uttrykker samtidig en økende bevissthet om at dette er et riktig grep. Mange av deltakerne i studien sier at de raskt erfarer endringer i elevenes bruk av engelsk når de som lærere i større grad underviser og kommuniserer på målspåket. I engelskstudiets første emne legges det stor vekt på å formidle forskningsbasert kunnskap om hvor viktig det er å bruke målspåket i klasserommet. Det er tydelig i lærernes refleksjonstekster





at de har tatt til seg denne kunnskapen og setter den ut i praksis. Det er selvfølgelig svært motiverende for lærerne å se umiddelbare resultater, og ikke minst at elevene selv registrerer denne endringen.

Datamaterialet avdekker at mange av lærerne reflekterer kritisk over sin rolle som språkmodell for elevene:

I am now striving to teach English through English. By doing so, I present myself as a role model and thereby encourage my pupils to speak English. This has been a success, not the first day, but gradually more and more of my pupils have started talking and answering in English without me reminding or asking them to.

Denne læreren verbaliserer en tydelig bevisstgjøring i det å være en god språklig rollemodell for sine elever, og ser tydelig hvilken positiv påvirkning det har på elevenes bruk av engelsk og dermed deres læringsutbytte. I engelskstudiet er naturligvis engelsk undervisnings- og kommunikasjonsspråket. Det er gjennomgående i datamaterialet at erfaringene lærerne får fra å «selv være elev» og bli eksponert for engelsk og måtte bruke målpråket aktivt, utvikler og styrker både språkferdigheter og bevissthet om betydningen av å forstå som en god rollemodell. Disse funnene demonstrerer tydelig hvor nødvendig det er at lærere i videreutdanning har mulighet til å kontinuerlig prøve ut nye undervisningsformer i klasserommet mens de studerer, for slik å erfare sammenhengen mellom teori og praksis i eget klasserom (Ertsås & Irgens, 2012).

Mindre bruk av oversettelse

Et beslektet tema som utpeker seg i datamaterialet, er lærernes syn på oversettelse fra engelsk til norsk i sin undervisningspraksis:

I used to believe that I had to translate every word into Norwegian for the students to learn English. However, as a consequence of learning that it is important to give the students a «language bath», my perception has shifted. I now only speak English during the English lessons. I can see that some of my students struggle with this. They feel they must

understand every word. I try to make it clear to them that it is not important to understand every word but to get the meaning of what is being said. Hopefully, they will get more used to this as time passes, because I am not going to stop.

Denne læreren uttrykker en kritisk holdning til egen praksis med å oversette ord for ord til elevene. Ny kunnskap om barns språklæring har gitt hen dypere forståelse av at meningsskaping er overordnet en ord-til-ord-oversettelse mellom morsmål og målpråk. Det er tydelig at læreren har gått fra å anta en praksis for språklæring til å ta i bruk ny kunnskap og begrunner sitt valg av å endre retning i engelskopplæringen.

Det er entydige signaler i datamaterialet at når lærerne reduserer bruken av oversettelse, tar de samtidig i bruk andre strategier for å hjelpe elevene til å skape mening i det som blir kommunisert. Lærerne beskriver at de benytter visualisering og kroppsspråk for å demonstrere ukjente ord og fraser; de lar elevene gjette betydning av ord ut ifra kontekst; og de lar elevene gjenfortelle det de har hørt. En lærer på andre trinn sier det slik: «I gave them a relaxing habit by translating. Now I much more try to explain what it means, using English.» Også for denne læreren fører kritisk refleksjon over egen undervisningspraksis til endring i hens tilnærming til engelskopplæringen. En annen lærer observerer endring i elevenes motivasjon ved å forlate rutinen med oversettelse:

When reading texts now, I try not to translate into Norwegian. Instead, we try to retell the text in English. I have seen that when I do not translate, my pupils become eager in their attempt to understand and participate in the retelling. Retelling also forces them to use their vocabulary and adjust it to another context.

I datamaterialet framstiller lærerne bruken av oversettelse i engelskopplæringen mer som en vane og tradisjon enn et strategisk valg de har gjort for å styrke elevenes læringsutbytte. Ved hjelp av ny kunnskap og kritisk refleksjon finner de andre undervisningsformer i sin tilrettelegging for å hjelpe elevene til å skape og vise forståelse av tekst og muntlig kommunikasjon.

Vokabular – fra enkelt ord til ord i kontekst

I løpet av det første semesteret i videreutdanningen har utvikling av barns vokabular en sentral plass. Det er derfor

ikke overraskende at dette er et framtreddende tema i datamaterialet:

The biggest difference is probably my teaching of vocabulary. My focus has moved from learning words to learning chunks of words and collocations. I have often asked myself what the learning outcome of the weekly word test is. Even if I never fully approved of the method, I carried it out in the classroom because it was the common practice. Through theory learnt in this course, I got my doubts confirmed, the arguments I needed and the methods to find better ways for my pupils to learn vocabulary. I am excited to see the long-term results of this change of practice in my class.

Denne læreren uttrykker tydelig at ny og relevant kunnskap har medført et brudd med tidligere innarbeidet praksis; hen vedgår å ha vært tvilende til eget metodebruk, men har manglet adekvate alternativer. Gjennom studiet har vedkommende tilegnet seg dypere forståelse av hvordan barn kan utvikle sitt vokabular; teori er omsatt til praksis. Mange, i likhet med læreren sitert ovenfor, kommuniserer stor tilfredshet ved å kunne endre praksisen med ensidig fokus på enkeltord, ofte i form av ukas ord med dertil hørende ordtest, til en framgangsmåte med vekt på kollokasjoner og fraser slik at ordets funksjon blir tydeliggjort for elevene. En lærer på første trinn sier det slik:

*I now realise that I have maybe left out the most important part of the procedure of learning new words, and that is for the pupils to use the words in meaningful contexts. I have learnt that we must *do something* with the words in addition to learn to say and spell them.*

Det er gjennomgående i lærernes utsagn at de finner ny kunnskap om vokabular som lett omsettelig i praksis. Mange har allerede vært på vei mot en slik undervisningsform, men de har manglet teorien for å kunne begrunne sine valg. Flere uttrykker at de erfarer økt motivasjon og engasjement hos elevene når de får arbeide med ord i kontekst og i dybden:

I think this activates them in a better way than translating or learning single words every week. I have experienced what theory says about the brain remembering words more easily in chunks because it semantically makes more sense.

Denne læreren verbaliserer at god forståelse av teori fører til kritisk refleksjon over egen undervisningspraksis slik at nødvendige grep kan tas for at hens språkopplæring endrer retning (Desimone, 2009).

Målrettet og virkningsfull videreutdanning

Funnene i studien viser at lærerne tar tak i sin tilnærming til engelskopplæringen basert på ny kunnskap; ved relativt enkle grep gjør de endringer som fører til en undervisningspraksis begrunnet i teori. Lærerne uttrykker at mer bruk av målpråket, mindre bruk av oversettelse og mer vekt på fraser og kollokasjoner i utvikling av vokabular fører til økt motivasjon og engasjement hos elevene, noe som uten tvil vil styrke deres læringsutbytte. Dette handler først og fremst om lærerens kompetanse i faget:

On some occasions, I have really felt the lack of fundamental knowledge. After just two, three months, I do

register a significant change in my competence. Not that I consider myself a fully qualified English teacher yet or that I'm in total control of everything, but I really enjoy feeling more competent.

I likhet med læreren som er sitert her, uttrykker mange at det å undervise i engelsk uten formell kompetanse i faget, ga dem en sterk følelse av usikkerhet og utilstrekkelighet når det gjaldt å tilrettelegge engelskopplæringen på en slik måte at elevene skulle kunne nå læreplanens kompetansemål. I *Læreplan i engelsk i Kunnskapsløftet, LK20*, er det blant annet lagt stor vekt på kommunikasjon og bruk av målpråket: «Elevene skal få oppleve, bruke og utforske språket fra første stund. Opplæringen skal legge til rette for at elevene får utfolde seg og samhandle i autentiske og praktiske situasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette er i god overensstemmelse med det lærerne i studien skriver: Ny kunnskap om å bruke engelsk mer aktivt i undervisningen og tilrettelegging for at elevene kan utvikle sitt vokabular gjennom systematisk arbeid med ord i kontekst har bidratt til at lærerne erfarer en synlig endring i sin undervisningspraksis. Økt kompetanse har gitt større trygghet som engelsklærer, slik læreren som er sitert ovenfor, uttaler.

Ut fra denne studien er det grunnlag for å hevde at en virkningsfull videreutdanning



i fag fordrer en pedagogisk filosofi der sammenhengen mellom teori og praksis blir tydeliggjort, ikke bare demonstrert, men praktisert slik at lærerne erfarer koherens mellom sin eksisterende kunnskap og ny kunnskap. Denne koherensen, sammen med aktiv læring hvor lærerne kontinuerlig kan prøve ut nye undervisningsmetoder med sine elever, understøttes av Desimone (2009) som avgjørende faktorer for at videreutdanning skal gi varige resultater.

Gjennom videreutdanningen opplever mange lærere å bli konfrontert med sin manglende kompetanse i faget:

I used to believe that I was a competent teacher of English. However, after attending this English course for some months, my perception has shifted. I felt that I had not been teaching English the way I should. It was really a bad feeling. After a while, I was excited to experience development in several ways of my teaching practices.

Mange av lærerne erkjenner at engelskopplæringen de har gitt sine elever, har vært mangelfull, men dette fører ikke

til at de mister motet. Tvert imot, fordi de nå ser nødvendigheten av å ha god kunnskap i faget og erfarer at enkle grep gir endringer som er engasjerende både for dem selv og elevene, motiveres lærerne til å ta i bruk nye undervisningsmetoder. Med økt faglig kompetanse kommer også forståelsen av å kunne begrunne sine valg i teori:

Before I signed up for this course, I didn't reflect much on my teaching of English. The main reason for that was that I didn't know a lot of theory about how to teach the language and my role as a teacher of English. But that changed dramatically after a few lectures. The first thing I realized was how little I knew. And now I see how important it is to know theory about how children learn English to become a good teacher of English.

Datamaterialet viser hvordan lærerne som deltok, gradvis ble mer bevisste på verdien av teori som grunnlag for å kunne utvikle seg som profesjonsutøvere, parallelt med at de fikk anledning til å omsette den nye kunnskapen til praksis og høste erfaringer. Studien tyder på at en slik aktiv læring, der lærerne erfarer god koherens mellom sin eksisterende og nye kunnskap, bidrar til økt trygghet i faget og større bevissthet i valg av undervisningsformer.

LITTERATUR

CRESWELL, J.W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.

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>

ERTSÅS, T.I. & IRGENS, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I: M. B. Postholm (red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 195–215). Fagbokforlaget.

GJERUSTAD, C. & PEDERSEN, C. (2019). *Deltakerundersøkelsen for lærere 2019*. NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifuxmlui/bitstream/handle/11250/2628426/NIFUrapport2019-19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Høgskolen i Østfold. (2021). *Emneplan SFVSSK117 Språkferdighet, språklæring og kommunikasjon*. <https://www.hiof.no/studier/emner/videre/2021/host/sfvssk117.html>

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2019). Læreplan i engelsk. <https://data.udir.no/klo6/v201906/laereplaner-lk20/ENG01-04.pdf>

PERLIC, B. (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen*. Statistisk sentralbyrå. https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/391015?_ts=16b93d5e508

POSTHOLM, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.

SAVIN-BADEN, M. & MAJOR, C.H. (2013). *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. Routledge.

NOTE

1 Kompetanse for kvalitet er en etter- og videreutdanningsstrategi iverksatt av Kunnskapsdepartementet i 2009. Intensjonen med strategien er å tilby lærere i grunnskolen videreutdanning i fag for å heve sin kompetanse i tråd med kravene i nye læreplaner i Kunnskapsløftet. Ordningen gir lærere mulighet til å studere samtidig som de er i jobb, men med redusert undervisningsplikt. Studietilbudene er profesjonsrettete og praksisnære med egen arbeidsplass som utprøvsarena.



»»» Ingebjørg Mellegård er førstelektor i engelsk språk og språkdidaktikk ved Høgskolen i Østfold. Hun har lang erfaring fra undervisning i grunnskolen og videregående skole samt med etter- og videreutdanning av engelsklærere, spesielt innenfor *Kompetanse for kvalitet*-strategien. Hennes forskningsfelt er læreres læring, læreplanarbeid og engelsk språkdidaktikk.

Noen elever lykkes til tross for mye motgang

– lærerens bidrag er avgjørende

»» Av Nani Teig og Hege Kaarstein

La oss først stifte bekjentskap med Maria. Maria går på en skole som mangler mange av de resursene en skole bør ha for at elevene skal trives og lære mest mulig effektivt. I tillegg kommer hun fra en familie med lav inntekt og har en del problemer som ikke har noe med skolen å gjøre. Du tenker kanskje at Marias hjemmebakgrunn gjør det vanskelig for henne å lære på skolen, men det er ikke sant. Maria gjør det veldig bra, til og med bedre enn elever fra familier med høy inntekt og høyt utdannede og støttende foreldre. Dette er ikke bare flaks eller tilfeldigheter – Maria er en *akademisk resilient* elev.

Marias historie er langt fra unik. Ifølge analyser av data fra PISA-undersøkelsen (Programme for International Student Assessment) har omtrent én av ni 15-åringer med utfordrende hjemmebakgrunn det som Maria, de gjør det bra på skolen (OECD, 2020).

Som lærer lurer du kanskje på hva det er som gjør at elever som Maria lykkes på skolen til tross for et ufordelaktig utgangspunkt hjemmefra, men kanskje lurer du mest på hva du som lærer kan gjøre for å hjelpe elever med ufordelaktig sosioøkonomisk bakgrunn i ditt eget klasserom. En ny studie knyttet til UNESCOs *General Education Monitoring program* har sett på den kritiske rollen lærere spiller for akademisk resiliente elever, spesielt i matematikk- og

Forskning viser at én av ni 15-åringer med utfordrende hjemmebakgrunn, mot alle odds, gjør det bra på skolen. Dette er et internasjonalt fenomen og kalles akademisk resiliens.

naturfagsklasserom (Teig, 2023). Studien bygger på data fra de 58 landene som var med i undersøkelsen *Trends in Mathematics and Science Study* (TIMSS) i 2019. I TIMSS deltar elever på fjerde og åttende trinn sammen med sine lærere i matematikk og naturfag. Denne nye studien har benyttet data fra fjerde trinn til å svare på spørsmålene:

- Hvor stor andel akademisk resiliente elever er det i de 58 landene?
- Opplever disse elevene undervisningskvalitet annerledes enn de andre elevene?

Ikke overraskende viste studiens resultater at andelen av akademisk resiliente elever varierte både mellom land og fag (se figur 1 og 2). Andelen ble beregnet ut fra den tredelen av elevene i hvert land med lavest sosioøkonomisk status.

De tre landene som hadde lavest andel akademisk resiliente elever i matematikk, var også de tre landene som hadde lavest andel i naturfag (Filippinene: 0,7 % i matematikk og 0,3 % i naturfag, Sør-Afrika: 2,7 % i matematikk og 2,1 % i naturfag og Pakistan: 3,1 % i matematikk og 3,5 % i naturfag).

De tre landene som hadde høyest andel av akademisk resiliente elever i matematikk, var ikke helt de samme som hadde høyest andel i naturfag. For matematikk var



det Taiwan (30,5 %), Hong Kong (30,1 %) og Sør-Korea (29,7 %) som hadde de tre høyeste andelene. I naturfag var det Russland (30,6 %), Sør-Korea (30 %) og Taiwan (27,6 %). Selv om det kan se ut som om rike land har en høyere prosentandel resiliente elever enn utviklingsland, er mønsteret komplekst. For eksempel hadde Saudi-Arabia og Qatar lavere prosentandel resiliente elever i begge fag sammenlignet med Bahrain og Albania, mens Latvia hadde en høyere prosentandel enn Danmark og Sverige. Årsaken til dette er usikker, og det vil kreve ytterligere forskning for å avklare.

Sammenlignet med andre nordiske land hadde Norge den høyeste andelen av akademisk resiliente elever i matematikk (Norge: 24,8 %, Finland: 22,9 %, Danmark: 20,1 % og Sverige: 17,5 %). I naturfag hadde Finland den høyeste andelen (26,4 %), fulgt av Norge (23,4 %), Sverige (19,8 %), og Danmark (19,5 %).

For å undersøke om akademisk resiliente elever opplever undervisningskvaliteten forskjellig fra andre elever,

gikk vi i denne studien dypere inn i datamaterialet og tok for oss på tre aspekter ved undervisningskvalitet: *effektiv klasseledelse*, *et støttende klasserommiljø*, og *tydelige instruksjoner*. Det ble observert en universell trend der akademisk resiliente elever ofte ble undervist av lærere som utmerket seg i de tre nevnte aspektene.

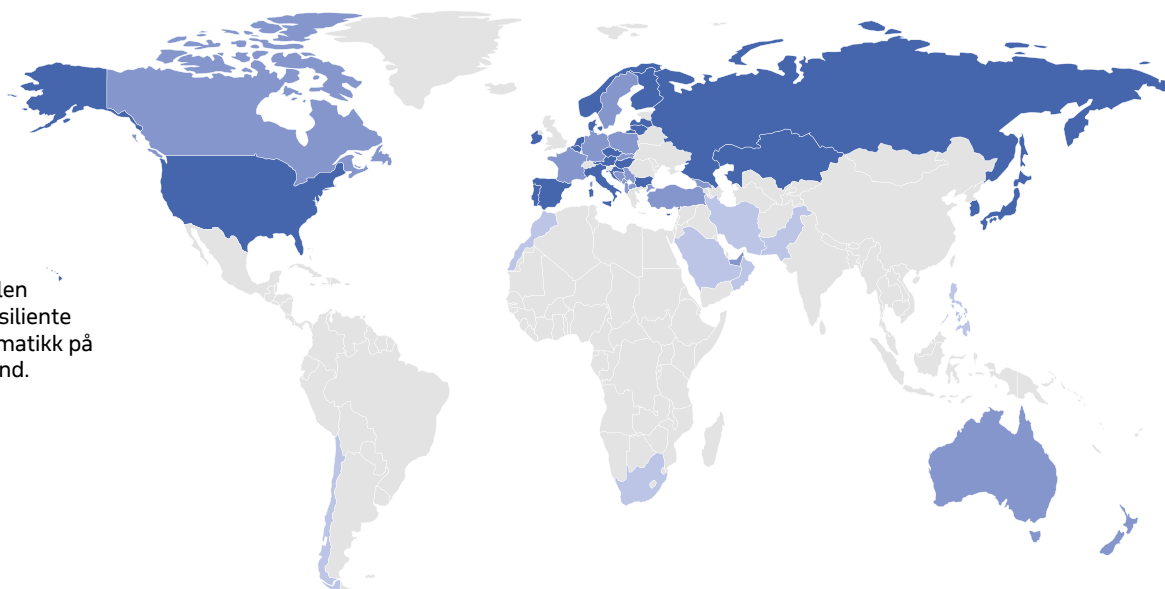
Hvis du som leser dette, er lærer, tenk derfor på hvordan du underviser, og om det du gjør, passer med det vi fant i denne studien. Ikke bare spør deg selv: «Hvor godt klarer elevene mine seg?», men også: «Hvordan kan undervisningen min hjelpe elevene til å klare seg bedre?»

Her er noen praktiske tips knyttet til de tre nøkkelaspektene for undervisningen denne studien tok for seg. Tipsene er basert på etablert forskning.

1. Klasseledelse: skap orden og stabilitet

Klasseledelse er hjørnesteinen i effektiv undervisning og læring. Lærere kan fremme de gode egenskapene til de akademisk resiliente elevene (og de andre) ved å etablere

Figur 1: Andelen akademisk resiliente elever i matematikk på 4. trinn i 58 land.



Powered by Bing
© Australian Bureau of Statistics, GeoNames, Microsoft, Navinfo, OpenStreetMap, TomTom, Wikipedia

■ Mindre enn 10 % ■ Mellom 10 og 20 % ■ Mellom 20 og 30 % ■ Mer enn 30 %

et stabilt og strukturert læringsmiljø der elevene kan fokusere på arbeidet sitt uten forstyrrelser. I begynnelsen av skoleåret er det avgjørende å legge frem klare regler, som bør gjennomgås med jevne mellomrom. Visuelle hjelpemidler kan være nyttige for yngre elever, mens «klassekontrakter» kan fungere som påminnelser for eldre elever om hva som forventes av dem. Disse verktøyene styrker ikke bare disiplin, men gjør også elevene ansvarlige for sine handlinger (Terada, 2019).

Klasseledelse dreier seg ikke bare om å innføre regler og prosedyrer, men også om å skape et forutsigbart og stabilt miljø i klasserommet (Klieme mfl., 2009; Marder, 2023). Dette er spesielt viktig for elever som daglig møter utfordringer utenfor skolen – et godt organisert klasserom kan fungere som en trygg havn. I et slikt miljø kan elever fokusere på læring fremfor å bli distraheret eller stresset av eksterne faktorer (Marder, 2023; Marzano mfl., 2003). Gjennom konsekvente klasseromsregler kan du hjelpe elevene med å se at det er en direkte sammenheng mellom deres handlinger og resultater. Målet er å styrke deres forståelse av årsak og virkning (Bandura, 1986; Marzano mfl., 2003) fordi en slik forståelse er grunnleggende for å videreutvikle blant annet utholdenhet og stå-på-vilje. Ved å overvinne utfordringer og tilpasse seg endringer vil elevene kunne forbedre sin læringsevne tross ytre forstyrrelser.

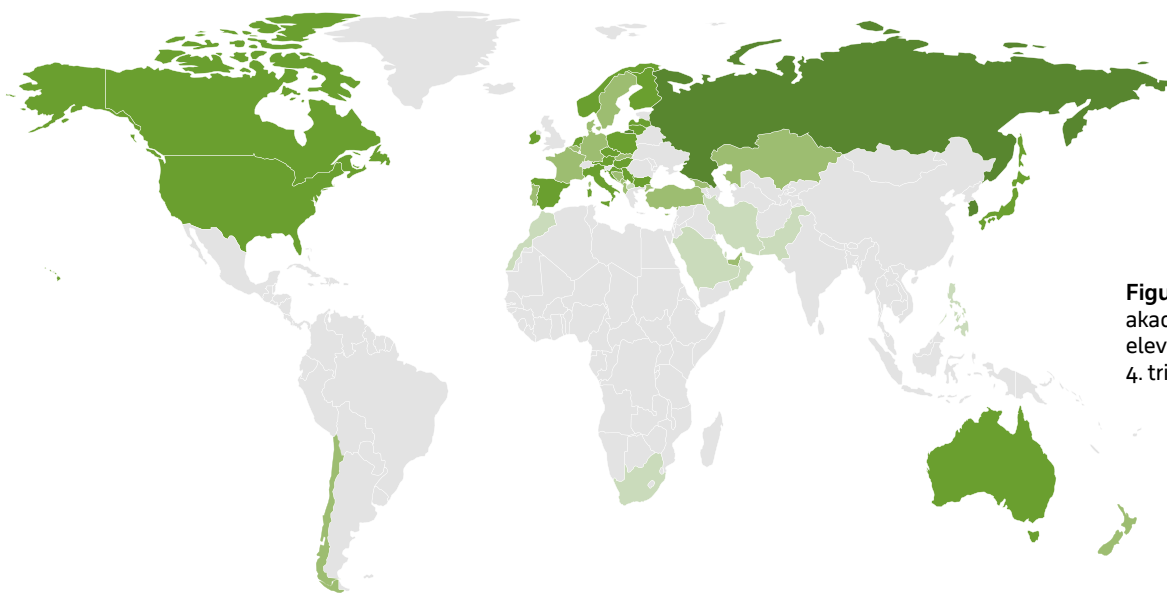
Så hvordan kan du som lærer håndtere uforutsette hendelser som kan forstyrre en klasse? Her finnes det selvsagt

ulike strategier, og noen av dem tar du kanskje allerede i bruk, som aktivt å bevege deg rundt i klasserommet, gi ikke-verbale signaler og styre atferd som ikke er i tråd med oppgaven (Lovett mfl., 2023). For eksempel kan du be en elev som stadig avbryter matematikkundervisningen, om å dele sin løsning på et problem med de andre; du kan omdirigere «entusiasmen» til riktig tid og sted. Slike strategier gjør det mulig å skape et fokusert og støttende læringsmiljø som fremmer læring, ikke bare for de akademisk resiliente elevene, men for alle.

2. Støttende miljø i klassen: fremme tillit og engasjement

Å skape et støttende miljø i klasserommet er nøkkelen til å bygge tillit og engasjement blant elever, spesielt for å utvikle de gode egenskapene hos de med ufordelaktig sosioøkonomisk bakgrunn (Gay 2018; Teig, 2023). I et slikt miljø vil elevene føle seg verdsatt og inkludert. Ved å oppfordre disse elevene til å delta kan du bidra til at de får akkurat den støtten de trenger for å møte akademiske utfordringer.

Lærer støtte handler ikke bare om akademisk veiledning i spesifikke emner, men også om å gi nødvendig sosio-emosjonell støtte (Nilsen & Teig, 2022; Praetorius mfl., 2018). Et støttende klasserommiljø kan gi utsatte elever en følelse av å bli anerkjent og verdsatt (Gay, 2018; Wang mfl., 2020). Dette kan gi økt selvtillit og motivasjon, noe



Figur 2: Andelen akademisk resiliente elever i naturfag på 4. trinn i 58 land.

Powered by Bing
© Australian Bureau of Statistics, GeoNames, Microsoft, Navinfo, OpenStreetMap, TomTom, Wikipedia

■ Mindre enn 10 % ■ Mellom 10 og 20 % ■ Mellom 20 og 30 % ■ Mer enn 30 %

som utallige tidligere studier har vist at har en sterk sammenheng med bedre akademisk ytelse (Howard mfl., 2021; Korpershoek mfl., 2021). Når lærere tilbyr skreddersydd støtte, som å tar tak i konseptuelle misforståelser og tilbyr engasjerende oppgaver, vil det dessuten gjøre det lettere for elevene å se relevansen og verdien i det de lærer. Det vil kunne føre til aktiv deltakelse og engasjement, som igjen kan gi bedre forståelse og gjøre det mulig for elevene å anvende kunnskapen sin (Lovett mfl., 2023).

For å oppnå et støttende miljø er det også avgjørende at elevene får regelmessige konstruktive tilbakemeldinger. Tilbakemeldingene må være noe mer enn å bare korrigere feil. Tenk deg for eksempel en situasjon hvor en elev svarer feil på en matematikkoppgave, eller en gruppe ikke får til forsøket sitt i naturfag. I stedet for bare å peke på feilen kan du gi en oppmuntrende tilbakemelding, for eksempel: «Godt forsøkt, Ola. Du klarte første del av problemet riktig. La oss se på neste trinn sammen og finne løsningen.» Eller: «Dere har laget en fin vulkan, gruppe A, men la oss justere mengden bakepulver og eddik for å se om vi kan forbedre vulkanutbruddet.» Ved å anvende slike tilnæringer kan lærere skape et miljø der feil blir sett på som læringsmuligheter snarere enn noe å frykte. Du bidrar til at elevene føler seg trygge nok til å ta akademiske risikoer, gjøre feil og lære av dem, noe som er viktig for å styrke deres utholdenhet.

3. Tydelige instruksjoner: styrk elevenes forståelse av innholdet i undervisningen

Tydelige instruksjoner for undervisningen er avgjørende for alle elevers akademiske suksess, og dette er særlig viktig for elever med ufordelaktig sosioøkonomisk bakgrunn. Disse elevene kan ofte møte ekstra utfordringer fordi de mangler grunnleggende kunnskaper, eller de opplever språkbarrierer som gjør det vanskeligere for dem å navigere i undervisningsmaterialet (Gay, 2018; Teig & Nilsen, 2022). Disse elevene trenger ofte detaljerte forklaringer for å kunne forstå intensjonen. Det er derfor viktig at lærere gir klare, forståelige instruksjoner og bruker konkrete eksempler som er relevante i elevenes hverdag, og som gjør det mulig å knytte faglige begreper til deres personlige erfaringer.

Ved å etablere godt formulerte og forståelige læringsmål legges grunnlaget for klare instruksjoner (Lovett mfl., 2023; Praetorius mfl., 2018). Dette er spesielt viktig for elever med mindre privilegert bakgrunn som kanskje ikke har tilgang til varierte pedagogiske ressurser hjemme. Klare læringsveiledninger bidrar til å redusere stress og angst (Ashcraft, 2002; Zeidner, 2014) og er avgjørende for å fremme selvregulert læring – en prosess der elever aktivt styrer sine egne læringsprosesser (Dignath & Veenman, 2021). Med en klar veiledning kan elevene bli mer motiverte til å engasjere seg i fagene, stille spørsmål og be om avklaring ved behov. Dette kan igjen forsterke forståelsen

av innholdet og evnen til å anvende kunnskapen i praktiske situasjoner.

Et konkret eksempel på klar veiledning er bruken av analogier, eksempler fra virkeligheten og visuelle fremstillinger for å forklare fenomener som vannets kretsløp. Når læreren bruker figurer eller diagrammer for å illustrere fenomenet, kan det føre til at elevene engasjeres aktivt i læringsprosessen (Knain mfl., 2021). Elevengasjementet kan innebære å skape egne diagrammer eller forklare konseptet til medelever, noe som styrker deres evne til å anvende og integrere ny kunnskap. Slik lærer elevene å tilpasse seg nye situasjoner, identifisere og bruke ressurser effektivt og holde ut gjennom vanskeligheter.

Tilbake til Marias lærer

Denne studien understreker viktigheten av *hvordan* i undervisningen. Det handler ikke bare om å formidle pensumet, men å sørge for at prosessen er ryddig, trygg, engasjerende, støttende og meningsfull for hver enkelt elev. Marias lærer har sannsynligvis, i tillegg til å være kompetent og empatisk, evnet å gjøre undervisningen relevant og engasjerende og på den måten bidratt til å styrke hennes gode egenskaper. Dette er en sterk påminnelse om at god undervisning er mer enn en nødvendighet, og at undervisning med høy kvalitet er spesielt viktig for å styrke utholdenheten, tilpasningsevnen og stå-på-viljen til elever med ufordelaktig sosioøkonomisk bakgrunn.



►►► **Nani Teig** er førsteamanuensis i naturfagdidaktikk ved Universitetet i Oslo. Hennes forskningsinteresser ligger innen utforskende arbeidsmåter, undervisningskvalitet og akademisk resiliens. Hun har mottatt flere forskningsmidler og utmerkelser for sitt arbeid, inkludert Global Education Award, Bruce H. Choppin Dissertation Award, Young CAS Fellow, Forskerprosjekt for unge talenter og UNESCO GEM Fellow.



►►► **Hege Kaarstein** er forsker ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo, hvor hun leder gjennomføringen av TIMSS-undersøkelsen i Norge. Hennes forskningsinteresser er blant annet knyttet til matematikklærernes kompetanse og elevenes motivasjon for faget.

LITTERATUR

- ASHCRAFT, M.H. (2002). Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences. *Current directions in psychological science*, 11(5), 181–185. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00196>
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs.
- DIGNATH, C. & VEENMAN, M.V.J. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning—Evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review*, 33, 489–533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>
- GAY, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers college press.
- HOWARD, J.L., BUREAU, J.S., GUAY, F., CHONG, J.X.Y. & RYAN, R.M. (2021). Student motivation and associated outcomes: a meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- KLIEME, E., PAULI, C. & REUSSER, K. (2009). The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. I: T. Janik & T. Seidel (red.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (s. 137–160). Waxmann.
- KNAIN, E., FREDLUND, T. & FURBERG, A. (2021). Exploring student reasoning and representation construction in school science through the lenses of social semiotics and interaction analysis. *Research in Science Education*, 51, 93–111 (2021). <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09975-1>
- KORPERSHOEK, H., CANRINUS, E.T., FOKKENS-BRUNSMA, M. & DE BOER, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641–680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- LOVETT, M.C., BRIDGES, M.W., DIPIETRO, M., AMBROSE, S.A. & NORMAN, M.K. (2023). *How Learning Works: Eight Research-based Principles for Smart Teaching*. John Wiley & Sons.
- MARDER, J., THIEL, F. & GÖLLNER, R. (2023). Classroom management and students' mathematics achievement: The role of students' disruptive behavior and teacher classroom management. *Learning and Instruction*, 86, 101746. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101746>
- MARZANO, R.J., MARZANO, J.S. & PICKERING, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- OECD. (2020). *Academic resilience and well-being amongst disadvantaged students*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a8cac199-en>
- PRÆTORIUS, A.-K., KLIEME, E., HERBERT, B. & PINGER, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of three basic dimensions. *ZDM Mathematics Education*, 50(3), 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- TEIG, N. (2023). *Embracing teachers' role in promoting equity in the classroom: Global patterns and evidence of academic resilience from 58 countries* (Paper commissioned as part of the UNESCO GEM Report Fellowship Programme in 2022). <https://www.unesco.org/gem-report/en/fellowship>
- TEIG, N. & NILSEN, T. (2022). Profiles of instructional quality in primary and secondary education: Patterns, predictors, and relations to student achievement and motivation in science. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 101170. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101170>
- TERADA, Y. (2019). *The Key to Effective Classroom Management*. Edutopia. <https://www.edutopia.org/article/key-effective-classroom-management>
- ZEIDNER, M. (2014). Anxiety in education. In *International handbook of emotions in education* (s. 265–288). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203148211>

Rektorutdanningen gir avtrykk i praksis

»»» Av Marit Aas og Brit Bolken Ballangrud

Den nasjonale skolelederutdanningen virker. Lederstudentene selv mener at studiet har hatt betydning for deres egenutvikling i rollen som leder og hvordan de kan nyttiggjøre seg nyere forskning – og kollegaene og arbeidsgiverne er enige.

Den norske stat har siden 2009 finansiert et videreutdanningstilbud for skoleledere gjennom den nasjonale skolelederutdanningen (rektorutdanningen) og siden 2018 modulbaserte utdanninger for rektorer og andre skoleledere som har fullført rektorutdanningen eller tilsvarende utdanning.

I delstudie 3 innenfor forskningsprosjektet *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen 2020–2024*¹ (Aas mfl., 2023) har vi vært opptatt av å finne ut om og hvordan rektorutdanningen gir avtrykk i praksis, hva slike avtrykk i så fall dreier seg om, og hvordan de kan identifiseres og dokumenteres. Det inkluderer kunnskap om ledernes måter å handle på, hvordan deltakelse i læringsprosesser får betydning for deres ledelsesutøvelse i praksis, på hvilke måter læringen er betinget av konteksten ledelse utøves i, og om læringen møter behov hos skoleledere.

Studiens forskningsspørsmål har vært:

- På hvilke måter har nasjonale skolelederutdanninger betydning for skolelederes egenutvikling i rollen som leder, utvikling av ledelsespraksis i skolen og utvik-

ling av skolen som organisasjon og konteksten den befinner seg i?

- Hvilke ytre kontekstuelle forhold kan identifiseres som drivere eller barrierer for at skolelederutdanningen skal få betydning og gi resultater i praksis?

Dette har vi forsøkt å få svar på gjennom casestudier der vi har fulgt åtte studenter som har deltatt på rektorutdanningen hos to av tilbyderne i 2021–2022. Vi har intervjuet lederstudentene, der vi har spurt om hvilken betydning rektorutdanningene har hatt for deres læring og utvikling. I tillegg har vi spurt lærere, andre ledere på skolen og skoleeier om hvilke avtrykk i praksis de ser som følge av studentenes deltakelse på rektorutdanningen. Lederstudentenes beskrivelser samsvarer i stor grad med hva andre ledere, lærere og skoleeier uttrykker.

Utvalg av studenter og skoler

Vi har undersøkt to videregående skoler, to ungdomsskoler og fire barneskoler. De ligger i Sørøst-Norge, i Midt-Norge og i Nord-Norge, noen ligger i byer og noen i landlige omgivelser. Av studentene er tre rektorer, to inspektører og tre avdelingsledere. De fleste er mellom 40 og 55 år. Ledererfaringen deres varierer fra 3 til 10 år på intervjuetidspunktet. De fleste studentene hadde ca. 2 års ledererfaring da de startet på studiet. Det vil si at de fleste i dette utvalget har tatt studiet tidlig i sin lederkarriere.

Kontekstuelle forhold

Skolene vi har undersøkt, har vært svært ulike når det gjelder skoleslag, beliggenhet, utdanningstilbud og antall elever. Skolene har ulik størrelse, og de fysiske forholdene varierer. Noen skoler er nye, noen har bygninger som ligger samlet, mens andre er spredt på flere steder. Skolene har fra 33 til 2000 elever. Begge de videregående skolene har studiespesialiserende og yrkesfaglige programmer. De fleste skolene har ledergrupper bestående av rektor og to til tre avdelingsledere. Én skole har en ledergruppe bestående av 15 avdelingsledere, mens på en annen skole er rektor eneste formelle leder. Skolene har henholdsvis 350 ansatte, 75 ansatte, 28 ansatte, 70 ansatte, 50 ansatte, 70 ansatte, 80 ansatte og 8 ansatte.

Kort oppsummert viser gjennomgangen at skolenes kontekst rammer inn skoleledelsen på ulike måter. Vi ser at de indre forholdene kommer klarest fram når lederstudentene beskriver hva som påvirker deres ledelse. Men også ytre forhold som bygninger, nasjonal og kommunal

styring med budsjetter, sammenslåingsprosesser og ulike støttefunksjoner virker inn. Casenes kontekstbeskrivelse viser kompleksiteten som ledelse foregår i, og denne kompleksiteten definerer skolelederens handlingsrom.

Lede skoleutviklingsprosjekter

Utvalget av skoler er hentet fra rektorutdanningen hos to av tilbyderne. Begge disse utdanningene har lagt opp til at studentene skal planlegge og lede et utviklingsarbeid på egen skole. Utviklingsprosjektet skal forankres hos skolens ledelse og/eller hos skoleeier, og det skal forholde seg til skolens satsingsområder. I forarbeidet skal studentene tenke gjennom og beskrive hvor endringsinitiativet kommer fra, hva som skal forandres og hvorfor, hvem i egen skole som ønsker forandringene, og hvem forandringen vil involvere. Hensikten er å imøtekomme Utdanningsdirektoratets kravspesifikasjon om at utdanningen skal ha «et sterkt fokus på anvendelse av kunnskap og utprøving i praksis på egen arbeidsplass mellom samlingene» (Kravspesifikasjonen, s. 7). Analysene avdekker noen mønstre i studentenes arbeid med skoleutviklingsprosjektene.

Hva dreier skoleutviklingsprosjektene seg om?

Et fellestrekk vi finner ved alle skoleutviklingsprosjektene, er at de vokser ut av utfordringer som oppleves som relevante for den enkelte skole (Ball mfl., 2012). Prosjektene handler om å utvikle en ny praksis eller videreutvikle en praksis skolen allerede arbeider med. Alle temaene er rettet mot å utvikle skolens voksne fellesskap, enten det gjelder ledere eller lærere. Dette harmonerer godt med kunnskapsoversikten i delstudie 1, der vi fant at en lederutfordring for fremtidige skoleledere er å utvikle det profesjonelle læringsmiljøet blant de ansatte som arbeider i skolen. Det harmonerer også med kravspesifikasjonen som peker på profesjonsfellesskapet som et prioritert område (Kravspesifikasjonen, s. 9). To av utviklingsprosjektene har sitt utgangspunkt i skolens fagutvikling, to er opptatt av et felles elev- og læringssyn, mens de andre fokuserer på utvikling av kompetanse og kommunikasjon i skolens voksne fellesskap.

I sum viser lederstudentene at de velger å arbeide med utviklingsprosjekter som fanger opp problemstillinger fra det siste tiårets forskning rundt ledelse av skoleutvikling. Dette er også temaer som vektlegges i kravspesifikasjonen for rektorutdanningen. På den måten kan en si at når studentene skal arbeide med å planlegge og lede utviklingsprosjekter på egen skole, møter de internasjonale trender i utdanningsforskningen nedfelt i sine lokale skoler.

Case-studiene viser at arbeidet med det gjennomgående skoleutviklingsprosjektet gir studentene kunnskap om og erfaringer med å lede skolers kvalitets- og forbedringsarbeid.

Forankring av prosjektene i skolens organisasjon

Utviklingsprosjektene karakter avhenger av hvilken rolle studenten har, om hen er rektor, undervisningsinspektør eller avdelingsleder, og det fører til at utgangspunktet deres blir forskjellig. Et mønster er at avdelingslederne konsentrerer seg om sin egen avdeling eller sine trinn, mens rektorene har et mer skoleovergripende prosjekt, der de tar utgangspunkt i noe som inkluderer hele skolen, for eksempel strategiarbeid. Noen av studentene velger utviklingsprosjekter som springer ut av egen interesse, mens andre velger videreutvikling av prosjekter som allerede er i gang. Studentenes utviklingsprosjekt kan bli starten på et mer omfattende organisasjonsarbeid, eller studentens «lille» prosjekt kan bli en del av noe større. Der inspektørene/avdelingslederne samhandler tett med sin rektor, ser vi at prosjektet lettere forankres i hele organisasjonen, for eksempel ved at det drøftes i ledermøtene.

Å skape felles forståelse

Skoleutviklingsprosessene har det til felles at de begynner med at studentene vil skape felles forståelse for å endre en bestemt praksis, og studentene begynner å snakke med lærerne eller lederne sine om hva de ønsker å oppnå. I flere av casene ser vi at de starter med å kartlegge skolens praksis for å undersøke behovet og for å legitimere endringen, for eksempel kartlegging av hva lærerne bruker teamtiden til, eller drøftinger i personalet om hvordan de kan forstå samfunnsoppdraget som ligger i fagfornyelsen.

Etablering av støttestrukturer

Et annet fellestrekk ved skoleutviklingsprosjektene er at det utvikles støttestrukturer som kan hjelpe studentene i å utvikle den forståelsen som må ligge til grunn for praksisendringene. Strukturendringene dreier seg om å legge til rette for å bygge profesjonsfelleskap i organisasjonen for å utvikle ny praksis og forståelse. Nødvendige strukturer er for eksempel å tilrettelegge for møteplasser, lage møteplaner med møtestandarder, utvikle metodikk for skoleutvikling eller maler og standarder for undervisningen tilpasset den enkelte skolen eller etablere plangrupper og støttegrupper i arbeidet.

Endringer i organisasjonen

De sporene av endring som følger av studentens arbeid med utviklingsprosjektet, og som vises klartest, er av strukturell karakter. Det er for eksempel å etablere møter for samarbeid innad i avdelinger og mellom avdelinger, å lage organisasjonskart med rolleavklaringer og kommunikasjonslinjer og å etablere en struktur for å innlemme fagarbeidere og assistenter i bygging av en felles kultur i skolen.

Utfordringer studentene møter i ledelsesarbeidet

I ledelse av utviklingsprosjektene møter studentene systemiske motsetninger som oppstår når ny praksis møter gammel praksis. Motsetningene opptrer internt i form av kritiske spørsmål og motstand fra lærere, og utfordringer i skolens strukturelle og kulturelle forhold, og eksternt som styringspålegg fra nasjonale og lokale myndigheter. Å avdekke hvilke utfordringer studentene møter, er sentralt i utdanningene, og i de føringene som Utdanningsdirektoratet har gitt for utdanningene (Kravspesifikasjonen, s. 4).

Endringer i studentens ledelsespraksis

Fra tidligere evaluering av rektorutdanningen fra NIFU/NTNU vet vi at studentene opplever at utdanningen gir dem større trygghet i lederrollen (Vika mfl., 2023; Aamodt mfl., 2020). I denne case-studien har vi undersøkt hva som konkret har ført til en økt trygghetsfølelse. Med bakgrunn i det enkelte case har vi avledet hovedkategorier med underkategorier for å få fram mønstre i studentenes endrede ledelsespraksiser, der vi har ønsket å fange både praksiser som endres i løpet av studietiden, og mer varige endringer i praksis som fortsetter også etter at utdanningen er avsluttet. Vi har identifisert fire områder lederstudentene selv og deres kolleger har sagt har hatt betydning for deres egenutvikling i rollen som leder og for skolen. Disse er:

Ledelse av skoleutvikling

Å arbeide med et felles skoleutviklingsprosjekt fremheves som betydningsfullt for studentenes læring. Gjennom studiet har de blitt introdusert for teorier, arbeidsmetoder og ferdigheter i å lede systematiske utviklingsprosesser, og dette har trygget dem i å lede utviklingsprosesser i eget personale. Gjennom å planlegge og gjennomføre endringsarbeidet har de fått bedre forståelse for utviklingsprosesser og hvordan endringer kan knyttes til skolens strategi og planarbeid. Lederstudentene understreker hvordan studiet har hjulpet dem i å avdekke og håndtere motstand og utfordrende situasjoner.

Ledelse av personalet

Lederstudentene fremhever at de gjennom studiet har fått økt bevissthet om og erfaring med hvordan de bør kommunisere og lede personalet. Det har blitt tydeligere hva det innebærer at lederen må «spille på lag» med lærerne i sitt ledelsesarbeid. Lederstudentene nevner spesielt at de har utviklet bedre møteledelse. Flere sier at de har lært å bruke dialogiske metoder som inkluderer å invitere lærerne til å komme med egne synspunkter og lytte til deres synspunkter, for å skape oppslutning om felles praksisendringer som kan forbedre elevenes læring. Lederstudentene fremhever gruppecoaching som en meget viktig faktor for sin lederutvikling.

Forståelse av utdanningsorganisasjonen

Gjennom arbeidet med utdanningen og skoleutviklingsprosjektet har studentene fått bedre kjennskap til egen organisasjon og utdanningssystemet. De legger større vekt på behovet for å kjenne egen organisasjon og forstå den enkelte skoles lokale kontekst. For de lederstudentene som er mellomledere, har arbeidet med utviklingsprosjektet bidratt til at de har «løftet blikket» slik at de ser hele skoleorganisasjonen. Casene viser hvordan det systematiske arbeidet med skoleutviklingsprosjektet fører til at de forholder seg til styring fra lokale og nasjonale myndigheter, og at det har gitt lederstudentene økt forståelse og erfaringer med å navigere i utdanningssystemet. I tillegg ser vi at lederstudentenes erfaringer med å samhandle og kommunisere med lærere i egen skole og med studenter på utdanningen har bidratt til å utvikle studentenes trygghet.

Bruk av forskningsbasert kunnskap

Lederstudentene forteller at de gjennom studiet har fått økt sin kjennskap til forskningsbasert kunnskap, og de har fått trening i å anvende forskningsbasert kunnskap i sin praktiske lederhverdag, spesielt i arbeidet med skoleutviklingsprosjektet. Studentene har erfart at det å kombinere forskning med egne erfaringer har gitt dem økt legitimitet overfor personalet, det har skapt økt trygghet og utviklet deres lederrolle. Etter utdanningen kan de lettere forankre beslutninger i forskning og skape oppslutning om felles praksisendringer i skolen. De har også erfart hvor bevisstgjørende det er å ha et felles fagspråk.

Oppsummering

Lederstudentene i denne studien bekrefter tidligere evalueringfunn der studentene i hovedsak er meget fornøyde med rektorutdanningen. Kort oppsummert trekker de fram

følgende sider ved skolelederutdanningen som gjør at den har fått betydning og gitt resultater for dem i deres lederhverdag: De har erfart hvor viktig det er å komme bort fra arbeidsplassen og møte andre skoleledere. De understreker betydningen av å ha fått kunnskap om teori som er relevant for deres ledelse, og som bidrar til deres profesjonelle utvikling. De har utviklet refleksjons- og analysekompetanse og et felles fagspråk som er drivende for endringene deres. En annen driver er å få arbeidsmetoder og ferdigheter i å lede, særlig lede felles utviklingsarbeid og profesjonelle læringsfelleskap. Alle sier at de har lært mye av å arbeide med et felles utviklingsarbeid, og at dette er en styrke ved utdanningen.

Forståelse av egen lederrolle kan karakteriseres som en taus og kanskje ubevisst kunnskap som ikke alltid er tydelig eller lett å sette ord på, verken for lederen selv eller for de som er rundt vedkommende. For nye ledere vil det handle om å få en økt rolleforståelse, å få innsikt i egne lederpreferanser og utvikling av en lederidentitet. I studien er studentenes ledelsespraksis beskrevet i intervjuer som i hovedsak har handlet om hva studentene har gjort når de har ledet et utviklingsarbeid på egen skole.

Når lederstudentene skal beskrive endringer i skolens lederpraksis, henter de eksempler fra skoleutviklingsprosjektet de har ledet på egen skole. I *cross-case*-analysen identifiserte vi fire områder lederstudentene selv har sagt at har hatt betydning for deres egenutvikling i rollen som leder. Det er ledelse av skoleutvikling, ledelse av personalet, forståelse av utdanningsorganisasjonen og bruk av forskningsbasert kunnskap. I ledelse av skoleutviklingsprosjektet identifiserte vi fem konkrete lederhandlinger som lederstudentene arbeidet med: Hvordan forankre prosjekter i skolens organisasjon, hvordan skape felles forståelse i skolens profesjonelle læringsfelleskap, hvordan etablere støttestrukturer, hvordan spre utviklingsarbeid i skolens organisasjon, og hvordan avdekke og håndtere utfordringer i endringsarbeid.

Det er stort samsvar mellom områdene der lederstudentene har opplevd en egenutvikling i rollen som leder, og de konkrete lederhandlingene de har prøvd ut i ledelse av skoleutviklingsprosjektet. Programmet har støttet studentene i deres læringsprosess når de på samlingene i studiet har fått presentert teori og forskningsbasert kunnskap om å lede skoleutvikling, å lede profesjonelle læringsfelleskap, skolen som organisasjon og organisasjonslæring. Gjennom innføring i metoder og arbeidsmåter har den teoretiske kunnskapen blitt koblet til lederstudentenes hverdag gjennom modellering og simuleringer på samlingene. Videre har lederstudentene planlagt og gjennomført et lokalt skoleutviklingsprosjekt der de kan ta i bruk teorier og metoder

når de selv prøver ut egne lederhandlinger. De nye erfaringene de har fått gjennom å lede sine lokale prosjekter, har blitt et grunnlag for videre utforskning ved hjelp av studiets prosessveiledere og medstudenter i læringsgruppene.

Studentene blir tryggere i sin lederrolle når de blir introdusert for et felles fagspråk innenfor skoleledelse og får erfare sammenheng mellom teoretisk kunnskap, utprøving i praksis og videre utforskning gjennom faglige samtaler.

LITTERATUR

BALL, S., MAGUIRE, M. & BRAUN, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. London and New York: Routledge

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2019). Kravspesifikasjon for Nasjonal rektorutdanning 2020–2025. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

AAMODT, P.O., HYBERTSEN, I.D., RØSDAL, T., STENSAKER, B., CASPERSEN, J. & FEDERICI, R.A. (2020). *Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen 2015–2019* (Sluttrapport). NIFU/NTNU Samfunnsforskning.

VIKA, K.S., LYCKANDER, R.H., BERGENE, A.C., SAMUELSEN, Ø.A. & GJERUSTAD, C. (2023). *Deltakerundersøkelsen for den nasjonale rektorutdanningen 2022: Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakere på rektorutdanningen*. (NIFU Rapport 2023-6).

M. AAS, B.B. BALLANGRUD, K.F. VENNEBO & F.C. ANDERSEN (2023). *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen. Delrapport 3* Oslo: OsloMet – Storbyuniversitetet.

NOTE

1 Forskningsprosjektet er satt i gang på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.



»»» **Marit Aas** er professor ved OsloMet. Hun har faglig ansvarlig for lederprogrammene ved OsloMet. Aas har ledet og deltatt i flere nasjonale og internasjonale forskningsprosjekter om skoleledelse og profesjonsutvikling av skoleledere og skrevet flere bøker om skoleledelse. Hun er også prosjektleder for forskningsprosjektet «Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen, 2020–2024».



»»» **Brit Bolken Ballangrud** er professor ved OsloMet. Hun har deltatt i forskningsprosjektet «Forskning på den nasjonale skolelederutdanning, 2020–2024», og hun leder etterutdanningsmodulen «Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap» ved OsloMet.

Hun har i flere bøker og artikler skrevet om skoleutvikling, skoleledelse, styring og profesjonsutvikling.

ANNONSE



SØKNADSRIST 1. APRIL

Styrk din kompetanse som leder av læreplanarbeid

LEDELSE AV PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESKAP

- Oppstart høsten 2024 i **TROMSØ**
- Deltidsstudie over to semestre uten studieavgift
- 4 samlinger á to dager – 15 studiepoeng
- Kombineres med full jobb



Hos UiO får du tett oppfølging gjennom studiet, engasjerte forelesere som er opptatt av læring og utvikling, landets ledende aktører på forskning og formidling om ledelse og styring i skolen.

Tilbys på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet



Illustrasjonsfoto/fotomontasje: © Adobe Stock, Melkeveien designkontor

Tilgang og mangfold i skolens kunstfag

– om hvorfor estetikk, mangfold og demokrati hører sammen i skolen

»»» Av Kari Holdhus

De fleste elever har liten tilgang til kunstfag, samtidig som disse fagene kan være basert på snevre forståelser av hva kunst skal være, og hvem den skal representere. Dersom kunstfagene i skolen styrkes på elevenes premisser, vil de i større grad kunne oppleve mening og mestring.

Kunstfaga i skolen er i klemme. Grunnskolens totale time-tall har økt uten at kunstfaga har fått påplussing, og det betyr at kunstfaga legger beslag på en stadig mindre andel av utdanningstilbudet.

Det finnes to kunstfag i grunnskolen, det er *musikk* og *kunst og håndverk*. Dans er på planen i musikk og kroppsøving, men er ikke et eget fag. Alle de andre kunststartene og sjangrene kan inngå som *metoder*. Som kjent er det metodefrihet i norsk skole, men denne friheten forvaltes for det meste av lærere som ikke har hatt kunstfag i sin lærerutdanning. Slik er det blitt fordi disse faga ofte velges bort av lærerstudentene, og fordi tilbudene om ikke

kunstfag tilbys ved alle lærerutdanningsinstitusjonene. I tillegg har lærere i lengre tid måttet forholde seg til det jeg ser som et neoliberalistisk og test-orientert teoretisk og politikerstyrt skoleregime. Alt dette utgjør et kompleks av utfordringer for kunstfaga.

Tid, rom, kompetanse

Og som ikke det er nok, så rapporterer lærere om utfordringer knytta til egne rom, utstyr, instrument, verktøy og materialer. Kunstfaga og de estetiske metodene, med sin kompleksitet og praktiske tilnærming, er i tillegg spesielt sårbare når klassene er store. Dersom mangfoldet også er

stort, kan det være en formidabel oppgave å være lærer i et kunstfag eller å prøve å legge til rette for praktiske og estetiske metoder.

Så da foreligger det trusler mot elevenes tilgang til kunstopplæring allerede fra de går inn skoleporten: Mangelen på tid i faga er en slik trussel. Elevene har i snitt musikk én time i uka over ti år, kunst- og håndverksfaget har omkring to timer ukentlig. Men i disse faga trengs det tid, øving og prøving for å tilegne seg ferdigheter. Læreplanen oppmuntrer til kreativitet og skaping, og i min egen forskning ser jeg tydelig at elever som får mulighet til å tilegne seg konkrete ferdigheter i faget, er tryggere i sine uttrykk enn de som ikke får slik opplæring. Hvis du kan så mye på gitaren at du kan akkompagnere klassekameratene, hvis dere har lært dere en enkel tostemt sang, hvis dere har komponert den sjøl på bakgrunn av prinsipper dere har fått prøve ut, ja, da har dere et annet utgangspunkt enn de som må prøve å være kreative uten slike ferdigheter.

Lærernes kompetanse er en utfordring, og det er et problem for elevenes tilgang at det ikke stilles krav om at kommunene skal tilsette personer med kompetanse i kunstfaga. Underforstått så er det andre fag som blir betrakta som enda viktigere, fag der elevenes kunnskapsnivå fortsatt blir testa og resultatene offentliggjort. Jeg tror dette gjør det litt vel fristende for kommunene å tilsette enda en matematikklærer i stedet for å sørge for kvalifisert opplæring i kunstfag. Regjeringa har så langt ikke lagt fram planer om å kreve fagkompetanse i kunstfaga, verken på den enkelte skole eller på kommunenivå.

Men kulturskolen da?

Det finnes altså mange strukturelle hindringer for tilgang til kunstfaga. Noen vil kanskje foreslå at interesserte elever bare kan melde seg inn i kulturskolen? Jo, det er kanskje mulig. Men har du foreldre som ikke skjønner systemet, eller som ikke vil melde deg på av kulturelle årsaker, eller ikke har råd, eller tilbudet ikke favner dine interesser, eller du havner på ventelista, så har du ikke tilgang. Jeg må skynde meg å si at det gjøres et godt arbeid med å styrke integrering i kulturskolefeltet, og at det også finnes gratistilbud. Men dersom vi regner på elevplasser, går bare 13,2 prosent av grunnskoleelevene i kulturskolen, og statistikken forteller at de fleste av disse er hvite middelklassebarn. Rundt åttifem prosent av norske elever går altså *ikke* i kulturskolen. For meg er løsningen å dyrke kunstfag og metoder som organiske bestanddeler i en allmenndannende obligatorisk grunnskole. Samarbeid mellom kulturskolen og grunnskolen må altså skje på grunnskolens premisser.

Innhold og metoder

Utfordringene for tilgangen til kunstfaga i grunnskolen stopper ikke med strukturene. Det handler også om innhold og metoder sett i lys av elevenes forskjellige kulturer.

Jeg har vært forsker i det nylig avslutta prosjektet *Musikklærerutdanning for framtida*, eller FUTURED¹. Her tok vi som utgangspunkt at musikklærerutdanninga for grunnskolen trenger endringer for å være aktuell også i framtida. Som en av kartleggingsaktivitetene i prosjektet gjorde Eyolf Nysæther og hans kolleger en undersøkelse av musikklærerstudenter og lærerutdannere i musikk.² Denne forskningen viser at det foregår en resirkulering av sosial og kulturell kapital i lærerutdanninga: De fleste lærerstudentene som har valgt musikk, er hvite middelklasseungdommer som følger et tradisjonelt kjønnsrollemønster i instrumentvalg, og foreldrene deres er høyt utdanna og har ofte sosial- og utdanningsfaglige yrker. De fleste av musikklærerstudentene har deltatt i musikkundervisning på fritida opp gjennom barndom og ungdomstid, betalt av ressurssterke foreldre som i tillegg har hatt mulighet og lyst til å kjøre, bake kaker, samle lopper, passe på øving og så bortetter.

Når vi retter blikket mot lærerutdannerne, så kommer også disse fra denne klassen og har gjennomgått den samme typen oppvekst, der de gjennom privatundervisning, frivillig musikkliv og kulturskoleoppdragelse blir innlemmet i et faglig og sosialt fellesskap i kulturlivet, tilbudt av mennesker forankra i deres egne sosiokulturelle og økonomiske klasse.

Personer som ikke tilhører dette sjiktet, kan ha problemer med å finne seg til rette i denne kulturen, av mange årsaker. En av grunnene kan være at det de kan og har med seg av kunnskap, ferdigheter, erfaringer og kultur, ikke blir betrakta som gyldig, verdifullt eller interessant å ta utgangspunkt i av portvaktene som sitter med definisjonsmakta innenfor feltet. Mange av lærerutdannerne og pedagogene i kunstfeltet fungerer som slike portvakter, gjennom blant annet å bestemme innhold og metoder og gjennom å definere kvalitetskrav og bedømme studenters og elevers arbeid. Et eksempel på dette er debatten om lærerstudenter i musikk må kunne noter eller ikke.

Siden jeg er professor i musikkpedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet, så forvalter også jeg definisjonsmakt. Mine kvalitetsoppfatninger bør på ingen måte gå på autopilot, men tvert imot være åpne og søkende. De få lærerne som utdannes i kunstfag for grunnskolen, har også et utgangspunkt mange elever ikke kan kjenne seg igjen i. Dette er et problem som gjelder hele lærerutdanninga og hele skolen; for eksempel er det bare seks prosent av studentene ved lærerutdanningene generelt som har innvandrerbakgrunn.

Mangfold og omsorg

Det at grunnskolen har en imponerende dekning i befolkningen, utløser et behov for kunnskap om mangfold som fenomen. I Norge har vi det for eksempel slik at elever med kognitive eller fysiske utfordringer i stor grad er integrert i det vanlige skolesamfunnet. Når vi hører ordet *mangfold*, er det naturlig å tenke etnisitet eller kjønn. Men det stopper ikke der: Mangfold dreier seg også om variasjoner når det gjelder klasse, økonomi, geografi, religion og ulike grader og karakterer av funksjonshemming. Mangfold påvirkes også av elevenes tidligere erfaringer og av at de modnes i ulikt tempo. Alle disse elementene påvirker relasjonene mellom den enkelte elev, skolen og lærestoffet, forstått som kroppslige ferdigheter, kunnskap og danning.

Mitt ønske for kunstfag og kunstfaglige metoder i skolen er knytta til alle disse mangfoldige elevene sin tilgang til kunsten. Den personlige erfaringa mi med musikken som noe å dykke ned i, bli berørt av, bli hjulpet av og bli holdt oppe av er sterk, og jeg har gode minner om samspill og samhandling. Jeg vil hevde at når læreren hjelper elevene til å få eierskap til kunsten, så er dette en omsorgshandling.³ Det å kunne ferdes i et kunstfaglig landskap og bygge opp et lager av opplevelser og uttrykksmuligheter ser jeg som en del av danninga skolen skal hjelpe elever med. Men for meg er ikke danning knytta til kunnskap om det kanoniske, som ofte består av verker skapt av vestlige hvite menn. Jeg tenker heller på den danninga som hver og en må skape for seg sjøl, men som bare kan skje i samhandling med andre.

For meg er kunsten betydningsfull i dette arbeidet, fordi den er flertydig, sansebasert og følelsesbasert. Den som opplever eller utøver kunst, har retten til å fortolke kunstneriske ytringer og opplevelser i sitt eget bilde, og dybden i denne fortolkningen er (heldigvis) umulig å uttrykke med ord. Kunsten er slik sett essensiell i identitetsdanninga, og det er på denne bakgrunn jeg mener at det å hjelpe eleven inn i et kunstfaglig landskap er en omsorgshandling.

Mangfold og kritisk pedagogikk

Jeg tror ikke at kunstneriske prosesser i dannelsesarbeidet kan påføres utenfra ved hjelp av monologisk undervisning eller kunstformidling forstått som presentasjon av verk. Jeg tror en mer fruktbar vei kan være å kombinere kunstfag med kritisk pedagogikk. En slik kritisk pedagogikk har vært viktig i FUTURED.

Innen denne retningen er den brasilianske pedagogen Paolo Freire sentral. Freire kritiserer det han kaller *banking education*, altså en situasjon der elevene ses som tomme kar som skal fylles med kunnskap

som andre har bestemt er viktig. I stedet sier Freire at studentene og elevene må rustes til å bli handlekraftige, etiske mennesker. Oppvåkning til handlekraft oppstår ifølge Freire ved at den eller de som skal lære noe, tildeles makt over avgjørelser om innhold og metoder, med utgangspunkt i den enkeltes og gruppas livsverden.

For å oppnå eierskap til egen læring må det du lærer, bety noe for deg personlig, enten direkte eller ved at det betyr noe for noen rundt deg som du føler omsorg for og har tillit til. Psykologisk eierskap konstrueres også ved at du har råderett og påvirkningsmulighet. Da vil du kunne utvikle borgerskapsatferd gjennom å engasjere deg og opptre beskyttende. Slikt eierskap oppstår ikke uten en anerkjennelse av likeverd: Vi er forskjellige og kan forskjellige ting, men i relasjonen mellom oss har vi lik verdi. Det betyr for eksempel at en åtte år gammel elev og en førti år gammel lærer skal forholde seg til hverandre som grunnleggende likeverdige.

Kritisk pedagogikk i praksis

Det personlige er konstruert av mange av de samme elementene som konstituerer mangfold. For å kunne anerkjenne, forsterke og fornye alle elevers erfaringer med kunst tenker jeg at Ole Hamre gjør mye bra i sitt «Fargespill»: Han spør eleven: Hva har du? Hva er interessen din, hvilke tradisjoner bærer du på, hvordan vil du uttrykke dem, hvordan vil du gå fram for å dele dem? På denne måten er det elevenes ressurser, og ikke dere utfordringer, som blir satt i sentrum. På et mer eksistensielt nivå blir spørsmålet da: «Hvem er du, og hva kan du bety for andre?»

For et par år siden var jeg prosjektleder for et innovasjonsprosjekt: Det het *Skole og konsert – fra formidling til dialog*, med akronymet *DiSko*. Vi prøvde ut dialogisk undervisning der musikere og lærere samarbeidet om opplegg for elevene. Her oppdaga vi at musikkfaget på en del skoler er relativt teoretisk og monologisk. Her forteller noen elever om hva som ble annerledes i undervisningen:

Forsker: Kan jeg spørre dere, hva tenker dere om musikkfaget, hvis du ikke tenker på DiSko, men det dere ellers gjør, og har gjort i musikk i, altså i hele skoletiden.

Elev A: Det har vært sånt som, eller i alle fall i fjerde så hadde vi mye om sånt «denne musikken var i dette året, og denne typen musikk var i dette året» og sånt.

Elev B: DiSko er veldig annerledes.

Elev C: Der lærte vi instrumentene i stedet for å lære notene.

Forsker: Ja, nå tenker jeg når dere skulle lære sanger, for eksempel?

Elev A: Ja, da var liksom alle med, og liksom vi gjorde



mer, stod i ring og (demonstrerer tramping i gulvet) sånt, slik at alle synger.

Antakelig er ikke en monologisk og teoretisk tilnærming tilfellet kun i musikkfaget, siden skolen de seinere åra har vært svært læringsorientert. Her lener jeg meg på Gert Biesta, som kritiserer det han kaller lærifiseringen av utdanning. Å ensidig vektlegge læring gjør det nesten umulig å stille grunnleggende utdannings spørsmål som handler om innhold, hensikt og relasjoner, sier han.

I DiSko-prosjektet opplevde vi at å samarbeide over tid gjorde at lærere og musikere fikk utvida forståelse for hverandres felt og kompetanser. Men underveis oppdaga forskerne at de voksne lærerne og kunstnerne bestemte veldig mye, sjøl i dette dialogorienterte prosjektet. Elevens verden kom litt i bakgrunnen, og vi utfordra derfor deltakerne på dette. En av lærerne foreslo å be elevene om å ta med seg musikk de likte, så kunne vi se om dette lot seg spille og synges i klassen.

Det førte til et visst sjokk for de voksne – en del av fjerdeklassingene kom med YouTube-videoer med låter som hadde rasistisk, homofobt og kjønnsdiskriminerende innhold. Dette la grunnlag for samtaler i klassen omkring denne tematikken. Etter hvert bestemte elevene at de måtte lage nye tekster, og at tekstene skulle handle om den som «eide» låta. Slik gikk det til at både klassens beste bollebaker og han som dreiv med go-kart på fritida, og mange andre fikk sine egne sanger framført av medelever.

Tilnærminga som ble valgt her, er i slekt med Ole Hamres metode, som ikke bare er Ole sin, men som vi allerede finner i et kjent sitat fra Søren Kierkegaard (1813–1855):

At man, når det i sannhet skal lykkes en å føre et menneske til et bestemt sted, først og fremst må passe på å finne ham der hvor han er og begynne der. Dette er hemmeligheten i all hjelpekunst.

For i sannhet å kunne hjelpe en annen, må jeg forstå mer enn ham – men dog vel først og fremst forstå det han forstår. Når jeg ikke gjør det, så hjelper min merforståelse ham slett ikke.

Jeg liker dette sitatet fordi det peker på lærerens omsorgsrolle samtidig som det anerkjenner lærerkompetansen. Mange er bekymra for at medvirkning skal føre til at elevene bare holder på med det de kan fra før, og ikke kommer videre. Men de er jo mange, og i en mangfoldig skole kan elevene forskjellige ting de kan lære hverandre. Dette elevsynet medfører altså ikke at læreren abdiserer. Men læreren

må legge vekt på å finne ut hva elevene kan fra før, og hva de trenger å vite for å komme videre.

I vår tid kan kunstfaga, paret med dialogisk og transformerende undervisning og forskningsaktiviteter, fremme åpenhet for det ukjente hos elever, studenter og lærere og dermed legge til rette for mangfold.

Tradisjonelt har kunstfaga, i alle fall i musikk, lagt vekt på verkene og produktene. Men pedagogisk omsorg skal alltid handle om eleven og studenten, uansett fag. En musikk lærer jeg intervjuet, sa det på denne måten: «Dersom prosjektet blir viktigere enn eleven, da har vi ikke en dialog.»

For meg handler mangfold ikke om at noen er annerledes og skal «hjelpes inn» i det gode selskap. Dersom bare hvite, funksjonsfriske, heterofile mennesker i en viss alder og med god økonomi kan ha en stemme i samfunn og kulturliv, fører det til kulturell fattigdom, men også til et demokratisk underskudd. Mangfold er grunnleggende viktig for demokratiets helse, og en viktig garantist for ytringsfrihet.

Elevene må lære aksept for forskjellige syn på, forståelse av og tilnærming til store og små hendelser og fenomener. Dette er et argument for at elevene bør få anledning til å samarbeide gjennom pluralistiske, følelsesbaserte og sansebaserte estetiske erfaringer, fordi i disse fagene vil elevenes bredde av tilnærminger til prosess og produkt alltid være en styrke. Derfor mener jeg at kunstfag og estetiske læreprosesser representerer trygge treningsarenaer i arbeidet med mangfold. En utvidet, praktisk og kvalifisert kunstfagopplæring i skolen vil dessuten kunne gi flere elever mulighet til å oppleve mening og mestring gjennom estetikkens mangfoldige uttrykk og inntrykk.

NOTER

- 1 <https://prosjekt.hvl.no/futured/>
- 2 Nysæther, E., Christophersen, C. & Sætre, J. H. (2021). Who are the music student teachers in Norwegian generalist teacher education? A cross-sectional survey. *Nordic Research in Music Education*, 2(2), 28–57.
- 3 Dette har jeg skrevet om i følgende utgivelse: Holdhus, K. (2023). Conveying Pupil Access to Wellbeing Through Relational Care in Music Education. *The Oxford Handbook of Care in Music Education*, 421.



»»» Kari Holdhus, ph.d., er professor i musikkpedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet, Campus Stord. Hennes sentrale forskningsfelt er kunstdidaktiske forskningsformer og relasjonelle tilnærminger til kunstfag og kreativitet i utdanning. Holdhus underviser ved Høgskulens master i kunstfag og på Ph.d.-programmet *Danning og didaktiske praksiser*.

A black and white photograph showing a young girl on the right, smiling broadly with her eyes closed, hugging a person from behind. The person being hugged is wearing a white, long-sleeved button-down shirt. The girl's arms are wrapped around the person's waist. The background is softly blurred, suggesting an indoor setting.

Lærere som
**rettighets-
forkjempere**



Menneskerettighetsopplæring som forebygging av seksuelle overgrep

»» Av Kjersti Draugedalen og Audrey Osler

Seksuelle overgrep er et folkehelseproblem med enorme konsekvenser for barns liv og læring. Denne artikkelen viser hvordan barn kan få en bedre beskyttelse gjennom å kombinere menneskerettighetsopplæring med omsorgsetikk.

Seksuelle overgrep mot barn har i økende grad blitt anerkjent internasjonalt som et folkehelseproblem med alvorlige konsekvenser for utsatte, pårørende og samfunnet som helhet (WHO, 2017). Forebygging av seksuelle overgrep har fått stadig mer oppmerksomhet i folkehelsestrategier. Europarådets (2007) konvensjon om beskyttelse av barn mot seksuell utnyttning og seksuelt misbruk (ofte kalt Lanzarote-konvensjonen) er et eksempel på en slik tilnærming i kraft av et internasjonalt juridisk forpliktende rammeverk som krever kriminalisering av en rekke lovbrudd mot barn. Konvensjonen er en bindende traktat som har blitt universelt ratifisert av alle 47 medlemsland og bygger på FNs barnekonvensjon (1989).

Barnekonvensjonen, som *safeguarding*-teorier bygger på (se definisjoner nedenfor), blir i økende grad ratifisert og innlemmet i nasjonal lovgivning globalt, inkludert i fire av de fem nordiske landene: Finland, Island, Norge og Sverige. Ifølge artikkel 19 i konvensjonen har staten plikt til å sørge for at lærere får adekvat støtte og kompetanseheving når det gjelder å forebygge og forhindre alle former for fysisk eller psykisk vold (inkludert seksuelle overgrep), og at det finnes både juridiske rammeverk og retningslinjer til å beskytte elever fra vold og overgrep. Videre påpeker artikkel 39 statens ansvar for å rehabilitere og reintegrere barn som har vært utsatt for belastende barndomsopplevelser,

og at en slik rehabilitering «skal finne sted i et miljø som fremmer barnets helse, selvrespekt og verdighet» (FN, 1989, s. 27).

Behov for en ny tilnærming til beskyttelse av barn i skolen

Det finnes ikke et dekkende begrep på norsk for *safeguarding*, og begrepet har vært mest brukt innenfor felt som barnevern og bistand. Ifølge Firmin mfl. (2022, s. 112) er begrepet *safeguarding* definert som: «Et felles ansvar for å beskytte menneskers helse, velvære og menneskerettigheter, og å myndiggjøre dem til å leve et liv uten belastninger, overgrep eller omsorgssvikt» (vår oversettelse).¹

I denne artikkelen ser vi på *safeguarding* i en skolekontekst og har oversatt begrepet til «læreres beskyttende rolle». Tradisjonelt har det sentrale i *safeguarding*-teoriene vært å beskytte barn mot overgrep fra voksne. Men dette har i liten grad tatt høyde for at også barn og unge kan begå seksuelle krenkelser og overgrep, selv om denne gruppen utgjør en signifikant andel innenfor statistikken (Ey & McInnes, 2020; Gewirtz-Meydan & Finkelhor, 2020). Barn og unge som utøver *skadelig seksuell atferd*, skaper noen spesifikke dilemmaer når det gjelder læreres beskyttende rolle. I vår teoriutvikling drar vi derfor veksler på en empirisk studie av læreres forståelse av, og responser til, skadelig seksuell atferd ved å benytte læreres egne utsagn (for mer info om studien, se Draugedalen mfl., 2021).

Selv om lærere har et lovpålagt profesjonsansvar for å være rettighetsforkjempere for barn, antyder internasjonal forskning at de ofte ikke klarer å beskytte elever godt nok. I England viser studier med lærere og elever at seksuelle krenkelser og overgrep ofte blir «normalisert» ved at lærere overser fenomenet, og at elevene dermed føler at de ikke kan rapportere hendelser (Firmin, 2019).

I Norge, som i likhet med de fleste andre land har sett en økning i seksuelle krenkelser og overgrep, rapporterer barn og unge at lærere ikke gjør nok for å beskytte dem fra krenkelser fra jevnaldrende (Berggrav 2020; Hafstad & Augusti, 2019). Lærere bekrefter at de synes det er vanskelig å vite når seksuell atferd mellom elever er grenseoverskridende, og hvordan de skal håndtere atferden på skolen (Draugedalen, 2021; Draugedalen mfl., 2021). Europarådet har i dokumentet *2016–2021 Strategy for the Rights of the Child* viet spesiell oppmerksomhet til fenomenet *harmful sexual behaviour* (skadelig seksuell atferd). I rapporten påpekes det spesielle dilemmaet når det gjelder barn og unge som utøver grenseoverskridende atferd og mangel på effektiv intervensjon:

Barn som viser skadelig seksuell atferd, er et tabubelagt tema med begrenset tilgjengelig forskning. Derfor har ikke alle medlemsstater utviklet en spesifikk respons (Europarådet, 2020, s. 11, vår oversettelse).

Denne observasjonen er i tråd med en studie fra norske videregående skoler som viser at lærere ikke alltid griper inn på en konsistent måte når elever opplever seksuell trakassering fra medelever, og at noen lærere kan være så bekymret for å retraumatisere eller stigmatisere utsatte elever at de unngår å undervise i tematikk relatert til seksuelle krenkelser i de unges generasjon (Goldschmidt-Gjerløw, 2019; Goldschmidt-Gjerløw & Trysnes, 2020).

Transformerende tilnærming til menneskerettigheter

På bakgrunn av denne tilstandsrapporten argumenterer vi for at dersom lærere skal påta seg rollen som barns rettighetsforkjempere i forebyggingen av seksuelle overgrep, trengs det en ny teoretisk tilnærming. Vi ønsker å styrke teori og praksis i beskyttelsen av barn ved å gjennomgå menneskerettighetsopplæring og se nærmere på hvilken tilnærming som kan gjøre lærere bedre i stand til å forebygge og håndtere seksuelle overgrep.

Tabell 1 er en oversikt med tre samfunnsmessige tilnærminger til menneskerettighetsopplæring og illustrerer implikasjonene disse har for læreres arbeid. Kategorisert som *konformerende*, *reformerende* og *transformerende* er disse tilnærmingene ikke gjensidig utelukkende. Dette betyr at en lærer kan, og bør, forholde seg til praksiser eller verdi sett i mer enn én kategori.

Hvis man for eksempel kun forholder seg til den *konformerende tilnærmingen* og ser på menneskerettighetene som en felles standard innenfor et internasjonalt rammeverk, og dermed kun underviser innenfor lovpålagte kompetansemål knyttet til menneskerettigheter, er det lite sannsynlig at man vil klare å støtte elevene når det gjelder å gjenkjenne det transformerende potensialet som ligger i menneskerettighetene. Dermed vil elevene neppe oppleve disse som relevante for sitt eget liv.

En *reformerende tilnærming* vil, i tillegg til å betrakte menneskerettigheter som felles standarder i et internasjonalt rammeverk, innebære å kritisk reflektere rundt kompetansemålene i læreplanen og peke på ulike brudd på rettigheter.

Den *transformerende tilnærmingen* inneholder aspekter av både den konformerende og reformerende tilnærmingen, men innebærer i tillegg at en lærer myndiggjør sine

Tabell 1: Menneskerettighetsopplæring og læreres tilnærming [utviklet av Osler, 1997, s. 192-3].

	KONFORMERENDE TILNÆRMING	REFORMERENDE TILNÆRMING	TRANSFORMERENDE TILNÆRMING
Ulike forståelser av rettigheter og menneskerettighetsopplæring	<p>Menneskerettigheter som omforente internasjonale standarder.</p> <p>Nasjonale verdier gjenspeiler menneskerettigheter.</p> <p>Menneskerettighetsopplæring er vedtatt.</p>	<p>Demokratiske samfunn beskytter alles rettigheter.</p> <p>Individuelle brudd på rettigheter skjer.</p> <p>Menneskerettighetsopplæring bør styrkes.</p>	<p>Menneskerettigheter som arena for uenigheter og kompromiss. [Human rights are a site of struggle]</p> <p>Uklarheter og spenninger eksisterer.</p> <p>Menneskerettighetsopplæring kan utfordre etablerte politiske interesser.</p>
Læreres tilnærming	<p>Pliktbærer (på vegne av staten).</p> <p>Iverksetter lovpålagt læreplan.</p> <p>Formidler kunnskap og verdier.</p>	<p>Kritiserer og tolker læreplan og policy-dokumenter (les utdanningsteori).</p> <p>Tilbyr elever muligheter til å forstå studere hvordan rettigheter er beskyttet, og hvilke brudd som av og til forekommer.</p> <p>Tar tak i 'rettighets-gap'.</p> <p>Identifiserer og støtter «sårbare» elever.</p>	<p>Samskaper menneskerettighetsopplæring med elever. Anerkjenner elevenes ulike identiteter, erfaringer og historier.</p> <p>Myndiggjøre elever til å engasjere seg i kritiske refleksjoner rundt urett og menneskerettighetsbrudd i eget liv og i samfunnet for øvrig.</p> <p>Utstyre og myndiggjøre elever til å stå opp for sosial urettferdighet.</p> <p>Engasjere seg i/ bidra til utdanningsteori.</p> <p>Anerkjenne felles sårbarheter.</p>

elever ved å samskape og sette temaene i læreplanen inn i en meningsfull sammenheng. På denne måten kan man se på de ulike tilnærmingene som en progresjon, der man i sin utvikling beveger seg fra høyre til venstre i tabell 1.

Læreres beskyttende rolle

Vår utvikling av en teori for læreres beskyttende rolle omfatter fire grunnleggende komponenter. For det første er det nødvendig å se menneskerettighetsopplæring og omsorgsetikk i sammenheng, ettersom denne kombinasjonen kan støtte lærere i å forebygge og håndtere seksuelle overgrep.

For det andre må en teoretisering inkludere følelsenes rolle i læreres arbeid med tematikken. Dette er viktig fordi forebygging og håndtering av seksuelle overgrep betyr at lærere må utfordre sine kulturelle tabuer.

For det tredje er det nødvendig å anerkjenne de asymmetriske maktforholdene som eksisterer og spiller inn mellom ulike aktører og på ulike plan i forebyggingen og håndteringen av seksuelle overgrep.

Menneskerettighetsopplæring og omsorgsetikk

For at lærere skal være rettighetsforkjempere og utøve en beskyttende rolle i praksis, bør denne tilnærmingen bygge på en omsorgsetikk. Nel Noddings (2013) beskriver lærerens rolle som *omsorgsgiver* og elevens rolle som *omsorgsmottaker*, der dette forholdet er basert på en gjensidighet.

Når lærere påtar seg rollen som omsorgsgiver med fokus på elevenes velferd som utgangspunkt for sin profesjonelle praksis, vil dette skape trygge læringsfellesskap hvor barn opplever seg som respektert, støttet og hørt. Relasjonen mellom lærer og elev bygger på en gjensidig solidaritet.

I drøftingen av begreper som *gjensidighet* fokuserer Noddings på det å utvikle omsorgsfulle unge mennesker (jf. dannelsingsaspektet i overordnet del av læreplanen). Hun er opptatt av velferden til den enkelte elev, men også utviklingen av de etiske samfunnsverdiene.

Skolen er en av de viktigste arenaene hvor læring om etikk og moral skjer. Derfor er ikke menneskerettigheter kun abstrakte ideer som skal kommuniseres i skolesystemet, men levende prinsipper som må benyttes i hverdagslige situasjoner. Ifølge overordnet del av læreplanen har skolen et dannelsingsoppdrag og skal hjelpe elever til å forstå seg selv, andre og verden, og til å gjøre gode valg i livet. I dette oppdraget kan menneskerettighetene benyttes som levende prinsipper for etiske refleksjoner i hverdagslige situasjoner. Noddings' (2013) omsorgsetikk inneholder en forståelse av «moralisk opplæring» (*moral education*) som harmonerer med vår definisjon av transformerende menneskerettighetsopplæring.

Noddings' moralske opplæring har fire komponenter – *modellering – dialog – praksis – bekreftelse*. Hver av disse kan brukes i klasserommet for å fremme utviklingen av omsorgsfulle og ansvarlige elever. Lærere må *modellere* atferden de ønsker at elever skal utvise. Modellering krever at lærere kritisk undersøker sin egen rolle og atferd for å identifisere hvilken moralisk atferd de ønsker å kommunisere til elevene.

Når det gjelder den andre komponenten, *dialog*, understreker Noddings (2013) at lærere må inngå i autentisk dialog med elevene for å virkelig forstå deres perspektiver. En slik tilnærming sammenfaller i høy grad med artiklene 12 til 16 i barnekonvensjonen (FN, 1989), som handler om barns rett til medvirkning, i tillegg til deres ytrings-, tanke-, religions- og organisasjonsfrihet. Disse rettighetene kan ikke bli brukt alene, da de betinger et fellesskap for å utøves. Lærere må derfor være aktive lyttere og skape et klasseromsfellesskap hvor dialog både kan bli initiert av lærere og elever.

I den tredje komponenten, *praksis*, må lærere *praktisere* omsorg og moralske prinsipper gjennom aktiv samhandling med elevene i fellesskapet.

Den siste komponenten i Noddings' moralske opplæring er *bekreftelse*. Bekreftelse krever at læreren kjenner elevene godt nok til å vite hvilken intensjon som faktisk ligger bak den enkelte elevs handlinger. Dette betyr at læreren kan bekrefte intensjonen eleven hadde, selv i de situasjonene der selve handlingen har vært tvilsom eller til og med skadelig. Bekreftelse tillater elever muligheten til å korrigere feiltrinn eller grenseoverskridelser de har gjort mot andre, og

gjør det mulig for læreren å komme i posisjon til å veilede eleven i å velge mer moralske og omsorgsfulle alternativer. Imidlertid kan denne dynamikken kun finne sted når lærer allerede har etablert et tillitsforhold til eleven. Mange av lærerne i studien anerkjente derfor hvor viktig omsorgsetikken er i møte med elever som strever med belastende barndomsopplevelser, for eksempel seksuelle overgrep. En lærer understreket betydningen av å bli kjent med elevene for å kunne hjelpe dem best mulig:

Lærer A: Mange barn som strever faglig og sosialt, de har gjerne mer med seg, fra foreldrene eller noe fra mange år tilbake. Eller det er foreldre som strever, så påvirker det barna der igjen. Det er viktig å finne ut hva som er utfordringen for det enkelte barnet.

I følgende utsagn snakker lærer B om å etablere et tillitsforhold mellom lærer og elev for at elever skal kunne si fra om vanskelige ting. Læreren illustrerer en gjensidighet mellom den voksne og barnet gjennom en transformerende tilnærming. Hennes kollega, lærer C, responderer ved å bruke en reformerende tilnærming til temaet:

Lærer B: Men jeg tror at når du utvikler en nær relasjon med elevene som du ser går og strever med noe, så vil de fleste åpne opp. Vi har også erfart at barn bare plutselig kommer og begynner å snakke med oss. Så det er åpenbart at det er viktig med tillit og en god relasjon...

C: Jeg prøver å være litt proaktiv, så jeg forteller dem om sine rettigheter og hva andre personer har lov og ikke lov til å gjøre med dem. Så de vet at det er deres kropp, og at de bestemmer. Men å få dem til å snakke om ting de har opplevd, det, det har jeg ikke fått til ...

Lærer C anerkjenner at rettighetsdiskursen har vært utilstrekkelig til å få barn til å betro seg om belastende opplevelser. Ved å kombinere disse to tilnærmingene, først etablere et tillitsforhold til hver enkelt elev for så å undervise om rettigheter, så øker muligheten for at barnet faktisk tør å snakke om vanskelige ting.

Lærernes følelser

I denne artikkelen ønsker vi å ta for oss hvilken rolle følelser spiller i å forme læreres tilnærming til menneskerettighetsopplæring og deres beskyttende rolle. Når det gjelder temaet seksuelle overgrep, har det lenge vært en trend å plassere skyld og ansvar på den utsatte. For eksempel blir jenter og kvinner ofte rådet til å vurdere hvordan de går

kledd, for å unngå å bli seksuelt trakassert eller voldtatt. Barn som blir utsatt for skadelig seksuell atferd fra andre barn, eller barn som selv utviser denne atferden, kan på liknende måter bli utsatt for stereotype og uhensiktsmessige responser fra voksne omsorgsgivere, også i skolen.

Hvis hensikten med undervisningen er å oppmuntre elevenes kritiske refleksjon og ubevisste holdninger, er dette en prosess som også lærere må delta aktivt i. Megan Boler (1999) kaller denne prosessen for «ubehagets pedagogikk». Denne krever at alle involverte tar stilling til privilegier, makt og urettferdighet og hvordan følelser rundt disse temaene kan fremme eller hemme læring. Lærer D fra studien modellerer hvordan man kan bruke ubehagets pedagogikk for å forstå dynamikken mellom lærer og elev på en mer konstruktiv måte:

Lærer D: Man kan si at man har utfordrende elever, men hva er det med dem som gjør det utfordrende? Tilpasser jeg ikke undervisningen godt nok til behovene deres? Ser jeg ikke nok? Istedenfor å si: «Han må bare ta seg sammen!», må jeg tenke hvordan tilrettelegger jeg?

Intervjuer: Men det krever en type selv-refleksjon i det du sier nå?

Lærer D: Ja, og kanskje det er den viktigste oppgaven vi har. Akkurat som når vi snakker om regulering av følelser hos barn, da må du kontrollere dine egne følelser først før du kan hjelpe barnet ... i en akutt situasjon så må du ha absolutt kontroll over dine egne følelser ...

Anerkjennelse av asymmetriske maktforhold

For at lærere skal kunne ta en beskyttende rolle, må de få muligheter til å øve på å drøfte og reflektere rundt ubalansen i maktforholdet mellom voksne og barn, og hvordan dette kan motvirkes ved at elevene blir ivaretatt og myndiggjort. Lærere må jevnlig få tid sammen, slik at de får anledning til å drøfte temaet *makt* opp mot *seksuelle overgrep*. På denne måten kan det utvikles en kollektiv bevissthet i personalet rundt hvordan man utøver beskyttelsesrollen.

Asymmetriske maktforhold eksisterer også mellom lærere og ledelsen ved den enkelte skole. Lærere trenger tydelig og aktiv støtte fra ledelsen for å kunne implementere en effektiv beskyttelsesrolle som er forankret i menneskerettighetsopplæring. Dersom ikke lærere får støtte og forsikring om å bli tatt alvorlig av ledelsen, er det i ytterste konsekvens barna som blir skadelidende.

Det var konsensus blant lærerne i vår studie om at støtte fra skoleledelsen gjorde at lærere opplevde rollen som beskytter mindre skremmende. Lærere som ikke fikk slik

støtte, opplevde en følelse av ensomhet og usikkerhet. En lærer beskrev hva som hadde skjedd i en sak som involverte skadelig seksuell atferd på trinnet:

Lærer E: Jeg har kontaktet rektor, jeg har kontaktet undervisningsinspektør, og selvfølgelig har jeg diskutert det med kollegaer, og jeg har kontaktet barnevernet. Men problemet er at jeg ikke føler meg hørt, kanskje i barnevernet, men ikke på skolen. Det blir ikke tatt alvorlig.

Slike erfaringer underminerer lærernes tillit til sine egne observasjoner og vurderinger, og dette kan ha direkte implikasjoner for barnas beskyttelse.

Transformerende menneskerettighetsopplæring

Både lærere og elever kan påta seg rollen som endringsagenter i samfunnet og bidra til å avsløre menneskerettighetsbrudd i hverdagen. Læreres beskyttende rolle må plasseres og utøves i den sosiale konteksten elevene er en del av. En av skolene i studien vår inntok en transformerende tilnærming i sin beskyttende rolle. Denne skolen hadde adoptert Noddings (2013) bekreftende praksis i møte med skadelig seksuell atferd ved å trygge og veilede elever til å gjøre sunne valg for seg selv:

Lærer G: Det er akkurat som når et barn tar på seg selv ... Da kan man snakke med det barnet om, og det kan du gjøre uten at det er en stor greie, ikke sant? Du kan trygge barnet på at det er helt lov, men det er litt dumt å gjøre det i samling. Akkurat som du sier at vi plukker oss ikke i nesa når vi sitter og spiser. Hvis du bare snakker vanlig med de om det, så synes jeg de tar det veldig fint.

Vår visjon for fremtiden er slikt sett en skole der barn gjenkjenner seksuelle overgrep som brudd på sine menneskerettigheter, og hvor lærere som rettighetsforkjempere samarbeider om å myndiggjøre barn i omsorgsfulle fellesskap. I dette fremtidige fellesskapet vil ikke utsatte barn bli stigmatisert, men støttet i å si ifra og være trygge på at de blir beskyttet mot krenkelser. I en slik skole vil også barn som utøver skadelig seksuell atferd bli møtt med bekreftende veiledning og hjelp.

Konkluderende tanker

Vårt bidrag i denne artikkelen er å tilby et menneskerettslig teoretisk rammeverk som kan synliggjøre noen av barrierene som oppstår når lærere ønsker å inn ta en beskyttende rolle overfor barn som risikerer seksuelle overgrep,

LITTERATUR

BERGGRAV, S. (2020). *Et skada bilde av hvordan sex er' – ungdoms perspektiver på porno*. Redd Barna, Report 2017. Hentet fra <https://www.reddbarna.no/nyheter/et-tastetrykk-unna-porno>

BOLER, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. New York: Routledge
Europarådet (2007). *Council of Europe Convention on the Protection of Children against Sexual Exploitation and Sexual Abuse*. Lanzarote, 25.X.2007. Council of Europe. Hentet fra <https://rm.coe.int/1680o84822>

EUOPARÅDET. (2020). *Harmful sexual behaviour by children: overview of first responses identified and proposals for further action*. Steering Committee for the Rights of the Child (CDENF). Working group on responses to violence against children (CDENF-GT-VAE). Hentet fra <https://rm.coe.int/0900001680a080a2>

DRAUGEDALEN, K. (2021). Teachers' responses to harmful sexual behaviour in primary school – findings from a digital survey among primary school teachers. *Journal of Sexual Aggression*, 27(2), 233–246. <https://doi.org/10.1080/13552600.2020.1773552>

DRAUGEDALEN, K., KLEIVE, H. & GROV, Ø. (2021). Preventing harmful sexual behavior in primary schools: Barriers and solutions. *Child Abuse & Neglect*, 121. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105295>

EY, L.-A. & MCINNES, E. (2020). *Harmful*

sexual behaviour in young children and pre-teens: An education issue. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429400452>

FIRMIN, C., LEFEVRE, M., HUEGLER, N. & PEACE, D. (2022). Safeguarding young people beyond the family home – Responding to extra-familial risks and harms. Policy Press. https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/58524/9781447367277_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y

FIRMIN, C. (2019). School rules of (sexual) engagement: Government, staff and student contributions to the norms of peer sexual-abuse in seven UK schools. *Journal of Sexual Aggression*, 26(3), 289–301. <https://doi.org/10.1080/13552600.2019.1618934>

GEWIRTZ-MEYDAN, A. & FINKELHOR, D. (2020). Sexual abuse and assault in a large national sample of children and adolescents. *Child Maltreatment*, 25(2), 203–214. <https://doi.org/10.1177/1077559519873975>

GOLDSCHMIDT-GJERLØW, B. (2019). Children's rights and teachers' responsibilities: Reproducing or transforming the cultural taboo on child sexual abuse? *Human Rights Education Review*, 2(1), 25–46. <https://doi.org/10.7577/hrer.3079>

GOLDSCHMIDT-GJERLØW, B. & TRYSNES, I. (2020). #MeToo in school: Teachers' and young learners' lived experience of verbal sexual harassment as a pedagogical opportunity. *Human Rights Education Review*, 3(2),

27–48. <https://doi.org/10.7577/hrer.3720>
HAFSTAD, G.S. & AUGUSTI, E.M. (RED.) (2019). *Ungdoms erfaringer med vold og overgrep i oppveksten: En nasjonal undersøkelse av ungdom i alderen 12 til 16* (Rapport 4/2019). Hentet fra www.nkvts.no

NODDINGS, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520957343>

OSLER, A. (1997). *The education and careers of Black teachers: Changing identities, changing lives*. Buckingham: Open University Press.

FORENTE NASJONER. (FN) (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25. Hentet fra <https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf>

WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2017, 19. oktober). Responding to children and adolescents who have been sexually abused. Hentet fra <https://www.who.int/reproductivehealth/topics/violence/clinical-response-csa/en/>

ZEMBYLAS, M. (2017). Emotions, critical pedagogy, and human rights education. I: M. Bajaj (red.). *Human rights education: Theory, research, praxis*, s. 47–68. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press. <https://doi.org/10.9783/9780812293890-004>

samtidig som vi anerkjenner hvor vanskelig det kan være å innta en slik rolle. En transformerende rettighetsbasert tilnærming til det å gi barn en tilstrekkelig beskyttelse må starte med at lærere tør å anerkjenne at overgrep skjer. Det er viktig å lytte til og tro på barn når de sier ifra. En samfunnsendring må begynne med at man blir bevisst på problemet og behovet for endring. Vi håper at denne forskningsbaserte teoriutviklingen kan bidra til videre utvikling og informerte debatter om læreres mandat og unike posisjon i forebygging og håndtering av seksuelle overgrep.

NOTE

- 1 «A collective responsibility to protect people's health, well-being and human rights, and enabling them to live free from harm, abuse and neglect»

Denne Bedre Skole-artikkelen er en forkortet og oversatt versjon av følgende artikkel:
<https://doi.org/10.7577/hrer.4776>



»»» Kjersti Draugedalen er utdannet allmennlærer, med videreutdanning i seksuelle overgrep og pedagogisk veiledning og master i flerkulturell og internasjonal utdanning. Hun disputerte i mai 2023 med sin doktorgrad *Teachers as Human Rights Defenders – transforming teachers' safeguarding role against harmful sexual behaviour*. Sammen med Helle Kleive har hun skrevet boka «Skadelig seksuell atferd i skolen - Hvem kan hjelpe meg? Samarbeid mellom tjenester».



»»» Audrey Osler er forfatter og professor emerita i menneskerettighetsopplæring og medborgerskap ved Universitetet i Sør-Øst Norge og University of Leeds. Osler har produsert over 133 ulike publikasjoner og har siden 2018 vært ansvarlig redaktør for det vitenskapelige tidsskriftet *Human Rights Education Review*.

Historieundervisning for vår tid

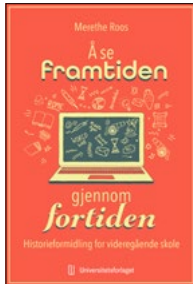
»»» Merethe Roos
Å se framtiden gjennom fortiden
 Historieformidling for videregående skole

Universitetsforlaget
 128 sider

AV ANNE RITA FEET

LEKTOR

Skolen har en lang tradisjon for bruk av lærebok og tavle i videregående skoles historieundervisning, samtidig som læreplanens formuleringer er relativt generelle. Derfor stilles det store krav til lokale fagplaner og historielærere om ikke skolens historiefag skal fremstå som utdatert. Dette er noe av bakgrunnen for boka *Å se framtiden gjennom fortiden. Historieformidling for videregående skole*, som er skrevet av Merethe Roos, professor i historie ved Universitetet i Sørøst-Norge.



Roos, mål med boka er å gjøre leseren trygg på hvordan historiefaget kan formidles til elever slik at de forstår at historie er «et spennende og viktig fag som er verdt å fordype seg i». Hun ønsker også å få leseren «til å tenke nytt om fag og fagformidling, og [...] inspirere deg til å våge å ta dine egne og begrunnede faglige valg når du skal planlegge din egen undervisning». Roos' målgruppe er kommende og blivende historielærere i videregående skole, men la det være sagt med én gang: I denne boka er det også mye å hente for studenter og lærere på andre skoletrinn og med andre undervisningsfag enn historie.

Bokas utforming inviterer inn

Boka møter leseren med en forside i tidsriktig oransje, der en mørk PC-skjerm, omgitt av historiske strektegninger, visualiserer temaet: Framtid møter fortid. Boka er delt i seks hoveddeler. Først kommer et innledende kapittel, deretter følger fem historiske temaer som er tilknyttet fem ulike undervisningsmetoder. Hvert av disse kapitlene har følgende struktur: innledning, gjennomgang av det historiske temaet, punktvis presentasjon av det tilhørende undervisningsopplegget og deretter pedagogiske refleksjoner knyttet til dette. Det hele blir presentert på en oversiktlig og variert måte: Her finnes blant annet sammenhengende tekst, punktvis oppsett og tekstbokser. Visuelle elementer, slik som farger, rammer og lypæretegn, bidrar til at leseren får god oversikt, og gjør det lett å finne fram. Boka har også mange historiske og dagsaktuelle fotografier, tegninger, portretter, kunstbilder og faksimiler. I sum innbyr dette til å «gå inn i boka», lese og ta den i bruk.

Fem dypdykk

Roos presenterer fem historietemaer i boka: Først møter vi hekseprosessene i Norge på 1500–1600-tallet, og presentasjonen av Anne Pedersdotters skjebne gir nok flere enn meg frysninger på ryggen. I neste kapittel følger temaet «kolonialisering og slaveri». Leseren blir tatt med fra et krydderduftende rom i Lisboa til den dansk-norske kolonien Trankebar og ender til slutt opp i den indiske uavhengighetsbevegelsen. Det tredje historietemaet som blir presentert, er opplysningstida og ytringsfriheten som vokste fram i spenningsfeltet mellom kongemaktens sensur og befolkningenes «skrivesyge». Det påfølgende kapittelet dreier seg om norsk historie på 1800–1900-tallet, og Roos påpeker at de fleste kjenner til de store hendelsene fra denne perioden, men ikke de mange

endringene som fikk betydning for folk flest. Forfatteren beskriver utviklingen slik: «Hvis du hadde hatt muligheten til å reise Norge på langs og på tvers ved århundrets start og slutt, ville du faktisk sett to vidt forskjellige land.»

Det siste historietemaet i boka er «Den norske velferdsstaten». Norge etter andre verdenskrig» der forfatteren tar leseren med på den historiske reisen fra «samhold – disiplin – nøysomhet» til industriutvikling, utdanningsrevolusjon og velstandseksplasjon. Til hvert av de fem faglige hovedtemaene knytter Roos én utvalgt arbeidsmåte. Undervisningsmetodene hun tar for seg, spenner fra bruk av spillefilm, videre til filosofisk samtale og bruk av skriftlig modelltekst. I sammenheng med norsk 1800–1900-tallshistorie presenterer hun Den norske historiske forenings (HIFO) årlige konkurranse «Min familie i historien», og i siste kapittel runder hun av med temaet kildearbeid.

Pedagogiske ettertanker

Roos bygger bro mellom de historiefaglige temaene og undervisningsoppleggene ved bruk av pedagogiske refleksjoner knyttet til hvert tema og arbeidsmåte. Etter presentasjonen av historisk tema og tilhørende undervisningsmetodikk har hvert kapittel et avsnitt med overskriften «refleksjoner over opplegget», der forfatteren blant annet peker på undervisningens relevans og tilknytning til læreplanen. Deretter diskuterer Roos didaktiske og pedagogiske sider ved hvert undervisningsopplegg. Hun forankrer disse blant annet i kildearbeid – historiefagets grunnpilar, skolens læreplaner og OECDs nøkkelkompetanser.

Dessuten viser hun til pedagogisk teori som underbygger bruk av de ulike arbeidsmåtene – og «alle de store gutta» er på plass: Jean Piaget, Jürgen Habermas, Wolfgang Klafki, Lev Vygotskij og John Dewey – for å nevne noen. Hvert av hovedkapitlene avsluttes i tillegg med

«Vil du lese mer?», der vi får Roos kommentarer og anbefalinger om utdypende lesestoff både om historiske og pedagogiske temaer.

Merethe Roos gjør fem dypdykk – historisk og metodisk – i *Å se framtiden gjennom fortiden. Historieformidling for videregående skole*. Leserne møter kjente historietemaer og undervisningsmetoder presentert på en grundig, interessant og oversiktlig måte. Boka er etter min mening en vellykket kombinasjon av historie, læringsteori og undervisningsmetododikk som kan virke fornyende på historieundervisning i videregående skole og være et velegnet verktøy for studenter og lærere i mange fag.

Utvikling av tenkende klasserom

>>> Peter Liljedahl

Å bygge tenkende klasserom i matematikk

14 praksiser for bedre læring

Cappelen Damm Akademisk

304 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN

RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Peter Liljedahl skriver: «Tenkning er en forutsetning for læring, og hvis elevene ikke tenker selvstendig, lærer de heller ikke.» Sitatet er hentet fra hans bok *Å bygge tenkende klasserom i matematikk – 14 praksiser for bedre læring*. Tittelen er dekkende for innholdet i boka, men på en måte også begrensende. Boka er nemlig anvendelig innenfor de fleste fag i skolen, ikke bare i matematikk.



Forfatterens oppdagelser

Liljedahl har besøkt 40 klasser i 40 forskjellige skoler, fra første klasse i grunnskolen til videregående.

Overalt hvor jeg kom, så jeg ikke-selvstendige elever og dermed også lærere som planla undervisningen sin ut fra en antakelse om at elever ikke kan eller vil tenke selvstendig.

Men Liljedahl gjør langt mer enn å registrere svakheter. Boka byr på et helt reservoar av praktiske grep for å engasjere elevene til å tenke selvstendig. Alle metodiske ideer er gjennomprøvd, og kommentarene nyanserer og begrunner forslagene til tankestimulerende tiltak.

De 14 praksiser for selvstendig tenkning

Tidlig i sitt arbeid antok Liljedahl at spørsmålet om hvordan en skal stimulere elever til å tenke selv, først og fremst var et spørsmål om valg av typer oppgaver. Senere kom han derimot til at det å bygge et tenkende klasserom var avhengig av tiltak også på en rekke andre områder. Til sammen har han funnet fjorten typer arbeidsområder, kalt *praksiser*. Disse beskrives nøye og forståelig i kapitler som «Oppgaver i tenkende klasserom», «Lekser i tenkende klasserom», «Elevenes notater i tenkende klasserom», «Hva vi velger å evaluere i tenkende klasserom» osv. Alle kapitlene er strukturert på samme måte, og det gjør det lett å orientere seg i boka.

Elevenes spørsmål

Det finnes undersøkelser som beskriver hvordan mange lærere både stiller og besvarer flere hundre spørsmål hver dag. Hvordan lærere kan formulere spørsmål så de blir hensiktsmessige, er det skrevet atskillig om. Men også på dette punktet er Liljedahl original: Han er mer opptatt av elevens spørsmål og hvordan læreren svarer på disse. Poenget er at læreren bør

svare på en måte som gjør det nødvendig for elevene å tenke selv, skriver han i kapittel 5 med tittelen: «Svar på spørsmål i tenkende klasserom».

Liljedahl har registrert at alle spørsmålene elever stiller, lar seg dele opp i kun tre typer. Utfordringene for lærerne begrenser seg da til å gjenkjenne og reagere på de tre variantene av spørsmål. Her i en meget forkortet versjon:

1) *Tett-på-spørsmål*: Elevene stiller spørsmål når læreren er i nærheten.

2) *Slutt-å-tenke-spørsmål*: Elevene stiller spørsmål i håp om at læreren vil svare slik at de kan slutte med å tenke selv.

3) *Fortsett-å-tenke-spørsmål*: Elevene stiller spørsmål for å komme videre med en oppgave de allerede er i gang med.

Liljedahl skriver instruktivt om hvordan lærere skal håndtere disse ulike typene spørsmål.

Læreren svar

Når elever stiller et *tett-på-spørsmål* eller et *slutt-å-tenke-spørsmål*, så kan læreren velge ikke å svare. Liljedahl foreslår da at en heller svarer med å stille spørsmål, for eksempel:

«Er det ikke interessant?» «Er du sikker?» «Er det alltid slik?» «Spør du eller forteller du meg det?» «Kan du vise meg hvordan du gjorde det?» «Hvorfor tror du det er sann?»

Slik oppmuntrer Liljedahl lærere til å utvikle et nyansert forhold til hvordan de kan håndtere elevenes spørsmål.

Blikk – for klasserom

I et klasserom skjer det mye. Mer enn at noen kan få med seg alt. Så hva en observatør oppdager og interesserer seg for, avhenger av blikket til den som ser. Blikket er altså ingen nøytral registrator. Liljedahl er tydelig på hva han interesserer seg for, nemlig elevenes muligheter for å utvikle evnen til å tenke selvstendig. Sine iakttagelser benytter han på en fruktbar

måte. Resultatet er et rikt repertoar av arbeidsmetodikk for lærere.

Dersom hensikten med klasseromsforskningen ved våre universiteter og høyskoler er å bedre undervisningen, bør også forskere kunne bruke Liljedahls bok som veileder og inspirator.

Analyse og syntese

Å kunne analysere har høy prestisje i mange forskningsmiljøer. Liljedahl behersker både det å analysere og å skape synteser, det vil si bygge opp og sette sammen viten til praktisk anvendelig kunnskap. Det siste er det ytterst få som gjør.

Anbefalinger

Boka anbefales for lærere i alle fag og på alle trinn. Dessuten anbefales den for lærerutdanningen.

«Til alle lærere som våger forandring», slik åpner boka. Til denne invitasjonen vil jeg tilføye: Trolig finnes det lærere uten særlig interesse for forandring, men de kan få sin innstilling endret ved rett og slett å lese denne enestående boka.

Utvikling og spredning av atomvåpen – og Norges rolle

»» Casper Andersen

og Henry Nielsen

Fem på tolv

En global historie om atomvåpen.

Dreyer forlag

330 sider

AV ROAR GRØTVIK

LEKTOR

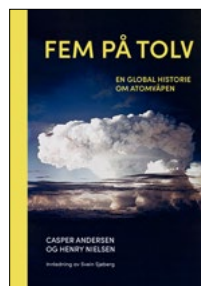
Etter at den kalde krigen tok slutt ved oppløsningen av Sovjetunionen på 1990-tallet, har trusselen om atomkrig fått mye mindre oppmerksomhet enn tidligere. I stedet har verdens befolkning

vært mer opptatt av andre kriser, slik som miljøkatastrofer, pandemier, befolkningseksplisjon og medfølgende folkevandringer, mangel på viktige råstoffer og, ikke minst, global oppvarming. Trusselen om atomkrig ble imidlertid vekket på nytt i folks bevissthet gjennom Russlands invasjon av Ukraina i februar 2022. Både i forbindelse med invasjonen og seinere har president Putin mer enn antydnet at Russland ikke vil nøle med å ta i bruk atomvåpen dersom landet føler seg truet.

Boken om kjernekraftforskningens utvikling og bruken av kjernekraft til sivile og militære formål fra 1930-tallet til i dag, skrevet av de to danske forskerne Casper Andersen og Henry Nielsen ved Aarhus universitet, er derfor en bok i rett tid. Den danske versjonen utkom i 2022. Nå foreligger en oppdatert versjon på norsk med en ekstra innledning av professor emeritus Svein Sjøberg. For norske lesere representerer Sjøbergs innledning en stor ekstra verdi fordi han tar for seg Norges framtreddende rolle i utvikling, bruk og spredning av kompetanse og materiale til bruk i sivil og militær utnyttelse av atomenergi.

Forsøk på å stanse spredningen

Boken starter med en populærvitenskapelig framstilling av utviklingen av kjernefysikken i første halvdel av forrige århundre. Sammen med fjorårets storfilm, *Oppenheimer*, som handler om utviklingen av de første amerikanske atombombene, kan derfor denne delen av boken brukes til å skape motiverende undervisning i flere skolefag. Det gjelder for så vidt også resten av boken, som tar for seg hvordan det ble mulig for stadig flere land å utvikle og utnytte



atomenergi, og hvordan noen av disse også utviklet atomvåpen.

Mye plass i boken er viet forsøkene både fra forskere og internasjonale organisasjoner på å stanse spredningen og bruk av atomvåpen. En rekke internasjonale avtaler er inngått med dette som formål. Etter bruken av atombomber mot byene Hiroshima og Nagasaki i 1945 oppsto en viktig debatt i det vitenskapelige miljøet som hadde bidratt til utviklingen av bombene, om hvilket ansvar forskerne hadde for bruk og spredning av atomteknologi. Dette engasjementet førte etter andre verdenskrig til opprettelsen av organisasjonen *Federation of Atomic Scientists* og deres nyhetsbrev, der de introduserte *Dommedagsuret*. Klokkens symboliserte forskernes vurdering av hvor nær man har vært til utslettelsen av menneskeheten gjennom bruk av atomvåpen. Minuttviserensulike posisjoner er knyttet til utviklingen i politiske hendelser som øker eller minsker den politiske spenningen mellom atommaktene. Dette er derfor et gjennomgangstema i boken og bakgrunn for bokens tittel.

Spredningen av atomteknologi og atomvåpen sammen med arbeidet for å forhindre denne spredningen er et hovedtema i boken. For norske lesere er det kanskje overraskende at Norge har spilt en viktig rolle i spredningen av atomvåpen gjennom salg av tungtvann. Mange nordmenn er kjent med aksjonene under andre verdenskrig for å forhindre at tungtvann ble eksportert til Nazi-Tyskland fordi man var redd for at tyskerne kunne utvikle kjernevåpen. Det er trolig mindre kjent at Norge etter krigen lå langt framme i forskningen på atomenergi gjennom byggingen av flere reaktorer (som nå er avvirket), og at Norges eksport av tungtvann til både Storbritannia, Frankrike og Israel trolig var avgjørende da disse landene skaffet seg atomvåpen. Ad omveier har norsk tungtvann trolig også bidratt til at India ble en

atommakt. I tillegg har kommersialisering av internasjonalt salg av både kompetanse og viktige komponenter vært en nødvendig forutsetning for spredningen.

Norske myndigheters dobbeltmoral

Spesielt interessant er det å lese Svein Sjøbergs beskrivelse av norske myndigheters dobbeltmoral. Samtidig som ulike regjeringer utgått fra Arbeiderpartiet ga inntrykk av å motarbeide spredning og bruk av atomvåpenteknologi, ble det investert store summer i militært orientert forskning på atomteknologi gjennom Forsvarets forskningsinstitutt og Institutt for atomenergi, begge på Kjeller ved Lillestrøm. Samtidig produserte Norsk Hydro etter krigen stadig mer tungtvann, som var en viktig ingrediens i atomreaktorer, hvor man kunne produsere elektrisitet, men også ingredienser til bruk i atomvåpen. Aksjeselskapet Nordatom, som var et samarbeid mellom Raufoss Ammunisjonsfabrikk, Kongsberg våpenfabrikk, Norsk Hydro mfl., hadde som mål å selge kjernefysisk teknologi på det internasjonale markedet. Gjennom dette selskapet ble det også i hemmelighet eksportert tungtvann til Israel i 1958. Men til tross for at salget ble gjort med en klausul om at tungtvannet bare skulle brukes til fredelige formål, og at Norge skulle ha rett til å kontrollere at dette var tilfelle, ble dette ikke fulgt opp. Tvert imot skrev regjeringens representant Jens Kristian Hauge, som gjennomført den eneste inspeksjonen av tungtvannet, en falsk rapport om at Israel fulgte opp sine forpliktelser.

Historien om hva norske myndigheter og det norske militær-industrielle kompleks foretok seg når det gjelder utvikling og salg av atomteknologi og tungtvann på 1950- og 1960-tallet, har bare gradvis blitt kjent mange år seinere. Historien som fortelles i denne boken, er ikke bare interessant på bakgrunn av krigen i Ukraina. Den er minst like relevant

som bakgrunn for å forstå den spesielle konfliktsituasjonen i Midtøsten, og særlig motsetningen mellom Iran og Israel. Den handler om hvorfor noen land har atomvåpen, og hvorfor andre ikke har. Det gjør det særlig interessant å være kjent med Norges historiske rolle i spredningen av atomvåpen, noe denne boken bidrar til.

Avbrytelsesnes makt

>>> Johann Hari
Stjålet fokus

Cappelen Damm
350 sider

AV KJERSTI DYBVIK
LEKTOR OG FORFATTER

Hva skjer når du kutter all internettforbindelse? Når du kjøper et gammel-dags armbåndsur og en vekkerklokke? Skaffer deg en mobil uten nett-tilgang, laster inn lydbøker på den gamle iPoden, og skal skrive roman på en gammel laptop som har mistet evnen til å gå online? Ja, hva går du glipp av når du ikke kan oppdatere deg på nyheter gjennom hele dagen, men skal basere nyhetstilgangen på papiraviser?

Forfatteren av *Stjålet fokus* vil finne ut av dette. Han skal teste hvordan en kan klare seg uten til stadighet å åpne mobilen eller pc-en for å sjekke nyheter, e-poster og sosiale medier. Han er forberedt på det verste, og opplever i starten en følelse av tomhet og rastløshet. Hva skal tiden nå fylles med? Og «hva skal han gjøre i en nødssituasjon», undres mannen som selger ham mobilen uten nett-tilgang. Som om det å være frakoblet nettet setter deg i en ekstra farlig og utsatt posisjon.



Motivet bak denne asketiske avgjørelsen, å finne ut hva de stadige avbrytelsene som nettet griper inn i livene våre med, gjør med oss, er spennende og interessant lesning.

Avbrytelsesnes makt

Johann Hari bryter all internettforbindelse med to mål for øye. Han skal skrive romanen som han har planlagt hele livet, men enda viktigere: undersøke hva forskere vet om vår stadig mer svekkede evne til konsentrasjon og oppmerksomhet. For hva har skjedd når amerikanske college-studenter i gjennomsnitt bare klarer å holde fokus på en oppgave i 65 sekunder, og kontormedarbeidere i bare tre minutter? Haris svar er at vårt fokus er blitt stjålet fra oss.

Dette svaret bygger han på intervjuer med flere av verdens ledende forskere på området. En av disse forskerne er professor Gloria Mark. Hun har i lang tid studert avbrytelser og hva de gjør med oss. Hennes funn viser at hvis du blir avbrutt lenge nok i dagliglivet, vil du begynne å avbryte deg selv, selv når du er fri fra alle ytre forstyrrelser. Det er en ganske skremmende oppdagelse da vi, overført til våre hjemlige forhold, vil kunne slite med mobiltelefonens avbrytelser i klasserommene selv når mobilen er lagt i hylla.

Som Skinners duer

Gjennom internett mottar vi og sender ut signaler hele dagen. Signaler som vi forventer hjerter, likes og [helst positive] kommentarer på. Med henvisning til behavioristen B.F. Skinner viser Hari hvor fort vi ble avhengige av disse tilbakemeldingene, og hvor fort vi, som Skinners duer, lærte hva som skulle til for å få dem. Selfier. Bilder av barn og dyr og maten på tallerkenen. Tynne kropp. Vintagevesker og dyre sko. Svitsj. Likes og hjerter strømmer på, og vi vil bare ha mer og mer. Det bekrefter vår tilstedeværelse i verden. For da internettforbindelsen ble

kuttet, følte Hari det som om han plutselig ble helt usynlig. Ingen så ham. Ingen hørte ham. Ingen visste hva han gjorde, eller hvor han var. I frakoblet modus var hans eksistens en helt annen.

Tid oppløses i en skapelsesprosess

Haris erfaring, som han også fikk bekræftet av forskerne han snakket med, er at det tomrommet som oppstår uten stadige avbrytelser, må fylles med noe. Den amerikansk-ungarske psykologen Mihaly Csikszentmihalyi, som lanserte begrepet *flyt*, har et helt annet ståsted enn Skinner. Han hevder at belønningen er prosessen du står i når du blir oppslukt av noe, og altså ikke noe som kommer i etterkant når du er ferdig med en oppgave. Og nettopp dette må, ifølge Hari, være det som skal fylle tomrommet etter de stadige og kortvarige stimuliene internett gir.

Flyt oppstår, ifølge Csikszentmihalyi, i en skapelsesprosess der tiden oppløses, og det du gjør, oppleves som meningsfullt. «Vi kan ikke bare fjerne det som er galt, vi må finne noe som er riktig», hevder Hari, som understreker at det i den sammenhengen er nødvendig å disiplinere seg selv. For vi er nærmest oppdratt til å tro at multitasking er en positiv egenskap, men bør lære oss *monotasking*: å gå helt og fullt inn for en oppgave over en lengre periode.

Lettvint om ADHD

Kapittelet om ADHD er kanskje nødvendig i en bok som handler om oppmerksomhet og konsentrasjon. Og det er flere enn Hari som stiller spørsmål ved en stadig økende bruk av diagnosen (til og med hos dyr), og en stadig økende medisinerings.

I forbindelse med ADHD-kapittelet har Hari har intervjuet over tretti eksperter på diagnosen, og gir et grundig innblikk i uevnigheten som råder blant disse. Allikevel trekker han konklusjoner som oppleves

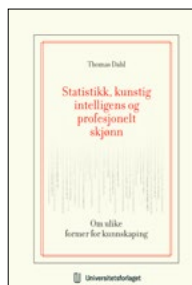
som populistiske og lite vitenskapelig begrunnet. Han viser til eksempler på barn som er blitt fri diagnosen ved miljøskifte eller endringer i foreldrenes oppførsel. Dette kapittelet oppleves lett-vint og noe arrogant i en bok som ellers har et viktig og tankevekkende budskap.

Tallenes tale

»» Thomas Dahl
Statistikk, kunstig intelligens og profesjonelt skjønn
Om ulike former for kunnskaping
Universitetsforlaget
270 sider

AV ROAR GRØTVIK
LEKTOR

Professor Thomas Dahl ved NTNU, tidligere leder av Lærerrulleutvalget, har skrevet en bok som bare i løpet av fjoråret har blitt enda mere aktuell i utdanningssektoren enn da den ble utgitt i 2022. Et stikkord her er introduksjonen av kunstig intelligens (KI) på stadig flere områder som påvirker arbeidet med undervisning og læring. Boken er en populærvitenskapelig framstilling av filosofiske tilnærminger til kunnskap, og til hvordan kunnskap skapes. Hovedvekten er lagt på utvikling av kunnskap som uttrykkes gjennom tall. Boken beskriver den historiske utviklingen av ulike former for statistikk og hvordan disse er knyttet til ulike politiske og ideologiske forestillinger. Dahls bakgrunn som ingeniør gjør han særskilt kvalifisert til å vurdere hvor langt bruken av kunnskap uttrykt i tall og målinger rekker i arbeidet med menneskers utvikling.



En viktig bok for lærerprofesjonen

Bokens kanskje viktigste bidrag er å vise hvilke begrensninger som ligger i å uttrykke virkeligheten og kunnskapen i form av tall, og hvilke former og grader av usikkerhet som er knyttet til kunnskap i form av statistikk. For lærere er dette av grunnleggende betydning når de skal utvikle elevenes evne til kritisk tenkning i et samfunn hvor kunnskap og fakta i form av statistikk er dominerende. Statistikk påvirker også oppfatninger om lærerprofesjonens oppdrag og innhold og dessuten hvilke metoder og innhold som bør prioriteres. Det skjer ikke minst når statistiske metoder brukes innenfor utdanningsforskningen og i gjennomføring og tolkning av ulike former for testing av elevenes læringsutbytte.

Kunnskapen om hvordan statistiske metoder utvikles og brukes innenfor ulike samfunnsområder, og hvordan de påvirker grunnleggende demokratiske prinsipper og profesjoners selvforståelse, viser seg å være lite tilgjengelig og samlet på få hender. Et nylig eksempel på manglende forståelse er Utdanningsdirektoratets bruk av utdatert amerikansk programvare for å tolke trendresultatene av nasjonale prøver. Utdanningsmyndighetene har altså valgt å benytte seg av tester som de ikke selv har metodisk kompetanse til å vurdere kvaliteten på. Samme problemstilling gjelder internasjonale tester utviklet av OECD, hvor lærerprofesjonen, og myndighetene i de ulike deltakerlandene, ikke har innsyn i hvordan ulike uttrykk for kompetanse i elevenes testsvar blir tolket og gitt tallverdi.

Dahls historiske gjennomgang av statistikkens utvikling kan kanskje virke overdrevent omfattende, særlig for lesere som i utgangspunktet ikke er opptatt av dette emnet. Samtidig bør det være interessant for alle å få innsikt i hvordan saksfeltet har vært knyttet til og påvirket utviklingen av ideologier og samfunns-syn opp gjennom historien.

Ikke bare vitenskapen som skaper kunnskap

Dahl er også opptatt av at det finnes andre typer kunnskaping enn den vitenskapelige. Alle lærere vet at erfaringsbasert læring er veldig viktig fordi både undervisning og læring er komplekse aktiviteter hvor yrkesutøvelse basert på generelle og vitenskapelig (ofte statistisk) baserte kunnskap er medfører stor grad av usikkerhet dersom disse brukes ukritisk på en liten gruppe elever. Da er ofte erfaringer knyttet til betydningen av særskilte elevgruppers bakgrunn, elevenes og lærerens ulike personligheter, gruppedynamikk, tilgjengelige læremidler osv. av vel så stor betydning. Dette omtales i boken som universallieproblemet, og det vises til at ifølge Aristoteles er det en feilslutning å gå fra det universelle til det partikulære.

Samtidig er det ingen tvil om at algoritmer og bruk av slike i utviklingen av kunstig intelligens kan bli et viktig bidrag innenfor stadig flere samfunnsområder, både innenfor arbeidslivet og generelt. KI kan overta flere arbeidsoppgaver som i dag utføres av mennesker og utføre oppgavene bedre. Et aktuelt eksempel er bildediagnostikk innenfor medisin. Derfor er det mange som spør seg om hvilke oppgaver som vil kunne bli overtatt av maskiner innenfor ulike yrkesområder, og hvilke menneskelige aktiviteter som aldri vil kunne overtas.

Algoritmenes begrensninger

Dahl viser til at algoritmer aldri vil kunne representere menneskers indre sansning (dvs. at hjernens logiske struktur og signaler er koplet til kjemiske prosesser i kroppen), fantasi, intensjonalitet, medfølelse og formål. Mye av den kognitive kunnskapsutviklingen har vært knyttet til søken etter sikker kunnskap. Grunnlaget for slik «sikker» kunnskap har vært matematikk og algoritmer. Problemet med slik kunnskap er at den bygger på

abstrakte forestillinger eller modeller av virkeligheten.

Sansning er knyttet til at mennesker på grunnlag av erfaringer har evnen til umiddelbart å gjenkjenne fenomener, mennesker og dyr, uten å bruke tid på å analysere en rekke sanseintrykk. Dette i motsetning til KI. De nyeste versjonene av KI kan produsere algoritmer for randomisering, men de må likevel produsere store mengder data før de kan trekke slutninger. KI evner ikke det umiddelbare.

Med grunnlag i Aristoteles viser Dahl til at tenkning har to elementer: sansning og vurdering. Det ligner på datamaskinens sensorer og analyse. Men datamaskiner kan ikke analysere/tenke uten input gjennom sensorer, slik mennesker kan. Mennesker kan danne forestillinger også om det som ikke finnes, det vi kaller fantasi. Datamaskiner kan produsere randomiseringer, men disse er ikke som hos mennesker knyttet til erfaringer på samme måte som i for eksempel drømmer.

For den profesjonelle yrkesutøveren er det ikke nok å vurdere hva som er riktig å gjøre basert på tilgjengelig kunnskap. Hen må også bruke fantasi til å vurdere konsekvensene av ulike handlingsvalg. Som Dahl sier: «Fantasi kan si oss noe om noe som aldri har skjedd. Det er tenkningens styrke.» Samtidig påpeker han at profesjonsutdanninger generelt legger liten vekt på trening av fantasien. Det gjelder kanskje også for lærerorganisasjoner, og det til tross for at det finnes et helt kunnskapsområde som på engelsk omtales som *strategic forecasting*, som kanskje kan oversettes med «strategiske prognoser».

Datamaskiner kommuniserer ved hjelp av informasjonsoverføring, derav informasjonsteknologi. Denne informasjonen er en nedstrippet versjon av alle de signaler som overføres gjennom menneskelig kommunikasjon. Dermed forsvinner mye av meningsinnholdet og konteksten som mennesker trenger for å forstå og samhandle med hverandre,

spesielt i en undervisnings- og lærings-situasjon. Profesjonelt skjønn er helt avhengig av menneskelig kommunikasjon. Og kommunikasjonen er også avgjørende for kunnskapsproduksjon. Kunnskaping er i stor grad et kollektivt produkt.

Den analytiske maskinen har ikke vilje eller intensjoner, og dermed mangler den også evnen til å føle andres intensjoner. Riktig nok arbeides det for å lære opp algoritmene i KI til å tolke mimikk og ansiktsuttrykk for å kunne regne seg fram til hvilken følelse som ligger bak. KI kan kartlegge konteksten til fenomener som den behandler, men KI vil ha problemer med å skjønne hvilken mening fenomenene får i konteksten. Her viser Dahl til Ludwig Wittgensteins utlegninger om koblingen mellom ordenes mening og den konteksten som gir ordene betydning. Disse koblingene utgjør et spill som man må lære seg å spille gjennom kommunikasjon hvor mening dannes mellom spillerne, ikke av tingen som spillet henviser til. KI vil med andre ord ha store problemer med å skjønne betydninger av språklige interaksjoner mellom mennesker, og spesielt kommunikasjon som er knyttet til kulturelle symboler og kunstneriske uttrykk.

13 gode råd for bruk av KI

Hvordan skal profesjonelle yrkesutøvere forholde seg til at KI mangler viktige deler av kompetanser, verdier og vilje som mennesker trenger å utvikle, når KI samtidig kan løse mange samfunnsmessige oppgaver bedre enn mennesker? Dahl har formulert 13, etter min mening gode, råd som svar på dette spørsmålet. Rådene vil kunne være et godt grunnlag for en debatt om hvordan lærerprofesjonen bør forholde seg til bruk av IKT generelt, og KI spesielt. Verken elever, studenter eller lærere vil være tjent med en situasjon hvor feltet preges av en svart/hvitt-tenkning hvor teknologioptimister og -pessimister står mot hverandre, og

særlig ikke hvis diskusjonen er basert på manglende kunnskap. Dahls bok kan være et viktig bidrag for å unngå dette.

Minoritetsforeldre

»»» Nadja Ben-Shams, Jemimah Y. Sigurdson, Fatemeh Hesni
Veiledning av minoritetsforeldre
Sammen om barneoppdragelse
Fagbokforlaget
68 sider

AV KIRSTEN FLATEN
DOSENT

For mange lærerar er det å ha kontakt med foreldre med minoritetsbakgrunn ein del av kvardagen. Men minoritetsforeldre er ikkje ei homogen gruppe.



Forfattarane understrekar at mange foreldre som kjem til Noreg med ein annan kulturell og etnisk bakgrunn, klarar overgangen frå heimlandet til eit nytt heimland godt. Sjølv om forventning, normer, verdiar og reglar er annleis om ein samanliknar heimlandet med Noreg, klarar dei fleste foreldre å tilpasse seg ein god nok kvardag for seg og borna. Boka handlar ikkje om denne gruppa, men om den gruppa foreldre som *ikkje* maktar denne overgangen på ein god måte. Forfattarane viser fram dei kulturelle aspekta som kan skape utfordringar i ein familie, slik at lærerar kan vere medvetne om kva som kan vere utfordrande.

Krysskulturelle utfordringar

Det å måtte flytte til eit nytt land kan innebere eit statusfall, der all kompetanse og kunnskap ein person har, ikkje vert verdsett i det nye landet. Dei kan ha brukt tid og pengar på ei utdanning som

gav ein god jobb i heimlandet, men som ikkje gjev liknande jobb i det nye landet. Det å oppleve at kvinner bestemmer over seg sjølv, at det vert forventa at barna skal i barnehage, og at kvinner skal vere yrkesaktive, kan vere uforståeleg i nokre kulturar. Ei slik omstilling kan rokere ved rollene i ein familie, og særleg for mannen kan det vere uforståeleg. For menn som har vore vande med å forsørge familien, er det ikkje lett å brått vere utan å kunne gjere dette. Og for born og unge kan det vere uforståeleg at dei ikkje får dei same materielle goda som medellevane. I tillegg kjem det inn vanskar med overgangen til eit samfunn som er gjenomdigitalisert, og som krev tilgang til dyre digitale hjelpemiddel.

Kjensleuttrykk

Fokus på at mat må vere sunn og næringsrik, og kva ein matpakke bør innehalde, kan vere eit heilt nytt område for mange mødrer. Mat kan for dei vere ein måte å vise kjensler på, og i nokon kulturar er det å lage mat og å oppfordre til å ete eit uttrykk for varme kjensler. Her er mange eksempel på at det å lage favorittmaten, til nokon er å gje uttrykk for kjærleik til denne personen. Og det motsette, om mor sluttar å lage favorittmaten, er eit uttrykk for kritikk eller skuffelse.

For foreldre som har levd i svært fattige kår, som flyktningleirar gjerne er, vert det å gje gåver eit sterkt uttrykk for omsorg, sjølv om gåvene vert gjevne utan kjensleuttrykk som smil og glede. Born som ikkje er vande med klemmar eller verbale uttrykk for kjærleik, får prov på at foreldra er glade i dei gjennom omsorgshandlingar som uttrykk for gode kjensler. Erfaringane til foreldre kan vere slik at dei tenker at det viktigaste er at barnet kan klare seg i ei hard verd, og tek derfor lite omsyn når barnet gjev uttrykk for at det har vondt eller er lei seg.

Minoritetsungdom

Å ha tenåringer i familien kan dei fleste av oss erkjenne er ei utfordring, der det foreldre kjenner som etablerte normer, vert utfordra og lite påakta. Det å vere barn i ein familie der foreldre vaks opp med andre kulturelle normer, kan mangedoble desse utfordringane. Her kan vi finne ungdom som vekslar mellom miljø som den største sjølvfølge, der dei på skulen har norske vener og er del av ein vestleg, individualistisk kultur, medan dei på heimebane er del av den kollektivistiske kulturen, og der ansvaret deira mellom anna er å ikkje bringe skam over foreldra.

Borna på si side kan kjenne på skam over foreldre som snakkar dårleg norsk, og som ikkje har ytre status i landet dei bur i. Forfattarane fortel at dei har opplevd barn og unge som har trua foreldre med barnevernet om dei ikkje får gjere som dei vil. Her kan det vere alt frå utetider til dataspel og siste nytt i klede som skaper konflikt.

Lærar som autoritet

I Noreg har vi tillit til at det offentlege og Staten i all hovudsak er trygge område. For nokre foreldre med minoritetsbakgrunn er alt som har med stat og offentlege instansar å gjere, utrygt. Foreldre kan oppleve redsel og etterfølgjande sinne når dei skal møte ein autoritetsperson som til dømes ein lærar. Å få invitasjon til eit foreldremøte kan skape forvirring og ei tru om at dei skal møte opp for å bli straffa for noko dei eller barnet har gjort. Det er lett å sjå at dette gir eit negativt utgangspunkt, og det kan vere heilt uforståeleg for ein lærar som i utgangspunktet har samla saman gode opplevingar om og med eleven som denne vil dele med foreldra.

Forståing for krysskulturelt gap

Bakgrunnen for boka er forfattarane sin kontakt med foreldre og barnevernstenesta. Boka trekker fram og viser tema

som kan hjelpe tilsette i skulen med innsikt i kva som kan vere utfordrande for elevar og foreldre med ein annan kulturell bakgrunn. Kunnskap om dette vil ikkje løyse alle problem, men det gjer kvardagen meir føreseieleg og lettare å handtere for både lærar, elev og foreldre, som alle tek del i den kulturelle spagaten ein opplever å stå i innimellom, og som i boka vert kalla eit *krysskulturelt gap*. Boka er del av ein serie kortfatta bøker og er retta mot praksisfeltet. Teksten er lettlesn og informativ og kan godt lesast av lærarar frå heile skuleløpet.

Filosofi for dagens skole

»» Irene Haslund

Pedagogisk grunnlagstenkning
Kunnskap, læring og danning i lærerprofesjonen

Cappelen Damm Akademisk
326 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN

RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

Hvorfor sender vi barna på skolen? Hva skjer med opplæringen når ordet *læring* blir viktigere enn det ordet *undervisning*? Hva bør være den høyeste verdien i opplæringen? Det er slike fundamentale spørsmål som behandles i Irene Haslunds bok *Pedagogisk grunntenkning. Kunnskap, læring og danning i lærerprofesjoner*. Forfatteren er amanuensis ved NTNU.



Aktuelle tema

Hovedtemaene i boka er kritisk tenkning, danning, kunnskapsformer, formålet med

skolen, kroppslig læring, dybdelæring, demokratiopplæring og estetisk danning. Hvert av disse emnene behandles i et eget kapittel. Forfatteren drøfter temaene ved å koble dem opp mot noen av pedagogikkens fremste teoretikere gjennom tidene, fra antikken og frem til i dag. Slik får store deler av tekstene i boka karakter av en type dialog mellom nåtidens utfordringer i skolen og tidligere tiders pedagogiske tenkere.

Den samtalepregede behandlingen av disse pedagogene gjør at de ikke bare blir historiske, men også aktuelle.

Samtalepartnerne

Drøftingene av hovedtemaene gjøres i samtaler med følgende pedagogiske tenkere: Platon [428–347 fvt.], Aristoteles [384–322 fvt.], René Descartes [1596–1650], Immanuel Kant [1724–1804], Maurice Merleau-Ponty [1908–1961], Hannah Arendt [1906–1975], Wolfgang Klafki [1927–2016] og Hans Skjervheim [1926–1999]. Dessuten refererer hun flere steder til den nålevende pedagogen og filosofen Giert Biesta.

For øvrig er det verd å merke seg at John Dewey [1859–1952], som ofte regnes som den mest siterte og innflytelsesrike pedagogiske teoretiker, knapt nevnes.

Her følger eksempler fra Irene Haslunds behandling av tre av temaene nevnt ovenfor:

1) *Kroppens betydning for læring*. Mange forskere og pedagogiske tenkere har fremhevet dette. Likevel er forholdet mellom kropp og sinn et forsømt tema i lærerutdanningen og pedagogikken. Temaet behandles i tilknytning til Maurice Merleau-Ponty sin tenkning.

2) *Evnen til kritisk tenkning*. Dette er et dagsaktuelt tema. Interessant er det derfor at forfatteren velger å behandle evnen til kritisk tenkning med utgangspunkt i den greske antikkens store tenker, nemlig Platon.

3) *Opplæring i demokrati*. Dette

temaet er ikke mindre aktuelt. Haslund drøfter opplæring i demokrati ut fra arbeidene til filosofen Hannah Arendt. Hun er mest kjent for sitt oppgjør med alt totalitært og sin utforsking av menneskets ondskap.

Merleau-Ponty

Maurice Merleau-Ponty er trolig den minst kjente av de åtte tenkerne Haslund går i samtale med for å belyse dagens skolesituasjon. Hun konsentrerer seg om hans syn på kroppslig læring. Han er særlig kjent for sine arbeider for å oppheve vestens tradisjonelle skille mellom kropp og sinn. I skolen tematiseres kroppslig læring oftest bare i forbindelse med faget kroppsøving. Slik er det også i lærerplanen LK20. Dette er i seg selv et tegn på hvordan splittelsen mellom kropp og sinn fortsatt opprettholdes. Med henvisning til Merleau-Ponty skriver Haslund: «Det åpnes for at kroppen i seg selv er en kilde til kunnskap.»

Merleau-Ponty regnes ofte som komplisert å forstå. Jeg synes Haslund har kommet langt i å klargjøre hans tanker for alminnelige lesere.

Forfatterens syn på skolen i dag

Der Irene Haslund gjør greie for sitt eget syn, knytter hun seg mye til Giert Biesta og i særdeleshet til den norske filosofen Hans Skjervheim. Det gjelder særlig hans uttrykk «det instrumentalistiske mistaket». Forenklet dreier Skjervheims tanke seg om tendensen til å tenke, innrette og vurdere skolen som en produksjonsbedrift. Skolens oppgave blir da å produsere forhåndsbestemte læringsresultater, nå gjerne beskrevet i form av kompetansemål.

Misforståelsen ligger altså i å behandle opplæring ut fra en overdrevet produksjons-logikk. Konsekvensen av denne logikken blir at det er om å gjøre å forfine de redskaper eller instrumenter som mest effektivt kan gi ønskede resultater. Men livet i skolen er mer

komplekst enn det som lar seg fange i en slik rettfram-logikk.

Normativiteten

En ting er å kritisere en pedagogikk som bygger på instrumentell tenkning. Mange teoretikere har gjort det samme. Mer original er Haslund når hun påpeker at blant annet de normative sidene ved opplæring mister betydning når mål-middel-tanken dominerer. Men med sin sterke kritiske ordbruk hadde jeg forventet at hun samtidig i større grad hadde utdypet og eksemplifisert sin forståelse av det normative som dimensjon i skolen. Særlig er dette å forvente når boka primært retter seg mot lærere og lærerstudenter

og ikke mot filosofer og andre teoretikere. Normativitet, altså spørsmålet om hva som er bra og verdifullt, er tross alt et krevende og ofte kontroversielle tema.

Oppsummering

Irene Haslund har skrevet et originalt verk innenfor pedagogisk filosofi. Slikt er ikke hverdagskost.

Boka kobler dagsaktuell skoleproblematikk opp mot tidligere tiders pedagogiske tenkning. Men også moderne pedagogisk forskning trekkes inn.

Jeg vil anbefale denne boka til alle som synes at debatten om Pisa-resultatene og andre målinger har gitt lite og vart for lenge. Men noen intellektuelle anstrengelser må nok de fleste lesere

være villige til å investere, for noen enkel bok er dette ikke. Til gjengjeld vil en etter lesingen kunne ende opp med sunn tvil på dagens løsninger og kanskje ha noen ideer til alternative tankemåter.

Boka henvender seg først og fremst til lærerstudenter. Imidlertid tviler jeg på at mange studenter uten bakgrunn i filosofi, forskning eller vitenskapsteori vil ha særlig utbytte av boka. Trolig ville det vært en fordel om boka hadde vært tilrettelagt for å kunne leses mer som delvis uavhengige enkeltkapitler. Et stikkordregister kunne også lette lesingen.

Men Haslund har skrevet en aktuell, kunnskapsrik og interessant bok. Den er verd å ta fatt på.

ANNONSER

Les e-bladet i appen **UDF Medlem**



Du finner siste utgave av e-bladet i appen **UDF Medlem**.

Last ned fra App Store eller Google Play

Logg enkelt på med medlemsnummer eller BankID.



Bestill annonser for 2024

Utgivelsesplan

annonsefrist/utgivelsesdato

- 1 7. februar / 8. mars
- 2 **24. april / 24. mai**
- 3 4. september / 4. oktober
- 4 6. november / 6. desember



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

Annonseinformasjon:



Annonsekontakt

Grethe Ånerud i HS Media
E-post: utdanning@hsmedia.no
Tlf: 62 94 69 04 / 92 83 68 30

Meiseplansjen

Ikke alt gammelt er gammeldags, og det ser vi tydelig på denne plansjen over ulike meisearter. Dessverre selger skolene plansjer på loppemarked og kaster dem i konteinere, plansjer som heller skulle vært tatt fram og hengt opp i klasserommene. Der kan de henge i fred en stund mens ungene får sjanse til å grunne over dem. På dataskjermen flimrer bilder altfor raskt forbi.

Plansjen er tegnet for nesten 100 år siden av svensken Nils Tirén. Han gjorde skoleplansjene til sin livsoppgave, og hadde svært god kunnskap om fuglene og dyrenes livsmiljø. På hans plansjer er det en kunstnerisk følsomhet uavhengig av tid.

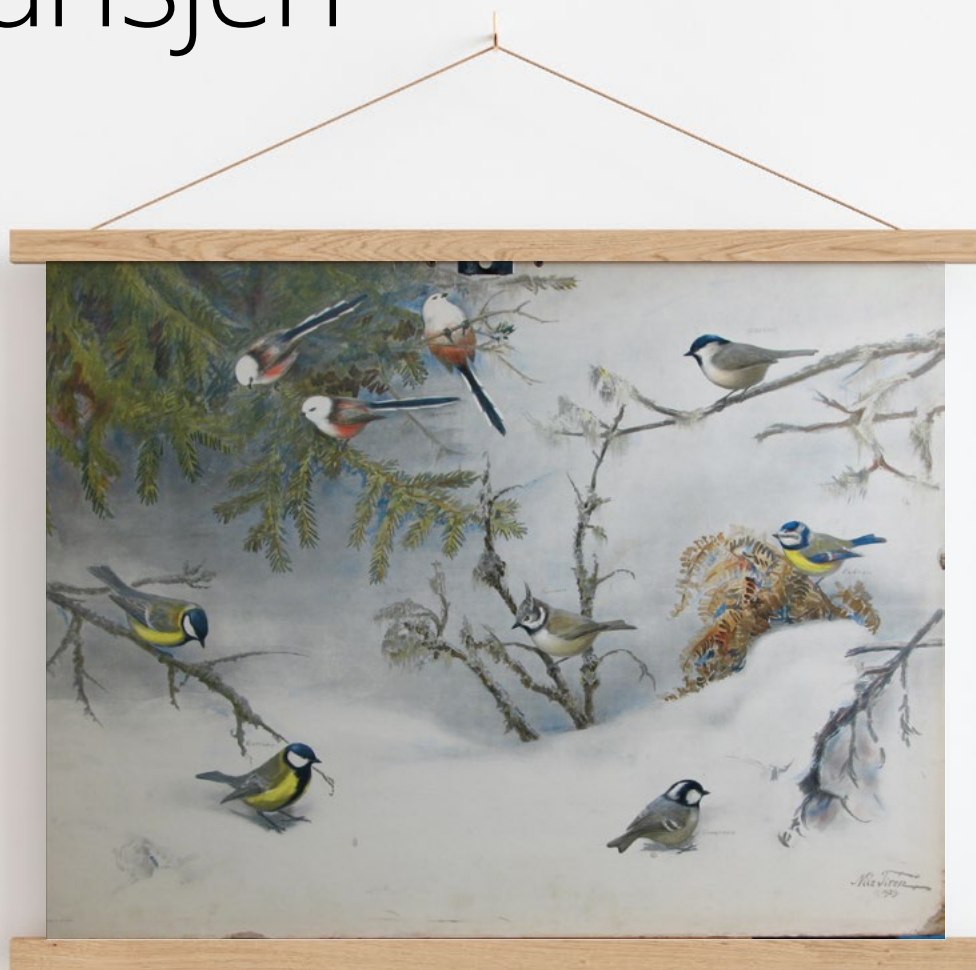


Foto bildemontasje: Knut Ståle Hauge/Melkeveien designkontor

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