

Kriseledelse / s. 12

# Bedre »» Skole

Nr. 1

2025

Tidsskrift for lærere og skoleledere

## Det uforutsette / s. 22

Forskningens rolle  
i skolen / s. 28 og 34

Språkbevissthet / s. 59

# En uforutsigbar verden

*Forutsigbarhet* er et ord som kan gi helt ulike assosiasjoner. Et forutsigbart foredrag er neppe noe du ønske å overvære, og en roman eller film med en forutsigbar handling er neppe heller verd å bruke tid på. For det er ikke langt fra forutsigbarhet til *kjedsomhet*. På den annen side kan forutsigbarhet bety *trygghet*. Et håndtrykk i begynnelsen av skoledagen, den samme læreren i den samme klassen. For noen elever er dette viktigere enn for andre.

Hva så med *uforutsigbarhet*? Dette er et begrep som først og fremst har negative konnotasjoner. Vi lever i en verden som virker mer uforutsigbar og dermed utrygg enn den har vært på lenge. Hvis denne uforutsigbarheten, trusler om krig, ødeleggelse av natur, pandemi osv. skaper utrygghet og stress blant de unge, så vil det ikke bare være et problem for trivselen, det kan også bli et direkte hinder for læring av fag.

Men selv uforutsigbarhet kan nyanseres. En av artiklene i denne utgaven introduserer uforutsigbarhet som et element man kan spille på i positiv forstand, en mulighet for bedre læring. Ulike hendelser i klasserommet vil skje, små eller store. Spørsmålet er da om det uforutsette skal betraktes som noe som ødelegger for undervisningen, eller om det kan brukes som en mulighet til å dreie den mot noe som vil vekke elevenes interesse. Ja, kanskje man kan hevde at det å introdusere det uventende vil kunne bidra til å gjøre elevene robuste og dermed tryggere når det gjelder å klare seg i en uforutsigbar verden.

Elever trenger forutsigbarhet, og når den er på plass, så trenger de litt uforutsigbarhet. Balansekunsten er det læreren som må stå for.

Tore Brøyn

## Bedre Skole

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



**Ansvarlig redaktør:**  
Tore Brøyn  
[tore.brøyn@udf.no](mailto:tore.brøyn@udf.no)  
Tlf.: 91 37 26 88

**Abonnement:**  
[abonnement@utdanningsnytt.no](mailto:abonnement@utdanningsnytt.no)

**Annonsekontakt**  
Grethe Ånerud, HS Media AS  
E-post: [utdanning@hsmedia.no](mailto:utdanning@hsmedia.no)  
Tlf.: 928 36 830

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

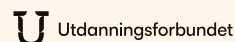
**Ikke medlem, men ønsker abonnement?**  
Send e-post til:  
[abonnement@utdanningsnytt.no](mailto:abonnement@utdanningsnytt.no)

Bedre Skole kommer ut fire ganger i året. Godkjent opplagstall pr. 2. halvår 2023 og 1. halvår 2024: 102 105  
Årsabonnement 2025: kr 500 for vanlig abonnement. Gratis for medlemmer av Utdanningsforbundet.

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

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

Forsideillustrasjon/fotomontasje:  
Melkeveien Designkontor / Adobe Stock



## 4 Forgrunn

### TEMA: En uforutsigbar verden

- 10 **Hun vil endre matteopplæringen – får drapstrusler**  
Tore Brøyn
- 12 **Kriseledelse i skolen**  
Ole André Bråten
- 16 **– Vi må snakke med barn om krig**  
Tore Brøyn
- 18 **En skole i spenningsfeltet**  
Tore Brøyn
- 20 **Skole for Gazas barn: – Å gi opp er ikke et alternativ, hva skulle vi da gjøre?**  
Tore Brøyn
- 22 **– Gi det uforutsette en plass i skolen**  
Herner Sæverot og Glenn-Egil Torgersen
- 26 **– Av og til bør lærere møte uforberedt**  
Tore Brøyn
- 28 **Lærerrollen krever integrering av etikk og forskning**  
Andreas Eriksen
- 34 **Lærerutdanning og skole – på marsj i hver sin retning**  
Joakim Caspersen, Hanna Holmeide og Jens-Christian Smeby
- 43 **Lærerens ulike roller – for mange, for motstridende**  
Eyvind Elstad og Harald Eriksen
- 48 **Praksislærere som brobyggere i lærerutdanningene**  
Johan Kristian Andreasen
- 53 **Fem fordommer om estetiske fag**  
Ingeborg Stana
- 59 **Hvorfor språkbevissthet er viktig på barnetrinnet – og hvordan utvikle den**  
Christine Möller-Omrani, Monika Bader og Kaja Haugen
- 64 **Akademisk engelsk i skolen: Why bother?**  
Kimberly M. Skjelde
- 70 **Bruk av KI i skriveopplæringen. Som å kjøre bil uten kjøreopplæring**  
Anne Holten Kvistad og Gustaf B. Skar
- 75 **Strategitrening i språkkinnlæring. Når det «vanskelige» blir det letteste**  
Erik Brennsæter, May Olaus Horverak, Torild Marie Olsen og Gro-Renée Rambø
- 80 **Bokomtaler**



12

Kriseledelse i skolen



22

Det uforutsettes plass i skolen



28

Hvordan lærere kan bruke forskningen

53

Fordommer om estetiske fag



## Spillpedagogikk

**Boken *Spillpedagogikk – Dataspill i undervisningen* er produsert av nettstedet spillpedagogene.no og lærere som ser på spill som læringsverktøy.**



– Flere lærere rundt om i landet har begynt som spillpedagoger, sier Tobias Staaby, lektor ved Nordahl Grieg videregående skole i Bergen, til tidsskriftet Aftenposten Innsikt. For tiden arbeider han med en doktoravhandling om spill i kristendom, religion, livssyn og etikk [KRLE].

Staaby understreker at data-spill i seg selv ikke er hovedpoenget: – Disse må rammes inn og iscenesettes, helst av en lærer. Det kommer også veldig an på fag og læringsmål.

Han og hans kolleger spiller både digitale og analoge/fysiske spill, men flest digitale. Begge typene har sine fordeler og ulemper, og som lærer må du vite hva du holder på med.

Aftenposten Innsikt presenterer i saken om spillpedagogikk flere spill. Hva med et historiespill om den norske borgerkrigen [1130–1240], eller et spill der du ta ansvaret for et fiskevær i Nord-Norge? □



## Studenter velger bort fag – grunnskolen rammes

**Lærerstudentene unngår å velge fag som kunst og håndverk, mat og helse og KRLE, ifølge en fersk rapport.**

Anslagsvis 20 til 40 prosent av grunnskolen sliter med å få tak i lærere med ønsket kompetanse, og hardest sliter små skoler, skoler i distriktene og de laveste trinnene.

– Grunnskolelærerutdanningen ble femårig i 2017, og da begynte studentene å spesialisere seg i de såkalt store skolefagene, sier en av rapportforfatterne, seniorrådgiver Merete Helle i Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse [HK-dir].

Nyutdannete grunnskolelærere underviser i færre fag enn før, men de små skolenes trenger lærere som kan undervise i et allsidig utvalg fag. Studentene spesialisere

seg i norsk, matematikk, samfunnsfag, engelsk og kroppsøving, men velger bort tysk, fransk og spansk, og fag som kunst og håndverk, mat og helse, og kristendom, religion, livssyn og etikk [KRLE].

### HØGSKOLER OG UNIVERSITET FØLGER ETTER

Flere høyskoler og universiteter vurderer å snevre inn fagtilbudene sine på grunn av færre søkere og strammere økonomi, ifølge forskning.no. Dette kan gjøre det enda vanskeligere å få tak i lærere med kompetanse i de fagene studentene allerede i stor grad velger bort.

– Skolene risikerer å stå uten nødvendig kompetanse, særlig i språkfag og praktisk-estetiske fag, sier Merete Helle. □

## Vil ha plan for framandspråk

**Sverige, Danmark og Nederland har utarbeidd heilskaplege planar for framandspråk i skulen. Det har ikkje Noreg – men vi treng det.**

Det seier Christine Meklenborg Nilsen til Dag og Tid nr. 3 i år. Ho er leiar for Institutt for litteratur ved Universitetet i Oslo: – Vi ønskjer oss at regjeringa kjem med ei stortingsmelding om framandspråka sett under eitt, frå ungdomsskulen til høgare utdanning. Der vonar vi òg at ein vurderer å innføre framandspråk som valfag på barnetrinnet.

Framandspråk er naudsynt i arbeidslivet. Framandspråk kan òg bli viktig for beredskapen. Når det gjeld arbeidslivet, seier Meklenborg Nilsen: – Mange tør ikkje lyse ut stillingar der ein krev språkkunnskapar av frykt for ikkje å få dei beste søkjarane. □

# På leirskole til Grønland og Færøyene

**President Trumps krav angående Grønland har fått ideene til å boble i Danmark. Hva med å sende alle danske elever på leirskole til Grønland og Færøyene?**

Det har nylig blitt mye oppmerksomhet rundt det faktum at forholdet mellom grønlandere og dansker ikke bare er rosenrødt. Det kan være årsaken til at Danmarks tidligere utenriksminister Per Stig Møller nå foreslår at alle danske, grønlandske og færøyske elever skal dra på leirskoleopphold hos hverandre for å lære hverandre bedre å kjenne. Møller foreslo dette i et debattinnlegg i Folkeskolen tidligere i år.

«Vi må lære å kjenne hverandres hverdag, vilkår og omgivelser for bedre å forstå og respektere hverandre – og for å være der for hverandre når krisen banker på. Som nå», skriver Møller – og sender muligens helt nye signaler sett fra et grønlandsk ståsted.

## **MEN HVA VIL DET KOSTE?**

Folkeskolen.dk har regnet ut at det vil koste ca. 1 milliard danske kroner [ca. 1,6 milliard norske] å sende alle

danske elever i folkeskolen [grunnskolen] til Grønland og Færøyene på leirskoleopphold én gang i løpet av skoletiden. Tallet kommer fra Børne- og Undervisningsministeriet. Det dreier seg om ca. 50 000 danske elever hvert år. Det tilsvarer omtrent innbyggertallet i hvert av mottakerlandene.

Folkeskolen.dk konkluderer med at Danmark har råd. Så får vi se om Møller oppnår gehør.

Nettstedet opplyser at én dansk kommune, Gentofte, allerede i 34 år har sendt sine elever til Grønland, og at den tar imot grønlandske elever som innlosjeres hos de danske elevenes familier. □



ANNONSE

# Medaljen eneste bakside

...er å ikke få den.

Medaljen er en verdig og personlig anerkjennelse av et langt og lojalt arbeidsforhold. I Norge er over 240 000 arbeidstakere tildelt denne. Ønsker du å hedre en arbeidstaker i din virksomhet?

Send søknad på [medaljen.no](https://medaljen.no)



Medaljen for lang og tro tjeneste fra Det Kongelige Selskap for Norges Vel er for ansatte med minst 25 års fartstid i virksomheten.

# Nest best i engelsk

**Historiens største språktest med over to millioner deltakere ga norsk andreplass i engelskferdigheter. Nederlenderne vant. Men vi slo svenskene!**

Språktesten kalles EF English Proficiency Index [EF EPI] [EF er en internasjonal språkskole]. Topp 8-listen ser slik ut ifølge forskning.no:

1. Nederland
2. Norge
3. Singapore
4. Sverige
5. Kroatia
6. Portugal
7. Danmark
8. Hellas

Testen har også tatt for seg engelskferdighetene i verdens byer, og her kom Oslo på femteplass. Amsterdam topper.

Glenn Ole Hellekjær, professor emeritus i engelsk ved Universitetet i Oslo

[UiO], finner det interessant at nordmenn er mer engelskkyndige enn folk i Singapore, for i den byen er engelsk førstespråk.

## LÆRER ENGELSK UTENFOR SKOLEN

På den andre siden vil Hellekjær ikke gi æren til norsk skole. Han peker på den engelsken unge nordmenn, og især unge gutter, utsettes for i det daglige. Han viser til Lisbeth Breviks doktorgrad ved UiO, der hun konstaterer at gutter på yrkesfag som gamer, er klart flinkere til å lese engelsk enn norsk.

– Engelsk språkfag får enorm drahjelp av alle språkkunnskapene folk i Norge får utenom skolen, sier Hellekjær.



## HVERDAGSENGELSK ER IKKE TILSTREKKELIG

Svakheten er at det dreier seg om det han kaller *hverdagsengelsk*. De unge tror kanskje hverdagsengelsken holder, for tendensen er at stadig færre unge velger engelsk som programfag i videregående skole. Da blir de sittende igjen med engelsk på et nivå som ikke er tilstrekkelig for eksempelvis internasjonale jobber. □

## Vestlandet best

EF EPI-testen viser at folk på Vestlandet er best i engelsk – fortrinnsvis muntlig engelsk – i Norge. Blant byfolk gjør folk i Oslo det best. Aldersmessig skårer 21–25-åringene høyest, skriver forskning.no. □

# Tverrfaglige tema og skjønnlitteratur

**Hvordan opplever elever å lære om identitet, psykisk helse, krig, klimaendringer og trusler mot demokratiet? Ved Oslo katedralskole tok de skjønnlitteraturen til hjelp.**

De tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling* ble innført i 2020.

Hvordan opplever elevene denne typen tverrfaglig undervisning? Det ville en studie i regi av Universitetet i

Oslo ledet av professor Anniken Furberg finne ut av.

Studien fant blant annet fram til

Oslo katedralskole, der lærerne bruker skjønnlitteratur for å engasjere elevene i komplekse temaer som terrorisme og psykisk helse.

## ANALYTISK DISTANSE TIL KREVENDE SPØRSMÅL

– Å jobbe med fortellinger gir elevene erfaring med å innta en analytisk distanse til krevende spørsmål. Samtidig har skjønnlitteraturen ofte et personlig element som gjør den egnet til å vekke følelser og empati, sier norsklektor Erlend F. Bruaset. Hans erfaring er at litteraturen skaper takhøyde og god samtalekultur.

Han begynner skoleåret med å snakke om hva som er god samtalekultur, særlig i fag der han vet diskusjonene kan bli krevende. Han spiller på elevene selv når det oppstår kontroversielle synspunkter, og: – I de fleste situasjoner er elevene flinke til å plukke opp tråden. Hvis det ikke skjer, må læreren presentere motstemmene.

Furberg støtter Bruaset: – Skolen trener lærere som tør gi elevene muligheten til å utforske komplekse temaer og som gir dem tro på at deres egen kompetanse og handlekraft er viktig, sier hun. □



## Stål i bein og armar

**Forskarar ved Noregs idrettshøgskole (NIH) testar fysisk form og aktivitetsnivå hos 3500 unge landet rundt.**

I *ungKan 4* vert fysisk form og aktivitetsnivå hos unge kartlagt. Talet 4 signaliserer at dette er den fjerde kartlegginga av dette slaget, den første blei gjennomført i 2005. UngKan 4 skal besøke 70–80 skular og teste 3500 elevar fordelt på 1., 4. og 10. trinn.

– Det unike med desse undersøkingane er at Noreg er eit av få land i verda som systematisk har samla inn data om fysisk aktivitet og fysisk form i befolkninga, seier Jostein Steene-Johannessen, prosjektleiar og professor i fysisk aktivitet og helse ved NIH. Prosjektet er eit samarbeid mellom NIH, Folkehelseinstituttet (FHI) og Helsedirektoratet.

For få år sidan avdekte ungKan 3 at det ikkje stod så bra til med det fysiske aktivitetsnivået til ni år gamle. No er Steene-Johannessen spent på om ungKan 4 vil syne at utviklinga har snudd til det betre. Svaret kjem i 2027. □



**VitenTv**

Gratis og uavhengig strømmetjeneste

**vitentv.no**

UNIVERSITETET I BERGEN

Høgskulen på Vestlandet

UIT Norges arktiske universitet

Universitetet i Stavanger

## Idrett er dyrt

**Blant lavinntektsforeldre mener 61 prosent at kostnadsnivået gjør det vanskelig å la barna drive med organisert idrett, skriver ung.forskning.no, med henvisning til tall fra SSB.**



Illustrasjonsfoto: © AdobeStock

Mer oppsiktsvekkende er det kanskje at 32 prosent av høynntektsforeldre mener det samme. En svakhet ved artikkelen til ung.forskning.no er at den ikke nærmere forklarer hva som er en lavinntekts- respektive en høynntektsforelder.

Skiidrett, særlig slalåm, dras fram som en særlig kostnadsskillende aktivitet. Snøbrett/snowboard nevnes også. 59 prosent av barn i alderen 6–15 år med lavinntektsforeldre deltar

ikke på slike aktiviteter. For 23 prosent av barn med høynntektsforeldre gjelder det samme, de deltar ikke. Det sies ikke noe om hvorvidt de ikke deltar fordi de ikke er interesserte.

Uansett, ifølge Statistisk sentralbyrå [SSB] deltar likevel 99 prosent av alle barn i alderen 6 til 15 år i en eller annen form for friluftaktivitet, mens 72 prosent driver med organisert idrett. Fotball er vanligst, 39 prosent av alle driver med det. □

## Danmark ønsker en mer fleksibel videregående skole

**Danmark planlegger en omfattende reform av utdanning for ungdom, blant annet en ny yrkes- og profesjonsrettet videregående skole kalt EPX, melder nettstedet tec.dk.**

På dansk dreier det seg om en ny «erhvervs- og profesjonsrettet gymnasieuddannelse [EPX]». Planen er at nyordningen skal tre i kraft i 2030. Formålet er å skape mer fleksible utdanningsløp som gjør det lettere for unge å velge, samtidig som de velger utdanninger bedre tilpasset både arbeidsmarkedets behov og mulighetene for en høyere utdanning.

EPX skal kombinere teoretisk læring med praktisk læring i et toårig løp, med mulighet for et tredje år. EPX skal forberede elevene både på en yrkesrettet utdanning og på visse profesjonsrettede bachelorutdanninger.

Reformen er beregnet å koste ca. 2,3 milliarder danske kroner per år fra 2030, melder tec.dk. Samtidig vil regjeringen sette av 4,8 milliarder danske kroner for perioden 2027–2034 til å tilpasse bygningsmasse, verksteder og utstyr for å gjøre EPX mest mulig velfungerende.

□

## Veiledning er ofte en tilfeldig sak

**Bare halvparten av alle nyutdannede lærere får en eller annen form for veiledning de fem første årene i yrket, ifølge internasjonale undersøkelser. Så også her til lands.**

Den halvparten som faktisk får veiledning, får ofte en slags blanda drops-veiledning av sterkt varierende kvalitet.

Forsker Hilde Madsø Jacobsen ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo (UiO) har tatt for seg nyutdannede norske lærere i sitt arbeid. Hun ble dr.philos. [ph.d.] i 2024 på sin avhandling *Veiledning av nyutdannede lærere – en utforskning av vilkår for institusjonalisering*. Hun sier på UiOs nettsider at det er varierende hva veiledningen rommer, og hvordan den knyttes an til andre aktiviteter i skolen: – Veiledning kan ofte være en isolert praksis, og det er litt blandedt hvor stort engasjementet er for å drive med veiledning. Veiledere samarbeider lite med andre ansatte i skolen om oppfølging av nyutdannede lærere.

Madsø Jacobsen mener det kan være formålstjenlig å koble veiledning til andre oppgaver i skolen. Å ivareta nyutdannede

kan bli en integrert del av den daglige driften.

### TAR TIL TAKKE MED SMULER

Studien hennes viser at det er behov for et godt veiledningssystem. Hun hevder at nyutdannede ofte tar til takke med smuler når det gjelder veiledning og oppfølging: – De sier ikke fra fordi de er redde for å bry sine travle kolleger.

Det er ikke lovfestet med veiledning. Nye lærere har liten eller ingen avsatt tid til å motta veiledning. Det finnes retningslinjer for veiledning av nyutdannede, men det skjer lite.

– Temaet har vært politisk aktuelt i 30 år, og derfor er det forstemmende at veiledning fortsatt skjer så tilfeldig. Hva veiledning er, forstås og praktiseres også ulikt fra skole til skole, sier hun. □

Illustrasjonsfoto: © AdobeStock





Illustrasjonsfoto: © AdobeStock

## Ungdom og sjømannskap

Norsk Forening for Fartøyvern (NFF) har mottatt 8,7 millioner kroner som vil bli delt ut som stipender til unge i alderen 13–26 år som ønsker maritim kompetanse, inkludert båtførerprøven, sikkerhetskurs og diverse sertifikater. Det er årets første utgave av tidsskriftet Kysten som melder dette.

Gaven fra Sparebankstiftelsen DNB er øremerket ungdomsprosjektet Fartøyvern for fremtiden, og pengene er ment å vare i tre år med vektlegging av opplæring innen tradisjonelt sjømannskap og maritim kulturarv. □

ANNONSE



UNIVERSITETET  
I OSLO

**SØKNADSRIST 1. APRIL**

## Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap

Få økt kompetanse og kunnskap om hvordan du som leder kan bli tryggere i å lede utviklingsarbeid på egen skole.

**Søk studieplass i EVU-web**



- Deltidsstudie over to semestre uten studieavgift
- 15 studiepoeng
- Oppstart høsten 2025



Jo Boaler er professor i matematikk ved Stanford-universitetet i California. Hun kan ikke si sikkert hva det er med hennes metoder som er så provoserende, men har en teori om at det har noe med tanken om utjevning å gjøre.

FOTO: TORE BRØYN/BEDRE SKOLE

# Hun vil endre matteopplæringen – får drapstrusler

**Professor Jo Boaler og hennes familie trues på livet fordi hun har anbefalt  
å endre matteundervisningen for de yngste elevene.**

>>> Av Tore Brøyn

Jo Boaler er professor ved Stanford og foreleser over hele verden i hvordan man kan undervise i matematikk på en slik måte at flest mulig elever skal lykkes. Hennes metode går ut på at elevene skal få en annen erfaring med matematikk enn de tradisjonelt har hatt. Det dreier seg om å unngå tidspress, få anledning til å jobbe sammen og få erfaring med å bruke mange ulike metoder. 17. januar var hun en av hovedattraksjonene ved RealFagOSLO25, der en stor gruppe matematikklærere fra Oslo var samlet.

– Mens man i andre fag som fysikk og kjemi tenker på eksperimenter,

tenker ikke elevene på matematikk som noe man skal eksperimentere med, sier hun.

Videre legger hun vekt på at elever skal kunne utfordre hverandre, kreve svar av hverandre, slik at de blir tvunget til å tenke grundigere over det de gjør. Hun refererer til hjerneforskningen og legger spesiell vekt på at elevene skal lære å bruke den visuelle delen av hjernen.

– Matematikere har større aktivitet i de visuelle delene av hjernen. Hvis du tenker på matte som bilder, så vil du gjøre det bedre enn om du bare tenker på matte som tall, sier hun.

## Kampen om algoritmene

Men noe av det som har vakt mest motstand blant enkelte grupper i USA, er hennes syn at man skal være forsiktig med å introdusere matematiske algoritmer for tidlig i opplæringen, altså tradisjonelle oppsett for eksempelvis multiplikasjon, addisjon osv.

– Når elevene først har lært matematiske algoritmer, så viser det seg at det blir vanskelig for dem å tenke konseptuelt. Forskning viser at de i stedet tenderer mot å bare tenke innenfor algoritmen, sier hun.

Ifølge Boaler er burde det ikke være

noe spesielt provoserende med dette synet, ettersom dette er i tråd med nyere forskning på matematikkdidaktikk, og har stor støtte i fagmiljøet.

– Vi angir ikke et stramt program, ettersom vi mener det er lærerne selv som skal velge hvordan de skal gå fram, det er de som kjenner elevene best. Og jeg sier ikke at elevene ikke skal lære seg algoritmer. Jeg mener bare at dette er noe som skal introduseres litt senere i løpet, sier hun.

### En heksejakt

Motstanden mot henne tok av for alvor da hun sammen med fire andre forskere hadde ansvar for å arbeide fram et matematisk rammeverk (*framework*) for California. Tilsvarende rammeverk blir utarbeidet hvert 7. år.

– Av en eller annen grunn ble jeg utpekt som hovedfienden av en gruppe mennesker som ønsker å motarbeide prinsippet om *Diversity, Equity and Inclusion* (DEI). De første draps- og voldtektstruslene kom etter at den kjente tv-verden Tucker Carlson la ut hennes navn og bilde på sitt *Fox News Show*, sammen med en tekst som refererte til professoren «som mener at matematikk bør inkludere sosial rettferdighet». Dette ble lagt fram som om hun hadde hevdet at «tall er rasistiske».

Mine motstandere startet med å kritisere meg og min forskning i diverse aviser på høyresiden. Siden tok det av på sosiale medier, der personer som Ted Cruz og Elon Musk også kom med kommentarer. Neste skritt var at min arbeidsplass ved Stanford-universitetet mottok anklager om at jeg skulle ha drevet med forskningsjuks, sier hun.

Anklagene var til dels anonyme, og ble alle som én tilbakevist fra universitetet. Men nå har Boaler fått tips om at hennes motstandere hennes er i ferd

med å engasjere advokater, og at det neste skrittet vil være rettssaker.

– Jeg aner ikke hva de pønsker på, men jeg har kollegaer som sier at de kommer til å prøve seg med rettssaker. Det er slik denne gruppen arbeider. De trenger ikke vinne rettssakene, det er tilstrekkelig at de får sine motstandere til å bruke mye tid og penger på å forsvare seg, sier hun

### Sosial utjevning er truende

Så hva er grunnen til at hennes undervisning blir oppfattet som så truende, og hva har dette med DEI å gjøre?

Boaler kan ikke si sikkert hva det er med hennes metoder som er så provoserende. Men hun har en teori om at det har noe med tanken om utjevning å gjøre.

– I USA har matematikkfaget funget som et filter som sørger for at de som har råd til dyr utdanning går videre, mens de som ikke har det, blir stående tilbake. Metoder som sørger for at flere kommer gjennom, vil kunne oppfattes som truende. Mine nettsider har hundre tusenvis av brukere, både elever, lærere og foreldre. Men det fins en liten gruppe som ønsker status quo og som motarbeider oss aktivt, og disse har stor makt, sier hun.

Boaler, som opprinnelig er britisk, sier at hun fortsatt kommer til å kjempe for sitt syn, men at det ikke er utenkelig at hun på et eller annet tidspunkt vil måtte gi opp å arbeide i USA.

### Utforskende arbeidsmetoder vanlig i Norge

Kjersti Wæge er leder for Matematikksenteret ved NTNU og er kjent med motstanden Jo Boaler har møtt i USA, og samtidig forundret over hvordan dette kan skje.

– Boalers metode er internasjonalt anerkjent og helt i tråd med måten vi jobber på ved Matematikksenteret.

Vi kaller det gjerne *utforskende matematikkundervisning* eller *ambisiøs matematikkundervisning*, sier hun.

Men ifølge Wæge legger man ved Matematikksenteret vekt på å unngå ytterpunktene når det gjelder de ulike metodene.

– Selv om vi skal drive utforskende matematikkundervisning, så skal elevene også øve. Det er ikke noe absolutt skille mellom å jobbe utforskende og det å la elevene arbeide med algoritmer. Ved å både jobbe utforskende og øve på oppgaver, ser vi at elevene får en bedre forståelse for matematikk.

### Har en utjevner funksjon

Wæge bekrefter at utforskende arbeidsmetoder kan bidra til utjevning.

– Det som ofte er utfordrende i matematikklassene, er det store gapet mellom de som trenger ekstra støtte



Leder for Matematikksenteret, Kjersti Wæge,

og de som løser oppgavene raskt. Vi har erfart at det å drive utforskende matematikkundervisning kan bidra til å utjevne dette gapet, og at man kan nå både de som trenger ekstra

støtte, og de som trenger faglige utfordringer samtidig, sier hun. Hun nevner som eksempel et samarbeid Matematikksenteret har hatt med University of Washington i Seattle i USA.

– Vi klarte i løpet av tre år å bringe klasser som stilte på laveste nivå innenfor matematikken, opp til det høyeste nivået i USA. Dette viser at metoden kan være både effektiv og utjevnende, sier hun.

# Kriseledelse i skolen

Skoleledere er som alle andre ledere. De står overfor en rekke potensielle kriser – hver eneste dag. Samtidig er det noen scenarioer som er spesielle for skolen, og som skoleledere må være spesielt oppmerksomme på.

>>> Av Ole André Bråten



Utøvelse av lederskap i hverdag og krise er et tema mange ledere i skolen har fått kjenne på de siste årene. Pandemien endret hvordan undervisning kan leveres, og rammebetingelsene for hva en god skole er. I dag er vold og trusler i klasserommet, samt en kraftig endring i ungdomskriminaliteten, med på å gjøre det samme. En krise er kort sagt en situasjon som ikke kan løses på samme måte som de daglige gjøremålene i skolen, samtidig som premisset er at du som leder skal løse oppgavene ut fra de ressursene du har nettopp i hverdagen. Derfor er begrepet *kri-seledelse* i seg selv et *oksymoron* – et paradoks du ikke forstår før du står med begge beina godt plantet i krisen.

### Ansvarsprinsippet

Som leder i skolen har du ansvar for hvordan oppgavene løses i hverdagen, men også på de dagene som viser seg å bli helt ulike den hverdagen du er vant til. Organiseringen av norsk beredskap bygger på nettopp dette prinsippet: Den som har ansvaret i hverdagen, har ansvaret i en krise. Hva som ligger i dette ansvaret, blir tydeligere når vi gjennomgår de tre krisene du må være forberedt på som leder.

### De alvorlige hendelsene

Det første vi skal nevne, er en type situasjon som norsk skole ifølge regulativet skal ha god oversikt over, og der kravet om å være godt forberedt er ytterligere forsterket gjennom forskriften for miljø og helse i barnehager og skoler fra 2023. I veilederen fremgår det at skolen skal ha planer

og rutiner for å forebygge og håndtere skader, ulykker, overgrep og andre alvorlige hendelser. Det må for det første foreligge rutiner for å forhindre alvorlige skader og ulykker, herunder kvelning, drukning, forgiftning, fallulykker og trafikkulykker. Hendelser der elever skades i situasjoner der de er omfattet av skolens vern, vil naturlig kunne medføre en krise. Dette vil særlig være tilfellet ved alvorlig skade eller død. Dette er en type hendelse som enhver leder trenger beredskap for, situasjoner som faller inn under kategorien *safety* eller *uønskede hendelser*. I skolen stilles imidlertid krav til økt aktsomhet, ettersom barn og unge trenger større grad av vern enn voksne.

Eksempler på andre alvorlige hendelser er alvorlige voldsepisoder, brann, skyteepisoder og gisselsituasjoner. Dette er kriser innen den kategorien vi internasjonalt omtaler som *security* eller *villedede handlinger*. Dette er hendelser der en eller flere personer søker å skape en situasjon der elever og/eller ansatte ved en enkelt skole utsettes for risiko. Internasjonalt startet denne prosessen med skoleskytingen på Columbine High School i 1999 – der to elever oppsøkte skolen for å gjøre så stor skade som mulig.

I Norge har vold og trusler mot ansatte i skolen vært en del av dette trusselbildet, med en stor økning i rapporterte hendelser i 2017. Dette året kom en ny forskrift i arbeidsmiljølovgivningen som økte den enkelte skoleleders ansvar for å kartlegge risiko, samt øve og trene sine ansatte.

Siden den gang har antall hendelser holdt seg på et stabilt, høyt nivå. Elevundersøkelsen 2024 viste at mobbing som fenomen i skolen også har holdt seg stabilt høyt. Både voldsepisoder og mobbing kan skape potensielle kriser for skoleledere.

Voldshendelser mot ansatte vil kunne medføre tilsyn og kontroll for å sikre at virksomheten har gjennomført nødvendige tiltak i forkant. Utfordringen for mange skoleledere er at dette blir en oppgave som kommer i tillegg til alt annet. Mobbing kan utløse opplæringslovens kapittel 12 og medføre enda større utfordringer ved at foresatte går i konflikt med skolens ledelse for manglende implementering av kravene til nulltoleranse.

Samtidig vil hendelser der skolens ansatte griper inn mot elever som kan utgjøre fare, kunne medføre oppmerksomhet fra både media og foresatte. I opplæringslovens kapittel 13 forsøker man å tydeliggjøre i hvilke situasjoner skolens ansatte kan benytte fysisk makt uten at det er en krenkelse av eleven. Samtidig stilles det med dette større krav til skoleledere.

Det følger av de nye kravene i opplæringsloven at rektor skal melde fra til foreldrene til eleven når en tilsatt har benyttet seg av fysiske inngrep. Dersom det er benyttet fysiske inngrep mot den samme eleven flere ganger, eller inngrepet er særlig alvorlig, skal rektor melde fra til kommunen eller fylkeskommunen. Skolen skal dokumentere alle fysiske inngrep med en kort omtale av hendelsen, hvilket inngrep som ble gjort, og elevens

syn på saken. Det er heller ikke uten grunn at produsenter av kroppskamera for politiet nå leverer modeller i andre farger enn sort. Med økende konfliktnivå i skolen kan det som oppfattes som en hverdagshendelse i et klasserom, utvikle seg til en krise som kan komme ut av kontroll.

### Fra varslingssaken til skolenedleggelse

I tillegg til hendelser innen *safety* eller *security*, der det er mange krav som spesielt påligger skoleledere, vil du som leder i skolen også kunne møte det som vi kan kalle *virksomhetskriser*. Dette er hendelser som vil kunne påvirke enhver leder – som streik, endrede rammevilkår eller en varslingssak. Varslingssaker kan ofte medføre stor belastning for en organisasjon. De kan handle om interne forhold som uenigheter mellom ansatte eller om alvorlige

saker som trakassering, mobbing eller utilbørlig oppførsel fra ansatte. Som leder i skolen er det viktig å vite hvordan slike saker skal håndteres.

En annen type virksomhetskrise kan oppstå ved store endringer i rammevilkår, for eksempel budsjettkutt eller nye krav fra myndighetene. Dette kan påvirke hele skolehverdagen, fra bemanning til hvordan undervisningen organiseres. For mange skoleledere vil slike endringer kreve betydelig omstillingsevne, og de må være forberedt på å lede skolen gjennom perioder med usikkerhet og tilpasning. Også her ser vi at kravene til skoleledere blir større når sakene i tillegg vekker engasjement i nærmiljøet.

### Kommunikasjon som kriseverktøy for skoleledere

Kommunikasjon er et avgjørende verktøy i enhver krisehåndtering. For

skoleledere er det viktig å vite hvordan de skal kommunisere med elever, foresatte, ansatte og eksterne aktører som politi eller media. Under en krise er det avgjørende å gi korrekt og tydelig informasjon for å unngå spekulasjoner og unødvendig uro.

En god kommunikasjonsstrategi innebærer å være åpen om hva som har skjedd, hva som gjøres for å håndtere situasjonen, og hvilke tiltak som settes inn for å unngå lignende hendelser i fremtiden. Det er viktig å tilpasse budskapet til ulike målgrupper. Elever trenger trygghet og forståelse, mens foresatte vil ha mer detaljert informasjon om hva skolen gjør for å sikre barnas sikkerhet. For ansatte er det viktig med klare rutiner og retningslinjer.

Kommunikasjon under en krise skal være strukturert og planlagt. Skoleledere bør ha en kriseplan som



inkluderer kommunikasjonsrutiner, hvem som skal uttale seg til media, og hvordan informasjon skal deles internt i skolen. For å unngå misforståelser eller feilinformasjon bør skolen også bruke skriftlige informasjonskanaler der det er mulig.

Samtidig viser erfaringer fra hendelser som de vi har beskrevet ovenfor, at kommunikasjonsbehovet er meget stort i en tidlig fase – der både foresatte, media og øverste ledelse i kommune eller fylkeskommune vil kreve informasjon. En enkel kommunikasjonsøvelse er å ta utgangspunkt i en tenkt hendelse – og så vurdere hva du bør kommunisere internt, og hva du bør kommunisere eksternt. Så kan du planlegge hva du vil få tid til de første 5 minuttene – og så de neste 5 dagene. Eller som under pandemien – de neste 50 dagene.

### Forebygging gjennom beredskapsplaner og øvelser

En annen viktig del av krisehåndtering er å ha gode beredskapsplaner og gjennomføre jevnlig øvelser. Beredskapsplanen skal gi en klar struktur for hvordan skolen skal håndtere ulike typer kriser, og den bør være kjent for alle ansatte. Her vil det være en rekke avveininger når det gjelder hva elever skal ha kjennskap til, og hva ansatte skal ha kjennskap til. Et godt utgangspunkt som kan være til hjelp, er å få så mye som mulig ut av de «enkle» brannøvelsene. Dersom vi jobber med scenarioer der vi skal evakuere skolen – og scenarioer der vi trekker ansatte og elever eller studenter til en annen del av skolen

– har vi også utvidet vårt handlingsmønster i reelle hendelser.

En god beredskapsplan bør samtidig inneholde rutiner for:

- hvordan varsle og evakuere ved brann eller andre akutte situasjoner
- hvordan håndtere vold og trusler mot elever eller ansatte
- hvordan kontakte politi og andre relevante myndigheter
- hvordan kommunisere med foresatte, media og andre eksterne aktører

Øvelser gir ansatte muligheten til å bli trygge på hva de skal gjøre i en krisesituasjon, og det bidrar til å skape en felles trygghetskultur i skolen. En enkel øvingsform som alle kan teste ut, er det vi kaller skrivebordsøvelser eller på engelsk *table-tops*. Her arbeider de ansatte med en tenkt hendelse for eksempel på et avdelingsmøte. Beskriv så godt det lar seg gjøre, en brann eller en voldshendelse – for så å la de ansatte reflekterer rundt ulike handlingsalternativer. Når det gjelder vold og trusler, er det pålagt å gjennomføre fysiske øvelser som skal være basert på de lokale risikofaktorene i skolen. Her er det særlig viktig å involvere de ansatte i forkant ved å trene på de situasjonene de ansatte opplever som spesielt krevende.

Da vil du som skoleleder erfare at hendelser i klasserom og hendelser i uteområder må møtes med ulik respons. Det i seg selv er en god øvelse for å oppfordre til å se for seg ulike hendelser som kan oppstå. I dag er kanskje den viktigste jobben du kan gjøre som skoleleder, å bidra til å skape rom for refleksjon hos de ansatte over ulike hendelser du frykter at skolen kan stå overfor. Da kan du i større grad være sikker på at du får støtte fra de ansatte i krevende situasjoner, om de skulle oppstå.

### Forberedt på det uforutsette?

Kriseledelse i skolen handler om å være forberedt på det uforutsette og å kunne håndtere kriser på en trygg og profesjonell måte. Ved å kjenne til ansvarsprinsippet, forstå de ulike typene kriser, og ha gode kommunikasjonsrutiner og beredskapsplaner kan skoleledere bidra til å skape en tryggere skolehverdag for både elever og ansatte.

Velger du å løfte frem disse temaene, vil du både kjenne på mestring og trygghet. Som leder skal du motivere andre til å handle på bestemte måter i ulike situasjoner. Øvelse og trening er en effektiv måte å skape læring og mestringstro på.



» Ole André Bråten er kriseforsker og spesialist i arbeids- og organisasjonspsykologi og har lang erfaring med å bistå skoleledere med hvordan de skal håndtere kriser. Han har nylig utgitt boken *Håndbok i krisehåndtering – kriseledelse* på Cappelen Damm Akademisk. Foto: Liv-Unni Tveitane



# - Vi må snakke med barn om krig

>>> Tekst og foto: Tore Brøyn

**Lærere har kunnskapen som trengs for å gjøre barn trygge. Det gjelder bare å huske å spørre dem om hva de er redde for.**

Det er 2. desember i Kirkenes, en hvit og stille ettermiddag. I et av auditoriene ved Kirkenes barne- og ungdomsskole har et femtitalls lærere møtt opp for å høre professor Jon-Håkon Schultz forelese om hvordan traumer og kriser påvirker læring, og hvordan vi bør snakke med barn om krisepregede nyheter.

Her i landet kan man vel knapt befinne seg lenger unna den pågående krigen i Ukraina. På den annen side: Trusselen om krig oppleves sannsynligvis sterkere i Sør-Varanger enn noe annet sted i landet. Kommunen har grense mot Russland, bare 7–8 kilometer unna Kirkenes barne- og ungdomsskole.

## Fra samarbeid til mistenksomhet

Byen er i høyeste grad preget av at grensene som var åpne for et par år siden, nå er nesten fullstendig stengt. Oppmuntring til felles arrangementer er avløst av oppfordring om årvåkenhet når det gjelder russisk aktivitet. Og en ganske stor andel av byens befolkning er russere, enten de har bosatt seg her for å drive næringsvirksomhet eller giftet seg inn i familier. Det har utviklet seg spenninger i befolkningen rundt hvordan man skal forholde seg til krigen i Ukraina. Det går ikke bare på at deler av befolkningen har sympatier for Putin og hans politikk. Det går også på skillelinjer i den delen av befolkningen som tar avstand fra

krigen. I hvilken grad skal man markere motstanden, og i hvilken grad skal man legge en demper på konfliktene. Skal de russiske gateskiltene få stå?

## Ukrainske og russiske elever – side om side

Men det er også et annet moment som bidrar til å holde krigen i folks bevissthet. I Sør-Varanger er det en uproporsjonalt stor andel av ukrainske flyktninger, som altså har havnet her, nærmere grensen mot Russland enn de kanskje noensinne befant seg da de bodde i Ukraina. Dermed har man den situasjonen at en stor gruppe barn som har flyktet fra Ukraina, mange av dem med traumer fra krigen, skal

sitte på skolebenken side om side med barn av russiske foreldre, som kanskje har helt andre holdninger til Putin og hans handlinger. Det sier seg selv at det kan være vanskelig å vite hvordan man skal ta krigen i Ukraina opp som tema i en slik situasjon. Det kan nok være fristende å la være.

Men Jon-Håkon Schultz legger i sin innledning vekt på at det ikke nytter å tenke at man skal skjerme barna mot kunnskap om krigen. Barna får med seg nyheter, og de er opptatt av dette selv om de kanskje ikke gir uttrykk for det. Men det de får med seg, er gjerne brokker og biter som de ikke klarer å sette sammen på en slik måte at det blir begripelig og håndterbart. Det er spesielt vanskelig for barna å håndtere det Schultz kaller «en åpen slutt», altså at det er uavklart hvordan det hele skal ende. Dermed er det den voksne som må komme inn og hjelpe barnet med å sortere. Skjerming fungerer altså ikke, det dreier seg om *involvering*.

### Lærerens nøkkelrolle

Foreldrene har en viktig rolle, men ettersom mange foreldre selv er traumatisert, så kan det like gjerne bli læreren som vil kunne spille nøkkelrollen her. Og læreren er, ifølge Schultz, spesielt trent i å gi barna nøyaktig det de trenger: trygghet, mulighet til å forstå, og kunnskap som de kan begripe og håndtere. Dette er jo ting lærere allerede kan mye om.

Men Schultz mener likevel at var-somhet er fornuftig. Det kan hende det kan være riktig å være tilbakeholdende en periode med å snakke om betente spørsmål, men det nytter ikke å legge lokk på dette over tid. På en eller annen måte må man ta det opp, og da vil man kunne erfare at barna har mange spørsmål. Schultz nevner en rekke eksempler, blant annet:

- «Hvorfor kan ikke politiet arrestere de som kriger?» (5-åring)
- «Hva er en atombombe?» (6-åring)
- «Hvis man holder på å føde når det er krig, hva skjer da?» (6-åring)
- «Er det sjanse for at det blir krig i Norge?» (10-åring)

Det var tydelig at mange av lærerne kjente seg igjen i problemstillingene. Noen fortalte at de syntes det var vanskelig å vite hva man skulle si når barna fortalte hva de hadde hørt av de voksne hjemme. Skal vi virkelig åpne døra for slike diskusjoner i klasserommet?



**Barn får gjerne kunnskap i brokker og biter, og da må voksne hjelpe barna med å sortere, sier professor Jon-Håkon Schultz.**

Flere ga uttrykk for at det er utfordrende med russiske og ukrainske barn i samme klasserom, og forteller at de prøver å snakke så nøytralt som mulig når man kommer inn på det som angår krigen.

Men det var også andre som var overrasket over at konfliktnivået mellom barn av russisk og ukrainsk herkomst ikke er større enn det er. En

lærer påpekte at da kommunen mottok flyktninger fra Bosnia-krisen, så var konfliktnivået langt høyere enn det man ser mellom russiske og ukrainske barn nå.

### Hvordan gjøre barn trygge

Kan det blir krig? Det er jo vanskelig å love noe, vi må jo tro selv på det vi sier. Ifølge Schultz går det an å gi barn svar som kan gjøre dem tryggere, uten å forstille seg. Man kan for eksempel støtte seg på autoriteter: «Statsminister Jonas Gahr Støre følger veldig godt med på hva som skjer, og han sier at vi som bor i Norge, ikke trenger å være redde.» Eller man kan fortelle om

NATO og hvorfor man tror at Russland ikke vil våge å gå til krig.

Det viktigste er ifølge Schultz at man tar seg tid til å finne ut hva barna tenker og eventuelt er redde for:

– Har dere spurt barna om dette? Hvis ikke må det gjøres. Det er ingen vei utenom, sier Jon-Håkon Schultz.



Å minske presset på elevene kan være nøkkelen til å minske konflikter blant elever som står under press. Silja Arvola, Kristin Nilsen og Rita Eliassen ved Kirkenes skole opplever at man har lyktes med å trygge elevene på skolen, selv om samfunnet rundt er preget av spenninger.

# En skole i spenningsfeltet

>>> Tekst og foto: Tore Brøyn

**Til tross for store spenninger blant de voksne i lokalmiljøet opplever ikke lærerne ved Kirkenes skole mange konflikter blant elevene.**

I et samfunn med store spenninger, der mange føler engstelse for å ta opp betente tema, så skulle man tro at dette også ville føre til spenninger og konflikter mellom elevene. Til tross for at situasjonen kan skape usikkerhet, har Kirkenes skole likevel lyktes i å opprettholde et trygt og godt læringsmiljø, forteller leder for de fire velkomstklassene ved skolen, Rita Eliassen.

– Vi hadde en del krancling i starten, men vi har klart å begrense dette. Elevene trives bedre, vi opplever færre konflikter, bedre læring og mindre stress, sier hun.

Eliassen mener grunnlaget for dette er at man har svært engasjerte lærere.

– Vi opplever fortsatt episoder mellom elever, særlig ute i skolegården, der utsagn som «dere kommer til å tape krigen» har blitt hørt. Men i det store og hele ser vi få konflikter av denne typen her, sier Eliassen.

## Viktig å lette presset på elevene

Også Kristin Nilsen, som er lærer for den ene velkomstklassen, opplever at konfliktnivået og uroen mellom elevene

heller har blitt mindre de siste årene. Hun mener dette har sin bakgrunn i tiltak skolen har gjort for å lette presset på elevene.

– Vi legger stor vekt på å senke det generelle stressnivået. Vi er forsiktige med prøver, og legger vekt på å dempe forventningspresset. Vi kan spille kort, bake, ta turer til byen og så videre. Det er viktig at elevene kan føle seg trygge og blir kjent med hverandre og med nærmiljøet, sier Nilsen.

Skolen har dessuten innført to ekstra timer med fysisk aktivitet, «noe mellom gym, lek og gøy», der også elever fra de ordinære klassene får lov til å delta.

Man har også lagt vekt på at elevene på tvers av klassene skal bli kjent med hverandre, for eksempel ved å la elevene fra velkomstklassene få ha timer sammen med de ordinære klassene, spesielt innenfor de praktisk-estetiske fagene.

Og ikke minst: Lærerne trenger støtte fra hverandre. Ved Kirkenes skole arbeider man stadig for å rydde plass slik til felles tid i personalet.

### Russisk som fellesspråk

Men ett moment som skaper litt spesielle utfordringer, er at russisk er blitt et slags fellesspråk for store grupper av elevene, både de som har russisk, og de som har ukrainsk bakgrunn. Elever fra Ukraina har rett på ukrainsk tolk hvis de ønsker det, men tendensen er at stadig flere ender opp med å bruke russisk.

Lærerne syns det er positivt at elevene kan kommunisere og hjelpe hverandre, og ofte ikke tenker så nøye over hvilket språk de bruker. Men Silja Arvola, som er kontaktlærer ungdomstrinnet, har registrert at elever med en annen flyktningbakgrunn kan føle seg isolerte blant de mange russisktalende.

– De ønsker å lære seg norsk, og da kan det være en utfordring at så mye av kommunikasjonen foregår på russisk, sier hun.

Også Kristin Nilsen merket at motivasjonen for å lære seg norsk blir mindre når elevene er omgitt av mange andre som de kan snakke med på russisk.

– Et problem som kommer i tillegg, er at lærerne kanskje ikke klarer å fange opp alt som skjer mellom elevene. Lærerne ser få konflikter, men det kan hende situasjonen er mer kompleks enn det vi klarer å oppfatte. Vi kan jo ikke språket, sier Nilsen.

## – Jeg er overrasket over hva vi har fått til

**Faste rutiner og trygghet blant de ansatte bidrar til at man kan drive en vanlig skole innenfor et samfunn som står under press.**



**Rektor Espen Bruer ved Kirkenes skole.**

Espen Bruer er rektor ved Kirkenes skole og kan fortelle om turbulente år. Eskaleringen av krigen i Ukraina ble begynnelsen på en spesiell epoke, der kommunen har bosatt en utrolig mengde med flyktninger, fra både Ukraina og andre land. Med en befolkning på 10 000 har man i Sør-Varanger tatt imot ca. 200 flyktninger i året. Det innebærer, ifølge Bruer, at hvert femte barn på skolen har utenlandsk opprinnelse, og at man løpet av kort tid har måttet etablere fire velkomstklasser med til sammen rundt hundre barn.

– Jeg er selv overrasket og stolt over hva vi har klart å få til av endringer. Jeg tror det baserer seg på at vi har ansatte som er tro mot systemet, og vi har gode rutiner og stabilitet i ledelsen, sier han.

Bruer forteller om faste rutiner for alle barn som kommer til skolen og ikke kan norsk. Det innebærer grundige forberedelser med felles møter der barnet, foreldrene, skolen og kommunen deltar. Her blir barnets bakgrunn belyst, og eleven og foreldrene får informasjon om skolen og hvordan norskopplæringen vil foregå.

– Det vesentlige er at vi er klare på at alle barn skal bli tatt imot på samme måte, uansett bakgrunn, og at alle elever har de samme rettighetene. Jeg vet at flere av foreldrene støtter Putins syn på krigen, men det spiller ingen rolle, her er det Kirkenes skoles verdier som gjelder, og disse tar vi stadig opp og støtter oss på, sier Bruer.

# Skole for Gazas barn

## – Å gi opp er ikke et alternativ, hva skulle vi da gjøre?

>>> Av Tore Brøyn

Mellom ruinhaugene i Gaza så fins det lærere som prøver å gi barna et minimum av skoletilbud ved provisoriske skolesentre. Først kommer leken, deretter introduseres forsiktig et par skolefag.

Siden oktober 2023 har nesten 950 000 palestinske barn i Gaza blitt drevet på flukt. Samtidig er 88 prosent av skolebygningene truffet direkte av bomber eller ødelagt på andre måter, i den grad at det vil kreve omfattende utbedringer før de kan tas i bruk igjen. Likevel fins det lærere som i hele denne tiden har arbeidet med å gi barna et minimum av skoletilbud innenfor de såkalte sikre områdene. Et av disse tilbudene støttes av Flyktninghjelpen. Innholdet er delvis utviklet av Better Learning Program (BLP), et undervisningsopplegg utviklet i samarbeid med UiT Norges arktiske universitetet for å kunne tilby psykisk helsehjelp og utdanningsstøtte til barn som lever i krise- og konfliktområder.

### Trygghet først – så skole

I alt 25 provisoriske skolesentre ble etablert i løpet av de 5–6 første månedene etter at Israel begynte å bombe, og siden starten har nesten 8 000 barn fått et tilbud her. Maysa Saleh er selv palestiner og er ansatt i Flyktninghjelpen for å arbeide med skoleprogrammet. Hun forteller at undervisningstilbudet er avhengig av et tett samarbeid med det øvrige hjelpearbeidet i området. Det vesentlige er å få etablert trygge områder for barna, sørge for kjøkkenutstyr, hygiene osv. Deretter kan man begynne å tenke på et begrenset skoletilbud. Da prøver man ifølge Saleh å finne fram til et skjermet område midt i de trygge sonene, et område der barna får plass til å kunne utfolde seg.

Deretter gjelder det å få foreldrene på lag og overbevise dem om at dette er til beste for barna.

– I den første fasen legger vi vekt på at barna skal ha det morsomt, få oppleve å være med venner, slik at de skal få lyst til å oppsøke læringsstedet. Deretter starter vi med å undervise barna i hvordan de skal kunne håndtere stress, redsel og lære teknikker for å klare å roe seg ned. I denne fasten vil lærerne også kunne plukke ut de barna som har de største behovene og få dem over til spesielle team som har spesialisert seg på å gi hjelp til denne gruppen, sier hun.



Flyktninghjelpen (NRC) har etablert provisoriske skoletilbud rundt om i Gaza. FOTO: MAYSAL SALEH/NRC



Det er ikke bare barna i Gaza som sliter, men også lærerne, forteller Maysa Saleh. Derfor må lærerne selv bli kurset i hvordan de skal kunne ta vare på seg selv og håndtere negative tanker, før de kan hjelpe barna med det samme. FOTO: AMJAD AL FAYOUMI/ NRC

### Fem timers skoleuke

Også i den neste fasen starter og avslutter man dagen med sangleker og annet som barna syns er morsomt, men introduserer i tillegg et par skolefag, arabisk og matematikk. Hver elev får tilbud om undervisning 2,5 timer to dager i uka.

– Vi har ingen mulighet til å undervise elevene etter gjeldende læreplan. Vi prøver bare å gi dem litt, slik at de ikke faller helt ut, sier Saleh.

### Også lærerne trenger støtte

Det er ikke bare barna som sliter, også lærerne har opplevd stadige forflytninger, å leve under konstant trussel, og de kan ha mistet familiemedlemmer, venner og kollegaer. Derfor får også lærerne tilbud om å lære hvordan de skal kunne ta vare på seg selv og håndtere negative tanker. Men når jeg spør Saleh om det er mange som bukker under for presset og må gi opp, så må hun rett og slett le.

– Uansett hvordan lærerne har det, så vil det å gi opp alltid være et dårligere alternativ. Hva skulle de så gjøre, sette seg ned og tenke negative tanker? For lærerne er det

å drive skole en mulighet til å tenke på noe annet en stund, ha noe nyttig å gjøre, sier hun.

### Etter våpenhvilen

Etter at våpenhvilen trådte i kraft, har det blitt nødvendig å gjøre en del endringer. Mange av familiene som har flyktet hjemmefra, tar nå med seg barna og vandrer nordover. Tidligere har nesten alle skolesentrene vært lagt til den sydlige delen av Gaza, men nå må man vurdere å også etablere dem lenger nord. Ifølge Saleh vurderer man også muligheten for å gjenopprette undervisningen ved de ordinære skolene, men så langt er ikke dette mulig. De aller fleste bygningene er så skadet at de ikke lenger kan brukes, og dermed må man i første omgang heller etablere provisoriske skolesentre i nærheten av de gamle skolene. Så får man se etter hvert når det blir mulig å ta bygningene i bruk igjen.

Men allerede nå er man i ferd med å innføre to ekstra fag, engelsk og naturfag, i tillegg til arabisk og matematikk. Dermed vil elevene være litt nærmere å få et fullstendig skoletilbud, hvis den skjøre freden holder.

# – Gi det uforutsette en plass i skolen

>>> Av Herner Sæverot og  
Glenn-Egil Torgersen

**Uforutsette hendelser er en naturlig del av all undervisning og annen virksomhet innenfor skolen. Ofte blir slike hendelser oversett og oppfattet som forstyrrelser. Slik sett går man ofte glipp av muligheten til å utvikle bedre undervisning og mer selvstendige elever.**

I vår bok *Undervisning for det uforeseielege* (2024) snakker vi om ulike måter å forholde seg til det uforutsette på i undervisning, og hvilken betydning det uforutsette kan ha for lærerrollen. På den ene siden kan man forholde seg til det uforutsette som noe negativt og destruktivt som elever må øve seg opp på, for eksempel terrorhandlinger som er planlagt av mennesker, eller hendelser i naturen (Torgersen, 2015; Sæverot & Torgersen, 2024). På den andre siden kan man forholde seg til det uforutsette som dannelsesøyeblikk som vi som lærere kan utnytte i vår pedagogiske praksis. I denne artikkelen skal vi se nærmere på denne sistnevnte varianten.

Som tidligere lærere i grunnskolen og mangeårige lærerutdannere har vi sett at uforutsette hendelser er en

nødvendig del av arbeidsdagen, både for lærere og skoleledere. Nærmest hvert sekund foregår det noe i klasserommet, i leken, i lederutøvelser og i samhandlingen med barn, elever, kolleger, foresatte og andre; noe som ikke er planlagt, men som likevel krever en beslutning og handling (Torgersen, Sæverot & Jermstad, 2024). Vi betegner dette som *didaktiske valg*, og det er nettopp i evnen til å ta slike valg at den pedagogiske kjernekompetansen til lærere og pedagoger ligger.

Det vil derfor være hensiktsmessig å se litt nærmere på det uforutsettes natur og plass i skolen i denne artikkelen. Vi trekker frem noe fra vår nyeste bok, men går også videre, med nye tanker og tilnærminger. Enhver pedagogikk og enhver handling i praksis krever en grunnlagstenkning

som kan bidra til gode valg, selv når situasjonen kommer uforutsett og konsekvensene er usikre.

Det uforutsette er noe som gjerne kommer brått og overraskende, av og til med, og av og til uten, noe som varsler at dette kan komme til å skje. Men det som skjer, trenger likevel ikke å være helt ukjent. Mange tenker kanskje at det uforutsette er det samme som det ukjente. Det er det ikke. Ja, det trenger for den saks skyld heller ikke å være helt uforutsett. Derfor bruker vi gjerne begrepet *kontinuum* for å illustrere hvordan det uforutsette kan ha ulike grader. Hvor uforutsigbar en situasjon, opplevelse eller tanke er, avhenger for eksempel av personen som opplever det, hvor kjent personen er med situasjonen fra før, og hvor plutselig situasjonen oppstår.



Slik sett vil også personer oppfatte situasjonen forskjellig. For noen kan det som skjer, komme «som lyn fra klar himmel», mens for andre kan den samme hendelsen oppleves annerledes, kanskje fordi man har lagt merke til noe i forkant som indikerer at noe vil kunne skje. Det kan for eksempel være stemninger, bråk, kringel eller også misforståelser som må oppklares.

En uforutsett hendelse kan være alvorlig og farlig, for eksempel klimændringer og terror. Men de kan også dreie seg om alle de ufarlige overraskelsene man opplever i den normale lærerhverdagen i klasserommet. Slike hendelser blir imidlertid ofte ignorert eller nedprioritert, fordi de oppfattes som uviktige eller lite verdifulle, ettersom de ikke er en del av den planlagte strukturen. Men slike uforutsette hendelser kan heller være muligheter som bør gripes og utnyttes for å gi en enda bedre undervisning.

Pedagogikk og undervisning for det uforutsette handler altså om at lærere må forholde seg til uventede hendelser både i dannelsingsoppdraget av elevene (overordnet del av læreplanen) og i den faglige undervisningen (læreplanens fagplandel). Dette omfatter både metodiske tilnærminger og generelle oppdragelsesmetoder i samfunnet. Viktige temaer og begreper i denne sammenhengen er *improvisasjon*, *nysgjerrighet*, *forestillingsevne*, *samhandling* og *indirekthet*.

Dette har vært sentrale temaer i norsk lærerutdanning siden læreplanen fra 1974. Likevel har disse pedagogiske begrepene ofte blitt stående alene, både i fagene og i skolens læreplaner. De har ikke blitt integrert som en naturlig og helhetlig del av verken lærerrollen, undervisningen eller elevenes læring.

Det kan være mange grunner til dette, men én viktig faktor er at man



**Figur:** Pedagogisk analysemetode for praktisk bruk av improvisasjon i undervisning og pedagogisk ledelse [etter Sæverot & Torgersen, 2024; Torgersen & Sæverot, 2024].

ikke har koblet det uforutsette til disse viktige pedagogiske begrepene. Dermed blir man ikke bevisst på hvilket potensial som ligger her.

### Improvisasjon

La oss her se nærmere på *improvisasjon* som virkemiddel i undervisning og veiledning. Å utnytte improvisasjon kan ofte være en god måte å tilpasse faglige eksempler og forklaringer på, til den enkelte elev og i alle fag. Det gjør også alle lærere både i skolen og i barnehagen. Men vår forskning går dypere inn i selve improvisasjonsprosessen i lys av det uforutsette. Vi bruker for eksempel bestemte forskningsmetoder som er utviklet med bakgrunn i det uforutsette, for å finne nye og praktiske arbeidsmåter i undervisningen.

Ordet improvisasjon, er sammensatt av *im* (= ikke), *pro* (= før) og *viso* (= sett). Kort sagt kan improvisasjon uttrykkes som «ikke før sett» eller «ikke før hørt». I dette ligger også det som ennå ikke er kjent, og som fremtrer som uforutsett eller ikke planlagt for dem som er involvert i handlinger knyttet til improvisasjonen. Slik bidrar improvisasjon til å gjøre undervisningen mer responsiv overfor det uforutsette, og øker sjansen for at både lærere og elever kan håndtere og lære av situasjoner de ikke forventet.

Imidlertid er det lett å tenke at improvisasjon er irrelevant og bortkastet

tid i en undervisningskontekst som ofte er nøye planlagt, og hvor struktur og tidsstyring er avgjørende. Dessuten er det fag som musikk og drama som tradisjonelt har tatt improvisasjon til sitt bryst. Men via pedagogikken for det uforutsette, og metodene som ligger her, kan improvisasjon også brukes minst like bra i hvilket som helst fag eller tema. Sentralt er å sette i gang prosesser for elevenes nysgjerrighet og undring rettet inn mot det faglige innholdet. For å komme dit må man skape en bevissthet om improvisasjonens natur. Det kan gjøres ved at man, når improvisasjonen skjer, spør hva som kjennetegner improvisasjon sammenlignet med planlagt aktivitet, og hvor grensen går mellom disse to aktivitetsformene. Dette er viktig å vite hvis vi skal få tak i improvisasjonens faktiske bidrag i undervisningen. En løsning er å benytte såkalte kontinuumskalaer for å analysere improvisasjonens natur og den pedagogiske praksis og koble det til undervisningstemaet.

Dette kan for eksempel være algebra i matematikk, eksperimenter i naturfag, skriveøvelser i norsk, eller kunstprosjekter i kunst og håndverk, og så videre.

Figuren viser at det ofte er snakk om ulike grader av improvisasjon, og at denne aktiviteten kan være mer eller mindre blandet sammen med den planlagte faglige aktiviteten. Modellen kan være en hjelp til å finne, gripe og

bevisstgjøre rundt elementer i den pågående undervisningen, og omsette dette til konkrete pedagogiske handlinger og improviserte løsninger som ellers kanskje ville blitt oversett av både lærer og elev. Med en slik kjennskap til improvisasjonens natur kan læreren utnytte improvisasjon mer bevisst og presist, tilpasset situasjonen og elevenes behov og motivasjon. På denne måten kan improvisasjon, litt selvmotsigende, bli en mer «planlagt» pedagogisk metode, og ikke noe som tilfeldig og ukontrollert oppstår i mangel på andre tilnærminger.

Med hjelp av improvisasjon kan lærere omstille seg umiddelbart når ting ikke går etter planen. Det handler om å åpne rom for det uforutsette, i stedet for å blokkere for slike rom. Det er grunnen til at estetikk har en særdeles viktig rolle når det kommer til undervisning for det uforutsette.

### En forankring i estetikken

Faktisk har tidligere pedagoger tenkt i disse banene. I 1804 skrev den tyske filosofen og pedagogen Johann Friedrich Herbart (1776–1841) et essay hvor han åpnet for at en estetisk representasjon av verden er hovedoppgaven til pedagogikk (*Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung*). Poenget er at estetiske fremstillinger har evnen til å vekke spørsmål om frihet og «snakke» til elevenes selv, som et subjekt, i motsetning til ikke-estetiske eller *anestetiske* fremstillinger som alltid posisjonerer elevene som objekter (Sæverot, Sæverot, Ulvik & Schmidt Antun, 2024). Dette har igjen med det uforutsette og forutsette å gjøre.

En anestetisk fremstilling, som for eksempel går ut på at elevene skal løse en bestemt oppgave i et bestemt fag, havner lett innenfor det forutsette, ettersom oppgaven gjerne har en bestemt

løsning. Fremstillingen lager rammer som blokkerer for det uforutsette. Den første rammen avgrenser selve oppgaven som har en på forhånd definert løsning. Den andre rammen legges rundt og stenger inne eleven, i den forstand at det ikke blir rom for elevens selvstendige tenkning og refleksjon. En estetisk fremstilling, derimot, skaper rom hvor det uforutsette kan tre frem, som igjen skaper rom for elevenes tenkning og refleksjon.

En lærer som vil utnytte dette, oppmuntrer elevene til selvstendig aktivitet, til selv å finne løsninger på problemene, uansett hvilket som helst fag det dreier seg om. Løsningen her er ikke å overlate til eleven å finne ut alt på egen hånd. Elever kan finne ut av mye,

men selve poenget med undervisning er å bidra der hvor elevene ikke kan finne ut av ting selv. Derfor kan man i stedet forestille seg at undervisningen foregår ved at man konfronterer elevene med et problem som de ennå ikke vet hvordan de skal løse.

I stedet for å gi dem løsningen og holde seg innenfor den forutsigbare rammen så vil læreren, ved hjelp av indirekte grep, for eksempel forsiktige hint og vink, holde det uforutsigbare åpent og således skape et rom som elevene kan virke i. Når elevene så har kjempet seg fram til en løsning, så vil de oppleve den som sin egen, og ikke lærerens, ettersom løsningen fremstår som et resultat av elevens selvstendige aktivitet.

### LITTERATUR

- SÆVEROT, H. & TORGENSEN, G.-E. (2024). *Educational Theory of the Unforeseen. Educating for an Unpredictable Future*. Bloomsbury. Open Access: <https://www.bloomsburycollections.com/monograph?docid=b-9781350356092>
- SÆVEROT, A.M., SÆVEROT, H., ULVIK, M. & SCHMIDT ANTUN, A.G. (RED.) (2024). *Utrykk som gjør inntrykk. Læring for estetisk dannelse*. Universitetsforlaget. Open Access: <https://www.idunn.no/doi/book/10.18261/9788215069463-24>
- SÆVEROT, H. & TORGENSEN, G.-E. (2024). *Undervisning for det uforeseielege*. Samlaget.
- TORGENSEN, G.-E. (RED.) (2015). *Pedagogikk for det uforutsette*. Fagbokforlaget.
- TORGENSEN, G.-E. & SÆVEROT, H. (2024). «Jazz it up» I. Press på improvisasjonsbegrepet – forpliktelse. I: G.-E. Torgersen, H. Sæverot & L.K. Jermstad (red.), *Samfunn og samhandling under press: Betydning for pedagogisk praksis og teori* (Kap. 22, s. 363–390). Cappelen Damm Akademisk.
- TORGENSEN, G.-E., SÆVEROT, H. & JERMSTAD, L. (RED.) (2024). *Samfunn og samhandling under press. Betydning for pedagogisk praksis og teori*. Cappelen Damm Forskning. Open Access: <https://cdforskning.no/cdf/catalog/book/227>



»» Herner Sæverot er professor i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet og har doktorgrad i pedagogikk. Han er allmennlærerutdannet og har undervisningserfaring blant annet fra alle trinn i grunnskolen og i lærerutdanningen, og han veileder både master- og doktorgradskandidater. Forskningsfeltet har i mange år vært indirekte pedagogikk, det uforutsette og samhandling.



Glenn-Egil Torgersen er professor i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge og har doktorgrad i psykologi. Han er allmennlærerutdannet og har undervisningserfaring blant annet fra alle trinn i grunnskolen og i lærerutdanningen, og han veileder både master- og doktorgradskandidater. Forskningsfeltet har i mange år vært det uforutsette, samhandling og indirekte pedagogikk.

# – Av og til bør lærere

>>> Tekst og foto: Tore Brøyn

**Kan en lærer gå inn til timen uten noen klare mål for hva elevene skal lære? Ja, det kan faktisk være en fordel å gjøre det.**

Herner Sæverot og Glenn-Egil Torgersen har forsket på pedagogikken og det uforutsigbare i mer enn to tiår. Grunnlaget for denne interessen ble lagt en gang da de satte seg ned for å diskutere på hvilke områder pedagogikken ikke har lyktes i å finne fram til gode løsninger. De kom fram til at det måtte være uforutsigbarheten i klasserommet.

– Vi tok for oss den pedagogiske litteraturen, og fant ut at det uforutsigbare var nærmest ikke-eksisterende som tema. Kun noen få pedagogiske verker hadde noe om dette, sier Sæverot.

## **Læring kan ikke planlegges**

Ifølge Torgersen ligger problemet i at de fleste didaktiske modellene har som forutsetning at målene for hva elevene skal lære, skal være klare på forhånd.

– Disse modellene forutsetter gjerne at læring er noe man kan planlegge i form av klare læringsmål. Men hvis man aksepterer at læring ikke er noe som kan planlegges, så vil forutsetningene for hele modellen bryte sammen. Og hvis man likevel velger å ha klare mål for læringen som utgangspunkt, så vil man risikere å bli for rigid i



sin tilnærming, og sannsynligvis gå glipp av muligheten til å utnytte det som skjer i klasserommet, innspill fra elevene, osv. Det kan bety dårligere læringsutbytte for elevene, og kanskje også at man i mindre grad lykkes med å vekke elevenes interesse for det man ønsker å formidle, sier han.

Sæverot på sin side legger til at undervisning fortsatt må planlegges, slik at man får inn en kontinuitet, men at den i større grad må åpne for brudd med kontinuiteten, utnytte det som skjer i øyeblikket og kunne fravike den allerede lagte planen for hva som skal skje i timen.

## **Læreplanen åpner for mer enn du tror**

*– I læreplanenes overordnede del står det at kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Slik sett er vel det uforutsette ivaretatt i læreplanene?*

– Overordnet del av læreplanen gir rom for å ta inn det uforutsette i undervisningen. Problemet med kunnskapsløftet er at det har introdusert et kompetansebegrep som er altfor statisk, man snakker om kompetanse mer som en fast størrelse enn som

# møte uforberedt



Herner Sæverot og Glenn-Egil Torgersen, begge professorer i pedagogikk, ble oppmerksomme på i hvor liten grad pedagogikken har vært opptatt av det uforutsette. Gjennom forskningsprosjekter og bøker har de forsøkt å finne fram til hvordan lærere kan forberede seg på og utnytte det uforutsigbare i undervisningssituasjonen.

noe som er under stadig utvikling og endring, sier Sæverot.

Men de to forskerne mener at nettopp overordnet del gir læreren rom for å tenke mer alternativt og legge undervisningen opp på en friere måte.

## Læreren som «handyman»

Muligheten til å improvisere er en sentral del av det å gripe mulighetene som oppstår i klasserommet. Det kan være en stemning, noe som skjer utenfor vinduet, et innspill fra en elev som går på tvers av det man egentlig hadde tenkt å snakke om. Men Torgersen advarer likevel mot en for lettvin-

oppfatning av hva improvisasjon skal innebære innenfor undervisning. Han mener at lærerens måte å improvisere på skiller seg fra den man forventer fra en kunstner eller en musiker.

– Det kan være fristende å improvisere, gjøre noe morsomt for å underholde elevene og holde på oppmerksomheten, men lærerens improvisasjon må hele tiden holde blikket festet på det didaktiske prosjektet og skolens oppgaver, sier han. Torgersen sammenligner læreren med en *handyman* eller *bricoleur*, som hele tiden må improvisere for å løse vanskelige oppgaver med hjelp av sin profesjon og de midler som er til rådighet der og da i situasjonen – ofte i direkte samspill med elevene, samtidig som hen aldri må glemme skolens oppgaver og forpliktelser, inkludert elevens behov.

Dette krever, ifølge de to forskerne, at læreren har kompetanse når det gjelder å utnytte det uforutsigbare, men det krever i samme grad at læreren evner å ikke hvile for tungt på sine tidligere erfaringer. Det å ta tak i det uforutsette krever jo nettopp at man skal finne noe nytt, en ny innfallsvinkel som verken læreren eller elevene har tenkt på tidligere.

– Det er nettopp å kunne finne en balanse mellom det planlagte innenfor undervisningen og det å gripe tak i det uforutsette. Man befinner seg hele tiden på en glideskala mellom disse to, men mulighetene som ligger i å utnytte det uforutsette, er gjerne større enn man skulle tro, sier Sæverot.

## Forferdelige hendelser

*I boken deres skriver dere både om det*

*uforutsette i positiv forstand, å gripe øyeblikket i undervisningen, og om det uforutsette som kan være terror, vold, osv. Finnes det noen fellesnevner for disse to ulike formene for uforutsigbarhet?*

– Eksistensielle trusler og dagligdagse uforutsette hendelser har i alle fall det til felles at de tvinger oss ut av våre vanlige tenkemåter. Selve grunnlagstenkningen er også lik ved at enten det dreier seg om en alvorlig trussel eller hendelser innenfor undervisningen, så må man bygge kompetanse for å kunne håndtere situasjonen, blant annet gjennom å analysere hva som kjennetegner det uforutsette. Men når det gjelder uforutsette hendelser som skoleskyting, terror, ulykker, klimakriser eller pandemi, så vil disse i større grad kreve at beredskap og øvelser legges inn i læreplanene, hvor skolene selv også må ha en klar stemme om hvordan dette bør være, sier Torgersen.

## En uforutsigbar verden

Ved å snakke om og forberede seg på det uforutsette, kan man kanskje også forstå bedre det som skjer i verden i dag. Torgersen minner om dagens situasjon der maktthavere bruker uforutsigbarhet som maktmiddel.

– Ved å være vant til å forholde seg til det uforutsigbare så har man et hjelpemiddel til å kunne tenke over det man utsettes for, se flere nyanser og kanskje avsløre hvilke mekanismer som blir brukt. Mange ungdommer opplever frykt. Men om de blir vant til å forholde seg til det uforutsette, så kan det hende at de vil kunne håndtere det uforutsigelige på en bedre måte, sier han.

# Lærerrollen krever integrering av **etikk** og **forskning**

»»» Av Andreas Eriksen

**Lærere skal bruke både moralsk og forskningsbasert kunnskap i sin profesjonsutøvelse. Men hvordan henger disse to kunnskapsformene sammen? En fruktbar vei kan være å anse læreres forståelse og bruk av forskning som en egen handlingssjanger, der profesjonell integritet setter premissene.**

I overordnet del av læreplanverket formuleres en idé om at lærere har et felles kunnskapsgrunnlag som bygger på flere typer kilder: «Lærerprofesjonen bygger sin profesjonsutøvelse på felles verdier og et felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag». Dette er ikke et ideal som lærere skal strekke seg etter, men et *krav* som er forskriftsfestet på lik linje med resten av læreplanverket. Spørsmålet er hva dette kravet innebærer, særlig med tanke på at profesjonsverdier og forskning er ulike kunnskapsformer. Hvordan skal disse kunnskapsformene forenes i én og samme rolleforståelse?

## **Profesjonsetikk versus forskningsbasert kunnskap**

Profesjonsetikk er noe man kan stå personlig inne for. Lærere tilegner seg kunnskap om moralske hensyn i skolen



på et vis som angår deres følelser og identitet. Profesjonens grunnverdier læres ikke som enkle formler og regler, men som prinsipper som gir gjenklang i moralske følelser knyttet til rettferdighet og omsorg. De fleste prinsippene i *Lærerprofesjonens etiske plattform* – f.eks. «Lærere fremmer likestilling og likeverd» – gir liten mening uten en slags moralsk forforståelse som bygger på egne erfaringer. Selv om man gjerne deler erfaringer og lærer av andre, så kan ikke den moralske dømmekraften delegeres til andre. Som lærer står man selv ansvarlig for sine valg, selv om valgene bygger på anbefalinger man har fått (og til en viss grad også administrative pålegg). Profesjonsetikken handler derfor

i stor grad om et sett med *overbevisninger*, som er en type holdning som stikker både emosjonelt og kognitivt dypere en vanlig faktakunnskap om empiriske forhold.

Forskningsbasert kunnskap bygger i større grad på en type intellektuell arbeidsdeling og upersonlige prosedyrer som sikrer objektivitet. Lærere stoler på at akademiske tekster har gått gjennom en sikkerhetsklarering, og at de dermed kan anses som kilder til kunnskap. Selv om det av og til uttrykkes en forventning om at lærere skal ha god førstehåndsinnsikt i de vitenskapelige metodene og behandle forskning kritisk, er det grenser for hvor mye det er rimelig å forvente i et system med høy spesialisering og begrenset tid.<sup>1</sup> Bruk av forskningsbasert kunnskap handler altså i større grad om tillit enn overbevisning.

### Praktiske synteser

Men disse to formene for kunnskap skal altså inngå i én og samme profesjonelle praksis. Lærere må skape det filosofen Harald Grimen kalte «praktiske synteser» (Grimen, 2008, s. 72–73), altså en sammenstilling av ulike typer kunnskap som forenes for å løse de praktiske oppgavene de står overfor, på best mulig måte. Men hva skal til for at disse kunnskapskildene kan forenes i handling?

I denne artikkelen diskuterer jeg to alternative perspektiv. Det første alternativet – *modulperspektivet* – ser den praktiske syntesen av forskning og moralsk kunnskap som en slags konstruksjonsoppgave. Her er forskningen et ferdig element som skal kobles på praksis. Så vidt jeg har sett, er det ingen som eksplisitt forsvarer modulperspektivet, men en del av kritikken mot forskningsbasert eller evidensbasert praksis synes å hvile på en forestilling om at dette er alternativet til erfaringsbasert eller verdibasert praksis. Som vi skal se nedenfor, hevder noen at det ikke gir mening å «oversette» forskning til praksis. For å forklare hvordan dette faktisk gir mening likevel, introduserer jeg *sjangerperspektivet*. Her anses praktiske synteser som en fortolkningsoppgave, hvor det handler om å lese og anvende forskning på en måte som svarer til lærerrollens handlingssjanger. Med *handlingssjanger* menes en måte å tenke om praktiske valg på, og i dette tilfellet en tenkemåte som er strukturert av etiske hensyn. I henhold til dette perspektivet skal lærere



Illustrasjonsfoto: © AdobeStock

forstå og anvende kunnskap på et vis som er rammet inn og styrt av lærerrollens profesjonsetiske integritet.

### **Modulperspektivet: Profesjonsrollen som en sammensetning av ferdige byggeklosser**

Én måte å tenke på utfordringen på er altså at det handler om å sette sammen ferdige elementer. *Modulperspektivet* anser lærerrollen som en struktur hvor ulike og uavhengige elementer kan inngå for å skape en kompleks enhet. Begrepet *modul* viser til en sammensetning av standardiserte grunnelementer som ikke endrer egenskaper når de settes sammen. En akademisk grad kan for eksempel skrus sammen av ulike typer kurs, uten at kursene forholder seg aktivt til hverandre.

I modulperspektivet tenker vi altså tilsvarende om læres kunnskap. På den ene siden finnes verdier som omsorg, trygghet, inkludering og rettferdighet. På den andre siden har man forskning som for eksempel sier noe om effekter av ulike typer tiltak og pedagogiske virkemidler. Inntar man dette perspektivet, kan lærere enkelt og greit koble forskningen om effekt til sitt verdibaserte kunnskapsgrunnlag, analogt til måten man setter sammen en akademisk grad på.

### **Tre problemer med modulperspektivet**

Problemet med denne tilnærmingen er at kunnskap basert på forskning og kunnskap basert på verdier ikke bør tenkes på som isolerte elementer. Forskningen er ikke nøytral på et vis som gjør at den bare kan inngå på siden av moralsk kunnskap. Her er tre hovedgrunner:

#### **1. Handlingsorientering**

Det vil ofte være stor usikkerhet knyttet til forskningsbaserte påstander, for eksempel angående bruk av skjerm eller lekser. Da må lærere vurdere hvilke typer feil som er farligst. Er læringspotensialet til digitale verktøy så stort at det oppveier for usikkerhet rundt risiko? Eller ta forskning som hevder at lekser ikke virker:<sup>2</sup> Er de potensielle læringskostnadene ved å avskaffe lekser så store at lærere trenger svært sikker forskning før de går bort fra denne praksisen? Forskningen har metodebaserte terskler for når man anser en påstand som velbegrunnet (f.eks. kvalitet på

intervjuer eller statistisk signifikans), men disse tersklene er ikke nødvendigvis kalibrert med risikoforståelsen i skolen.

#### **2. Målprioritering**

Det vil ofte være flere ulike typer mål i spill på én gang. Det beste for én enkelt elev kan innebære bruk av ressurser som går på bekostning av klassen som helhet. Også mål knyttet til den enkelte elev kan stå i konflikt, for eksempel når tilpasset opplæring står i spenning med mål om å unngå stigmatisering og ekskludering. Forskningen opererer ofte med isolerte mål (leseferdighet eller ro i klasserommet), men en lærer må vurdere om tiltaket vil virke innenfor et kompleks av hensyn man samtidig må ta.

#### **3. Verdiforpliktelse**

Forskningens forslag til løsninger er ikke nødvendigvis tilpasset profesjonens verdier. Det kan være effektivt å skape ro i klasserommet ved systematisk bruk av belønninger og symbolsk straff, slik en del forskning og evidensbaserte programmer foreslår.<sup>3</sup> Men hvis dette innføres på en ureflektert måte, kan det innebære urettferdighet (f.eks. kollektiv straff uten hensyn til forskjell i skyld). Ureflektert bruk av insentiver kan også komme i konflikt med den etiske oppgaven det er å oppdra samfunnsborgere til å handle ut fra respekt for hverandre, og ikke bare strategisk konformt ut fra prinsipper for belønning.

### **Sjangerperspektivet: Profesjonsrollen som et integrert narrativ**

Vi trenger derfor et alternativt perspektiv som får fram at det å anvende forskning som lærer er en egen *sjanger*. En sjanger er en måte gjøre noe på som følger en type indre logikk. *Sjanger* brukes naturligvis oftest om litteratur, kunst og musikk. Men når vi tenker sjanger i en mer utvidet forstand, kan det også handle om en type sosial logikk eller ramme for kommunikasjon, slik det for eksempel av og til brukes i lingvistikken (Miller, 1984).

I den sosiologiske tradisjonen med opphav hos Erving Goffman (1959) er det også vanlig å beskrive interaksjon i dramaturgiske termer. Situasjoner forstås som noenlunde strukturerte scenarier, hvor det finnes ulike roller og typer av

«manus». Måten jeg tenker sjanger på her, henger sammen med det Goffman kalte «situasjonsdefinisjon». Når vi gjenkjenner en sosial situasjon – for eksempel at vi befinner oss på et formelt akademisk seminar snarere enn et vennetreff – så skjønner vi samtidig noe om hva som er passende, og hvilken progresjon handlingene vil ta. Situasjonsdefinisjonen aktiverer noen overordnede normer for hva som er passende, en slags grunnleggende sosial grammatikk. Men det finnes sjelden noen som ligner et *ferdig* manus med entydige roller. Når jeg snakker om at profesjonsrollen har en handlings-sjanger, så mener jeg at den har egne prinsipper for hvordan manuset skal fylles ut når en situasjon er definert.

Sjangerbegrepet er nyttig for å svare på kritikken fra de som mener at det er umulig å «oversette» mellom forskning og praksis. Sosiologen Martyn Hammersley hevder for eksempel at ettersom lærere står i en type handlingstvang, må de stadig bryte med forskningens standarder. Forskningen har en sannhetsforpliktelse med høye krav til objektivitet og etterprøvbarehet, mens lærere har en forpliktelse til å levere på et samfunnsmandat. Alt snakk om «oversettelse» eller «forskningsbasering» skaper ifølge Hammersley et altfor harmonisk bilde av hva som foregår (Hammersley, 2005, s. 325).

Denne kritikken gir mening dersom vi tenker på oversettelse som å gjengi noe på et nytt språk. Da må man være så tro mot det originale som mulig, historien skal ikke endres. Men det stiller seg annerledes dersom vi tenker på oversettelse som å overføre noe fra én sjanger til en annen. Da blir historien fort en annen. Homers episke dikt *Odysseen* er skrevet i en sjanger hvor vi forventer en fremstilling av uvanlig karakterstyrke og heltet. I *Ulysses* – hvor James Joyce brukte *Odysseen* som ramme for en fenomenologisk framstilling av en hverdag i Dublin – skjønner leseren raskt at målet er en utforskning av det vanlige snarere enn det ekstraordinære. Da Homers fortelling igjen ble omformet i Coen-brødrenes film *O Brother, Where Art Thou* skapte komediesjangeren en åpning for en type eksentrisk og idiosynkratisk replikkveksling som ikke finner sin plass i episk diktning. Sjangervekslingene mellom disse verkene gjør altså noe med hvordan de ulike fortellingens elementer skal passe sammen.

Men hvis vi skal tenke på læreres bruk av forskning som en egen sjanger, hva kjennetegner i så fall den? I det følgende skal jeg argumentere for at profesjonsrollen skaper en egen logikk for forskningsforståelse og -bruk. Lærers forståelse og anvendelse av forskning handler om en distinkt type kunnskapsintegrasjon. Dette er hovedsakelig fordi integrasjonen krever følsomhet for det profesjonsetiske ansvaret. I neste avsnitt ser jeg nærmere på hva dette betyr.

### Tre kjennetegn ved profesjonsrollens forskningssjanger

En inngang til å tydeliggjøre dette kan være å se på hvordan sjangerperspektivet hjelper oss å håndtere de nevnte problemene som modulperspektivet bærer med seg: handlingsorientering, målprioritering og verdiforpliktelse. De tre problemene blir nå omtolket til å handle om kjennetegn ved sjangerperspektivet. Mens modulperspektivet anser forskning som et ferdig supplement til profesjonsetisk refleksjon, framhever sjangerperspektivet at lærers oppgave er å integrere forskning i praksis på et vis som styres av profesjonell integritet.

#### 1. Handlingsorientering

En forsker er forpliktet til et sett med metodiske kriterier som fremmer objektivitet. Tersklene for å anse et tiltak som virkningsfullt kan ofte være så høye at det ikke lar seg utlede en forskningsbasert anbefaling. Lærere må forholde seg til slike forhold uten å la det virke handlingslammende. Lærernes sjanger er ikke først og fremst forpliktet til objektivitet, men til å skape en trygg og god skolehverdag. De står under en handlingstvang, og må finne løsninger uansett om kunnskapen er sikker eller ikke.

Dersom et tiltak har svært liten bevist effekt, men *muligens* vil virke i en akutt problemstilling, kan det være tilstrekkelig begrunnelse for å prøve tiltaket. I motsetning til hva noen hevder,<sup>4</sup> betyr ikke forskningsbasert (eller evidensbasert) praksis at man *utelukkende* skal basere handlingene sine på sikker kunnskap. Profesjonsutøvere skal benytte seg av *best tilgjengelige* kunnskap. Profesjonsutøvers verden er såpass kompleks og kontekstavhengig

at den best tilgjengelige kunnskapen som regel vil være noe annet enn metaanalyser av randomiserte kontrollerte studier.

Men forskningen kan også gjøre noe annet enn å bevise effekt. En godt skrevet kvalitativ studie kan gjøre lærere oppmerksom på visse verdier som står på spill, eller noen nye tenkemåter om problemstillinger. Og av og til handler ikke forskningsforståelse om å lære noe nytt, men å få bekräftet eller artikulert egne oppfatninger. Et eksempel kan være når lærere leser om andre lærere som har gjort lignende erfaringer eller har refleksjoner som stemmer overens med deres egne. Så hvis vi tenker på dette i litterære termer, så er ikke «forskning» en endimensjonal birolle. Det er en karakter som støtter lærerprotagonisten på ulike vis.

## 2. Målprioritering

Selv der hvor forskningen om effekt er forholdsvis sikker, er det ikke gitt at lærere kan eller bør starte tiltak basert på den. Lærere har mange mål og begrensede ressurser, og det kreves hard prioritering. Tilpasset opplæring, systematisk mobbearbeid eller samarbeid for klasseledelse er tiltak som hver for seg fremmer viktige mål, men som også krever innsats og investering.

Dette gjør at lærere må forholde seg til andre spørsmål enn forskere. Mens forskere ofte skal isolere problemstillinger og svare på enklere mål–middel-relasjoner, skal lærere svare på normative spørsmål, for eksempel «Skal denne skolen prioritere tilpasset opplæring fremfor et program for klasseledelse?». Et slikt spørsmål hører ikke hjemme i forskningen. Selv om ulike forskningstiltak har

ulik evidensstyrke, gir ikke det i seg selv et svar. De har også ulik kostnad, og for den enkelte klassen eller skolen vil det variere hvor alvorlig og akutt problemet er.

Målprioritering, som en del av læreres sjanger for forskningsbruk, er særdeles viktig i møte med eksternt press om å gjøre noe «fordi det virker». At noe virker ifølge forskningen, er bare en delfortelling i det større og mer komplekse narrative som lærere skaper sammen.

## 3. Verdiforpliktelse

Målkonfliktene som oppstår i skolen, løses ved at ulike hensyn sees i sammenheng. Og en viktig måte for lærere å skape sammenheng på er å anse noen moralske verdier som absolutte eller konstitutive for lærerpraksisen. Likeverd, omsorg og respekt er ikke mål som skal vektes mot andre mål, de er fortolkningsrammen for alle konkrete spørsmål om prioritering. Det går på bekostning av den profesjonelle integriteten, dersom disse verdien ikke respekteres eller fremmes.

Bruk av belønninger (i henhold til evidensbaserte programmer) må for eksempel gjøres på en måte som ivaretar omsorgsforpliktelsen og respekt for ulikhet. Og deltakelse i forskningsprosjekter må gjøres på et vis som ikke skaper urettferdige utfall for elevene. I motsetning til hva filosofen Christopher Winch hevder (Winch, 2022, s. 288), betyr imidlertid ikke dette at det strider mot læreretikken å dele klasser inn i behandlingsgruppe og kontrollgruppe. Winch mener dette skaper urettferdighet, fordi behandlingsgruppen antakelig får et opplegg som gir dem fordeler. Men selv om *hypotesen* er at tiltaket er virksomt, kan det være basert på genuin usikkerhet hos både forskere og lærere.

Læreres profesjonsetikk handler ikke om å være museumsvakter, de har også en plikt til å *utvikle* praksis og skape betingelser for styrking av kunnskapsgrunnlaget. Læreres profesjonsetikk kan således sies å være en rammefortelling som både angir begrensninger og muligheter for bruk av forskning.

## Sjangersensitivitet som en del av forskningslitterasitet

Denne artikkelen har argumentert for at vi bør tenke på læreres bruk av forskning som en sjanger som formes av profesjonell integritet. Profesjonsrollen medfører forventninger om handlingsorientering, målprioritering og verdiforpliktelse.

Dette er ikke ment som en uttømmende beskrivelse av læreres *research literacy* eller *forskningslitterasitet* (Eriksen, 2023). Lærerrollens forhold til forskning har for eksempel også en kollegial samarbeidsdimensjon: Forståelsen og anvendelsen skal finne sted i et profesjonsfaglig fellesskap. Jeg



har i tidligere arbeid kalt dette *praksissensitivitet*, ettersom det handler om å utvikle en felles praksis. Hvis forskningen former praksis som et eksternt påbud, eller uten konstruktiv dialog mellom lærere, innebærer det et brudd med kravet om et felles kunnskapsgrunnlag.

I tillegg handler forskningslitterasitet om «situasjons-sensitivitet», som er læreres evne til å forstå og ta hensyn til den konkrete kontekstens betydning for god anvendelse. Den enkelte skoles ressurser, bestemmelser og demografiske sammensetning har betydning for både relevansen til og virkningen av forskningsbaserte tiltak. Dette handler ikke bare om forskningens «eksterne validitet», altså dens gyldighet utenfor den opprinnelige forskningskonteksten. Det er et kjent fenomen at det som fungerer på én skole (f.eks. små klasser), kan avhenge av andre faktorer, som ressurser og kompetanse. Situasjonssensitivitet handler også om å *skape* muligheter for at forskningens anbefalinger skal virke (f.eks. ved å skaffe midler og/eller øke kompetansen).

Men kanskje er sjangersensitivitet en evne hos lærere som ligger til grunn for disse andre formene for sensitivitet? For at lærere kan begynne å utvikle en felles forskningsbasert praksis gjennom dialog (praksissensitivitet), og ta hensyn til den konkrete kontekstens betingelser (situasjonssensitivitet), må de allerede være innstilt på at lærerrollens tenkemåte hører til en egen sjanger.

Mange vil være uenige om akkurat hvordan denne sjangeren bør forstås. Men en slik uenighet utspiller seg i så fall allerede på bakgrunn av et sentralt premiss, nemlig at lærere har en profesjonsrolle som ikke bør tenkes på som en modul satt sammen av ferdigelementer. Lærerrollen plukker ikke opp forskning som et ferdig sett med svar, men brokker av kunnskap som må «rekontekstualiseres» (Hermansen & Mausethagen, 2016) og integreres i lys av profesjonens oppgaver – disse «praktiske syntesene» som ble nevnt innledningsvis. Sjangertilnærmingen min framhever at måten man skaper slike synteseer på bør formes av profesjonsetikken. Farene ved mangel på sjangersensitivitet er ikke bare at lærere begår feil, i den forstand at de setter i gang tiltak som ikke virker. Den mer grunnleggende faren er at de setter i gang tiltak som bryter med profesjonsetiske normer.

## NOTER

- 1 Se referanser til slike påstander i Eriksen, 2023, s. 30 (særlig fotnote 1). Se også kritikken mot overambisiøse forventninger i Bøyum & Fekjær, 2023.
- 2 <https://www.dagbladet.no/kultur/pa-tide-med-leksefri-skole/69799450>
- 3 «Atferdskontrakter» med belønninger er utbredt i evidensbaserte programmer, f.eks. PALS. Om symbolsk straff, se Lewis, Romi, & Roache, 2011, s. 87.
- 4 Steen Nepper-Larsen, 2019

## LITTERATUR

**BØYUM, S. & FEKJÆR, S.** (2023). Kritisk refleksjon over forskning i profesjonsutdanning. I: S. Mausethagen, S. Bøyum, J. Caspersen, T.S. Prøitz & F.W. Thue (red.), *En forskningsbasert skole? Forskningens plass i lærerutdanning og skole* (s. 176–195). Universitetsforlaget.

**ERIKSEN, A.** (2023). Hva er forskningslitterasitet? Og hvorfor trener lærere det? I: S. Mausethagen, S. Bøyum, J. Caspersen, T.S. Prøitz & F.W. Thue (red.), *En forskningsbasert skole? Forskningens plass i lærerutdanning og skole* (s. 28–46). Universitetsforlaget.

**GOFFMAN, E.** (1959). *The presentation of self in everyday life*. Bantam Doubleday Dell Publishing Group.

**HERMANSEN, H. & MAUSETHAGEN, S.** (2016). Når kunnskap blir styrende: Læreres rekontekstualisering av nye kunnskapsformer. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 92–107.

**LARSEN, S.-N.** (2022). *Evalueringsfeber og evidensjagt. Kritiske essays til forsvar for fagligheden*. Samfundslitteratur.

**MILLER, C. R.** (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70(2), 151–167.

**ROACHE, J.E. & LEWIS, R.** (2011). The carrot, the stick, or the relationship: what are the effective disciplinary strategies? *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 233–248.

**WINCH, C.** (2022). *Educational Explanations: Philosophy in empirical educational research*. John Wiley & Sons.



»»» **Andreas Eriksen** er førsteamanuensis ved Senter for profesjonsforskning ved OsloMet. Han har doktorgrad om det filosofiske grunnlaget for profesjonsetikk. Eriksen var medredaktør for et spesialnummer om læreres bruk av forskning i *Professions & Professionalism* [2023], og han var sekretariatsleder for *Ekspertergruppe om styring av lærerutdanningene* [2023–2024].

# Lærerutdann



– på marsj i hver sin retning

»» Av Joakim Caspersen, Hanna Holmeide og Jens-Christian Smeby

Lærere i skolen opplever en «relasjonell vending» i skolen, der sosiale og elevnære dimensjoner blir stadig viktigere, mens lærerutdanningen ser ut til å bli stadig mer opptatt av forskning. Betyr dette at skole og lærerutdanning utvikler seg i motsatte retninger?



# ing og skole

**S**kolen er i stadig endring. Den påvirkes av blant annet politikk, jus, ungdomskultur, kunnskapsforståelse og lærerutdanning. Grunnskolelærerutdanningen er endret til masterutdanning, og det legges større vekt på forskning. Samtidig tyder mye på at arbeidsvilkårene i skolen er blitt mer utfordrende. Elevenes opplevelse av skolen har vært i negativ endring siden midten av 2010-tallet.

I RE-POSE-prosjektet (se for eksempel Mausethagen mfl., 2023) har vi studert endringer i skolen ved å gjennomføre samme spørreundersøkelse i 2008 og 2022 til både lærere og lærerutdannere. Spørsmålene handlet om synet på kunnskap og forskning, mestring av arbeidet i klasserommet og om lærerrollen generelt. Et sentralt fokusområde er forskningens rolle og betydning i skolen og hvordan denne forstås av lærere og lærerutdannere.

I denne artikkelen<sup>1</sup> viser vi noen av endringene vi finner i lærerutdanningene og i skolen, og diskuterer det vi mener er viktige spørsmål om lærerarbeidet og lærerkvalifisering. To hovedtrender peker seg ut: økt

oppmerksomhet om relasjonelle forhold i skolen og en økt opptatthet av forskning i lærerutdanningen. Avslutningsvis drøfter vi om endringene i skolen og lærerutdanning går i ulike retninger.

## Kunnskapsskolen

Økt vektlegging av kunnskap i skolen har vært en utdanningspolitisk megatrend siden tidlig på 2000-tallet (Sahlberg, 2011). Samtidig tyder internasjonal forskning på at lærere i liten grad bruker forskning til å utvikle sin egen praksis (Dagenais mfl., 2012). Dette kan tyde på at reformer har gått i litt ulik retning, også i Norge.

Kunnskapsløftet og de nye læreplanene i 2006 la vekt på grunnleggende ferdigheter. Lærerløftet i 2014 fokuserte på å heve kompetansen til ansatte i skolen, med økte formelle krav til undervisning i enkelte fag. Kunnskapsløftet ble revitalisert i 2020 gjennom fagfornyelsen (LK20), med nye læreplaner der man skal utvikle elevenes kompetanse gjennom blant annet tverrfaglige temaer, vektlegging av kritisk tenkning og elevmedvirkning.

Dette gjenspeiles også i lærerutdanningene. Kunnskapsbegrepet er i stor grad erstattet med *kompetanse*, og sammen med mestringsbegrepet kobles skolens utdannings- og oppdragelsesoppdrag sammen i emnet *folkehelse og livsmestring*. Grunnskolelærerutdanningene har blitt lengre og mer spesialiserte, med mastergrad og forskningsarbeid for studentene, noe som reflekterer en økt akademisering av profesjonsutdanningene. Dette skaper spenninger mellom forsknings- og erfaringsbasert kunnskap og reiser spørsmål om hva som er mest relevant for yrkesutøvelsen.

## Om undersøkelser og analysene

Spørreundersøkelsen i 2008 hadde svar fra 2205 lærere fra 111 skoler. Undersøkelsen i 2022 ble gjennomført fra høsten 2021 til sommeren 2022, med 563 svar. Representativiteten for begge undersøkelsene er diskutert og funnet tilfredsstillende i andre artikler (Caspersen & Holmeide, 2023; Caspersen, 2013).

Undersøkelsen til lærerutdannerne i 2007 ble sendt til 19 institusjoner, og



fikk 545 svar (svarprosent på litt over 50). I 2021 ble samme metode brukt, men nå med bare 13 institusjoner ettersom flere av utdanningsstedene har fusjonert. Av 1055 inviterte lærerutdannere svarte 27 %. Representativiteten ble vurdert som god (Caspersen & Smeby, 2023b).<sup>2</sup>

### En relasjonell utvidelse av kunnskapsskolen

Både i 2008 og 2022 stilte vi følgende spørsmål til lærere i skolen: «Hva skal til for å lykkes i lærergjeringen i dagens grunnskole?» Vi finner relativt store endringer i lærernes svar. Noen av endringene ser vi i figuren under, der vi har presentert andelen (i prosent) som sier at hvert område har stor betydning på en skala fra 0 (ingen betydning) til 5 (stor betydning) (se figur 1).

Den iøynefallende endringen er nedgangen i hvordan lærerne vurderer betydningen av god fagkunnskap ( $d = 0,44$ ), parallelt med at de legger mer vekt på gruppeprosesser og sosiale relasjoner ( $d = 0,44$ ), samt evnen til å skape trivsel og trygghet ( $d = 0,36$ ). Fra 2008 til 2022 har det også vært en liten nedgang i andelen lærere som mener det er viktig å kunne begrunne valg og prioriteringer ( $d = 0,17$ ), mens det å kunne motivere anses som like viktig ved begge tidspunkter ( $d = 0,05$ ).

Disse endringene kan tolkes på flere måter. Det kan være en «relasjonell vending», eller kanskje en inkluderende vending, i skolen, hvor relasjoner og støtte oppleves som viktigere enn fagkunnskap. Andre undersøkelser underbygger dette med å blant annet vise at lærere har blitt mer

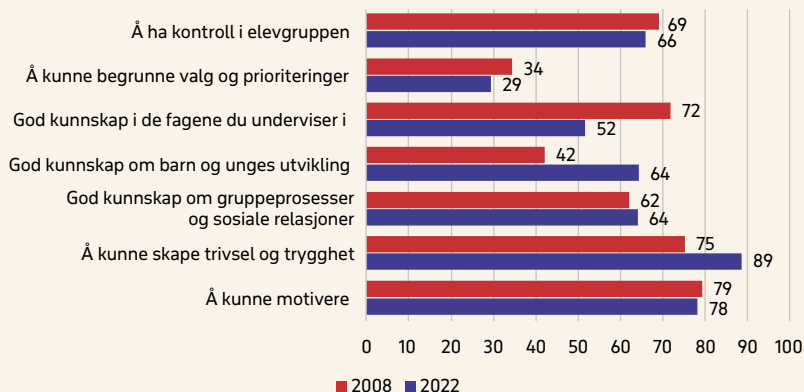
positive til inkludering av elever med særskilte behov i ordinære grupper fra 2008 til 2022 (Caspersen & Holmeide, 2023). En litt annen tolkning kan være at de relasjonelle utfordringene oppleves større nå enn før og dermed oppleves som viktige. En tredje er at de store kompetansesatsingene har redusert behovet for fagkompetanse, og at dette dermed oppleves som mindre viktig.

For å få enda litt mer forståelse har vi også spurt om hvilke områder lærere i skolen tror nyutdannede lærere opplever problemer med, og sett på hvordan dette har endret seg over tid (se figur 2).

Fra 2008 til 2022 har det vært en tydelig nedgang i vurderingen av i hvor stor grad nyutdannede lærere opplever problemer med kunnskap i skolefagene ( $d = 0,48$ ). Det har også vært en nedgang i opplevde problemer med endringskompetanse ( $d = 0,30$ ) og fagdidaktisk kunnskap ( $d = 0,39$ ), og det er også en liten nedgang i andelen som mener nyutdannede lærere har problemer med yrkesetisk kompetanse ( $d = 0,12$ ) og pedagogisk kunnskap ( $d = 0,13$ ). Også her ser vi den relasjonelle vendingen: flere mener nyutdannede lærere har problemer med sosial/relasjonell kompetanse ( $d = 0,30$ ). Praktiske/pedagogiske ferdigheter anses som like viktige i begge årene ( $d = 0,04$ ).

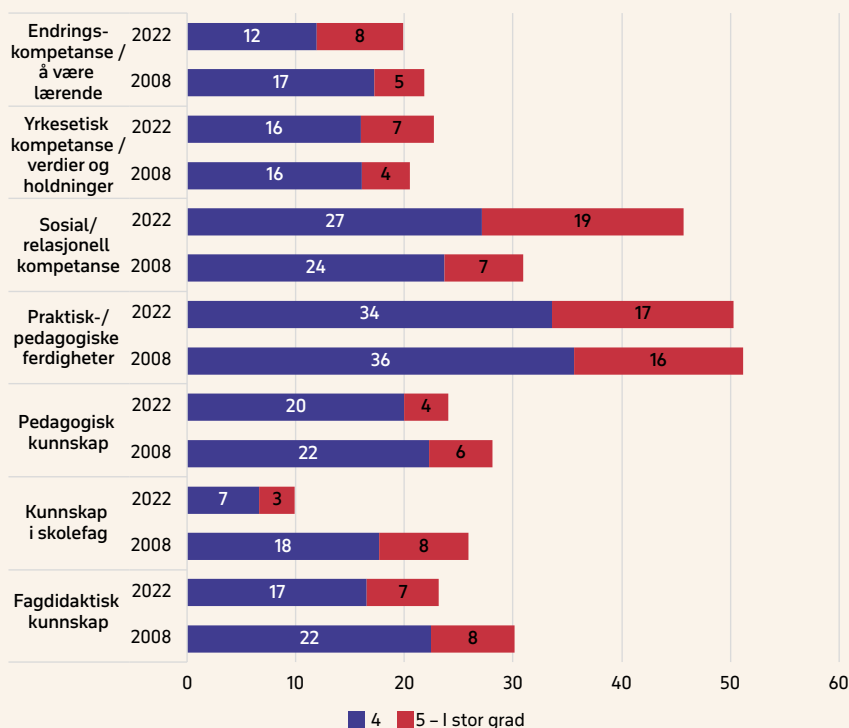
Disse endringene underbygger tanken om en «relasjonell vending» i skolen, hvor sosiale og elevnære dimensjoner blir viktigere, mens fagkunnskap tones ned. Samtidig vil

Hva skal til for å kunne lykkes i lærergjeringen i dagens grunnskole?



**Figur 1.** Læreres vurdering av hva som må til for å kunne lykkes i lærergjeringen i dagens skole. Prosentandel som har svart «stor betydning» på en skala fra 1 til 5.

Hva mener du er kompetanse/kunnskapsområder som nyutdannede lærere opplever problemer med?



**Figur 2** Læreres vurdering av områder nyutdannede lærere opplever problemer med.

vi hevde at dette skjer innenfor rammene av en godt etablert kunnskaps-skolediskurs, og at det snarere må sees som en utvidelse av lærernes mandat enn som en endring i lærerrollen.

### En (samfunnsvitenskapelig) akademisering av lærerutdanningen?

Vi vender nå blikket mot lærerutdanningene, og starter med å slå fast at det har vært store demografiske endringer blant lærerutdannere. De har blitt

yngre, og andelen med doktorgrad har økt fra 19 % i 2007/2008 til 48 % i 2021. Økningen i andelen med doktorgrad har vært sterkere blant dem med samfunnsvitenskapelig (64 %) enn blant dem med pedagogisk bakgrunn (36 %). Andelen professorer økte fra 2 % til 13 % (Holmeide, 2022).

Det har også vært en økning i tiden brukt på forskning, og det har blitt en likere fordeling av forsknings-tid mellom de ansatte. I 2021 fant vi også en klart større vektlegging av

studentinvolvering i forsknings- og utviklingsaktiviteter enn i 2008. Økningen skyldes ikke bare at flere har doktorgrad og mer tid til forskning, den vedvarer også når vi kontrollerer for disse variablene (Caspersen & Smeby, 2023). Cohens  $d^3$  for endringene varierer fra 0,40 (formidling av egen forskning) til 0,93 (utvikling av forskningsforståelse hos studentene), som indikerer en moderat til sterk endring i holdningen til forskningens rolle i lærerutdanningene

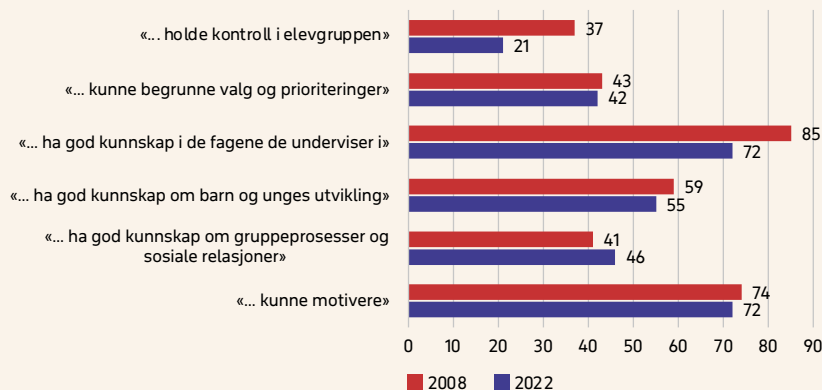
I likhet med lærerne ble også lærerutdannerne spurt om hva som skal til for å lykkes som lærer i dagens grunnskole (se figur 3).

Vi finner ikke en like tydelig «relasjonell vending» hos lærerutdannerne som hos lærerne i skolen. Det er en nedgang i vektlegging av å holde kontroll i elevgruppen ( $d = 0,22$ ), og en nedgang i vektlegging av kunnskap i fagene de underviser i ( $d = 0,33$ ). Det er en liten økning i andelen som sier man må ha god kunnskap om gruppeprosesser og sosiale relasjoner ( $d = 0,15$ ), men ellers ingen endringer mellom årene.

### En praksisrettet akademisering?

Det har blitt argumentert for at akademiseringen av profesjonsutdanningene i Norge, inkludert lærerutdanningen, har hatt et samtidig stort innslag av praksisretting, altså at akademiseringen av lærerutdanningen ikke står i motsetning til en oppmerksomhet om og opptatthet av utfordringene som ligger i skolenes praksis (Messel & Smeby, 2017).

Hva mener du skal til for å kunne lykkes i lærergjærningen i dagens grunnskole? Lærere må ...



**Figur 3** Lærerutdannes vurdering av hva som skal til for å lykkes som lærer i dagens grunnskole. Andel som har svart «svært enig» på en skala fra 1 til 5.

Dette innebærer en balansert vekt på forskning og praksis. En studie av FoU i grunnskolelærerutdanningen viser at lærerutdannere legger større vekt på forskning i eget fag enn utvikling av generell FoU-kompetanse hos studentene (Thorsen & Lundberg, 2022). En annen studie fant uklareheter hvilken funksjon bachelor- og masteroppgavene er ment å ha, og hvordan disse skal kunne bidra positivt til arbeidet i skolen (Afdal & Lorentzen, 2023).

Det har lenge vært en generell oppfatning at forskningen ved lærerutdanningen lever sitt eget liv uavhengig av arbeidet i skolen, og at lærerutdanningen er i «utakt» med praksisfeltet (Fauske mfl., 2006; Skårderud mfl., 2005). Til tross for argumentet om en praksisrettet akademisering har svak sammenheng mellom utdanning og arbeid, ofte referert til som

teori og praksis, vært pekt på som en utfordring i flere tiår (Thorsen & Lundberg, 2022; Livingston & Flores, 2017).

Dette er noe av grunnen til at vi i 2022 også undersøkte lærerutdannes fagidentitet knyttet til eget fag og yrkesområde og til lærerutdanningen som helhetlig profesjonsutdanning. Spørsmålet om fagidentitet handler om hvordan de vurderer vektleggingen av eget fagområde / egen disiplin og egen fagbakgrunn sett opp mot lærerutdanningen som helhet (se figur 4).

I 2022 var lærerutdannes fagidentitet mer knyttet til deres egen fagbakgrunn enn til lærerutdanningen som helhet. Jo sterkere de identifiserer seg med eget fagområde, desto svakere identifiserer de seg med lærerutdanningen som helhet (korrelasjon

–0,27). Lærerutdannere med sterk profesjonsidentitet knyttet til lærerutdanningen vektlegger mer studentinvolvement i forskning og oppdatering på forskningsfronten.

Studier viser at lærernes identitet og tilknytning til forskning er med på å styrke en forskningsbasert utdanning (Izadinia, 2014; Hökkä mfl., 2012). Ansatte ved utdanninger der de ulike fagene i utdanningen blir «levet inn» i lærerutdanningen fra ulike disiplinlag (matriseorganisering), føler større tilknytning til sitt eget fag enn til lærerutdanningen som helhet, mens ansatte ved tradisjonelle integrerte utdanninger identifiserer seg sterkere med lærerutdanningen (Caspersen mfl., 2017). Lærerutdannere som identifiserer seg som forskere, legger også større vekt på forskning i utdanningen (Caspersen & Smeby, 2023).

Våre analyser viser at pedagoger har sterkere tilknytning til lærerutdanningen som helhetlig profesjonsutdanning, mens samfunnsvitere og realister har sterkere identitet knyttet til eget fag. De vi har identifisert som didaktikere (for eksempel med en doktorgrad i matematikdidaktikk), ligger midt imellom. Dette underbygger skillet mellom praksisrettede pedagoger og disiplinorienterte forskere.

Spør vi lærerutdannerne hva de bruker FoU-tiden på, så svarer 5 prosent av samfunnsviterne i lærerutdanningene at de bruker all FoU-tid på pedagogiske og spesialpedagogiske spørsmål. 35 prosent bruker all FoU-tid på fagdidaktiske spørsmål, og 32 prosent bruker all FoU-tid på egen



fagdisiplin. For lærerutdannerne med bakgrunn i pedagogikk er tilsvarende andeler 58 prosent, 5 prosent og 5 prosent, altså en mer eller mindre motsatt tendens.

### Vender skole og lærerutdanning seg bort fra hverandre?

Sett under ett peker endringene hos lærerutdannere og lærere i skolen på to litt ulike, men viktige trender som finner sted samtidig. Lærernes oppgaver er utvidet, og de fleste vil nok si seg enige i at den den relasjonelle vendingen i kunnskapsskolen ikke er den eneste ekspansjonen av oppgaver og forventninger som lærerne opplever.

Særlig viktig er det at kravene om *umiddelbar handling* er større og mer omfattende på mange områder enn de tidligere har vært. Det handler om å følge opp elever med ulike behov og krav, som gjerne utfordrer både holdninger og kompetanse, en økt rettsliggjøring av arbeidet, økte

forventninger til elevoppfølging og økte forventninger til kontakt med foresatte. Ekspertgruppen om lærerrollen beskrev lærerrollen som «overbelastet med forventninger» allerede for snart ti år siden, og det er ingen grunn til å tro at dette har minket siden (Ekspertgruppa, 2016).

Lærerutdanningen og lærerutdannerne er blant de viktigste premissleverandørene for skolen. Når vi i vårt materiale ser en relativt stor endring i lærerutdanningene, i hvem lærerutdannerne er, og i hvordan de orienterer seg mot egen fagdisiplin eller praktisk yrkesretting, er det grunn til å stoppe opp litt. Fører endringene i lærerutdanningen til at avstanden mellom utdanningen og livet i skolen blir større enn det det var før? Dette blir en for bastant konklusjon, og trendene er ikke entydige. Det fins skiller innenfor lærerutdanningen når det gjelder hva de ansatte knytter sin fagidentitet til: en helhetlig profesjonsutdanning

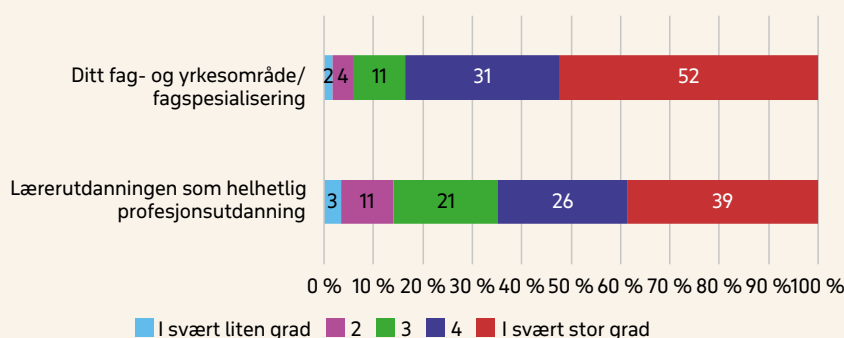
eller en spesialisering innenfor egne fag, og mye tyder på at disse skillene er forsterket.

Hvis vi først åpner opp for tanken om at i hvert fall deler av lærerutdanningen vender seg bort fra den helhetlige profesjonstenkningen, så må vi også spørre oss om dette er et problem, og i så fall om årsakene til at det er slik.

Til det første vil nok de fleste si at det er problematisk med for stor avstand mellom lærerutdanningene og arbeidet i skolen, og det er på ett plan selvsagt. Men det er ikke en eventuell avstand mellom lærerutdanning og skole som er problematisk i seg selv. Det springende punkter er hvordan man klarer å skape sammenheng, koherens, mellom de ulike kvalifiseringsarenaene som utdanningen, læringen i praksis og også tiden i arbeidslivet utgjør (Caspersen & Smeby, 2021; Hermansen, 2020; Smeby & Heggen, 2014; Hammerness, 2006). I så måte ligger ikke utfordringene kun i de ansattes utdanningsbakgrunn og yrkeserfaring, men i selve strukturene og organiseringen av lærerutdanningen, og forståelsen av et gjensidig kvalifiseringsansvar for kommende lærere.

Endringene i lærerutdanningene og sammensetningen av de som jobber der, er også i svært stor grad et politisk produkt. Både omgjøringen av mange høyskoler til universiteter og det samtidige arbeidet med å styrke forskningskompetansen har vært resultatet av tydelige prioriteringer i universitets- og høgskolesektoren. I

I hvor stor grad har du en fagidentitet knyttet til:



**Figur 4** Lærerutdanneres svar på spørsmål om fagidentitet knyttet til eget fag- og yrkesområde/fagspesialisering, og lærerutdanningen som helhetlig profesjonsutdanning.



## LITTERATUR

**AFDAL, H.W. & LORENTZEN, M.** (2023). Bachelor- og masteroppgaver som uttrykk for forskningsbasering i lærerutdanningene. I: S. Maurethagen, S. Bøyum, J. Caspersen, F. Thue & T.S. Prøitz (red.), *En forskningsbasert skole?* Universitetsforlaget (s. 149–175).

**CASPERSEN, J. & HOLMEIDE, H.** (2023). La læreren være lærer? – lærerarbeidet, forskning og kunnskap fra 2008 til 2022 I: S. Maurethagen, S. Bøyum, J. Caspersen, F. Thue & T.S. Prøitz (red.), *En forskningsbasert skole?* Universitetsforlaget.

**CASPERSEN, J. & SMEBY, J.-C.** (2021). Placement training and learning outcomes in social work education. *Studies in Higher Education*, 46(12), 2650–2663.

**CASPERSEN, J. & SMEBY, J.-C.** (2023a). Praksisrettede pedagoger og disiplinorienterte forskere – Lærerutdanningen og forskningen 2008–2021. I: S. Maurethagen, S. Bøyum, J. Caspersen, F. Thue & T.S. Prøitz (red.), *En forskningsbasert skole?* Universitetsforlaget.

**CASPERSEN, J. & SMEBY, J.-C.** (2023b). Research-based teacher education in Norway – a longitudinal perspective. *International Journal of Educational Research*, 119, 102177. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102177>

**CASPERSEN, J.** (2013). *Professionalism among novice teachers. How they think, act, cope and perceive knowledge* (Publikasjonsnr. 1) [ph.d., Høgskolen i Oslo og Akershus]. Oslo.

**CASPERSEN, J., BUGGE, H. & OPPEGAARD,**

**S.M.N.** (2017). Humanister i lærerutdanningene. HiOA-rapport 2017:2.

**DAGENAIS, C., LYSENKO, L., ABRAMI, P. C., BERNARD, R. M., RAMDE, J. & JANOSZ, M.** (2012). Use of research-based information by school practitioners and determinants of use: A review of empirical research. *Evidence and Policy*, 8(3), 285–309. <https://doi.org/10.1332/174426412X654031>

**EKSPERTGRUPPA.** (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.

**FAUSKE, H., KOLLSTAD, M., NILSEN, S., NYGREN, P. & SKÅRDERUD, F.** (2006). *Utakter. Om helse- og sosialfaglig kompetanse i utdanning og praksis*. Gyldendal akademisk.

**HAMMERNESS, K.** (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College Record*, 108(7), 1241–1265.

**HERMANSEN, H.** (2020). In pursuit of coherence: Aligning program development in teacher education with institutional practices. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 936–952.

**HÖKKÄ, P., ETELÄPELTO, A. & RASKUPUTTONEN, H.** (2012). The professional agency of teacher educators amid academic discourses. *Journal of education for teaching*, 38(1), 83–102. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.643659>

**HOLMEIDE, H.** (2022). *Unpublished documentation report of survey among teacher educators*. Center for the study of professions.

**IZADINIA, M.** (2014). Teacher educators' identity: a review of literature. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 426–441. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.947025>

**LIVINGSTON, K. & FLORES, M.A.** (2017). Trends in teacher education: a review of papers published in the European journal of teacher education over 40 years. *European Journal of Teacher Education*, 40(5), 551–560.

**MAURETHAGEN, S., BØYUM, S., CASPERSEN, J., THUE, F. & PRØITZ, T.S. (RED.).** (2023). *En forskningsbasert skole?* Universitetsforlaget.

**MESSEL, J. & SMEBY, J.** (2017). Akademisering av høyskoleutdanningene. I: S. Maurethagen, J.C. Smeby (red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. s. 44–56. Universitetsforlaget.

**SAHLBERG, P.** (2011). *Finnish lessons: what can the world learn from educational change in Finland?* Teachers college press.

**SKÅRDERUD, F., FAUSKE, H., KOLLESTAD, M., NILSEN, S. & NYGREN, P.** (2005). Profesjonelle handlingskompetanser – utakter mellom utdanning og yrkespraksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6(6), 461–476.

**SMEBY, J.-C. & HEGGEN, K.** (2014). Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work*, 27(1), 71–91.

**THORSEN, K.E. & LUNDBERG, P.** (2022). FoU-kompetanse i grunnskolelærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(5), 435–449. <https://doi.org/10.18261/npt.106.5.5>

så måte er kanskje ikke spørsmålet om lærerutdanningen har vendt seg bort fra livet i skolen, men i hvilken grad man har vendt dem bort. Og hvordan de eventuelt kan vende tilbake?

## NOTER

- 1 Artikkelen er basert på analyser og mer utfyllende diskusjoner i særlig Caspersen & Smeby (2023a) og i Caspersen & Holmeide (2023).
- 2 Analysene i artikkelen baserer seg på gjennomsnitt og prosentfordelinger, testet med t-tester, anova og kji-kvadratter. Korrelasjonsanalyser og lineær regresjon ble brukt for å se på sammenhenger mellom variabler.
- 3 Cohens d ble beregnet for å tydeliggjøre forskjeller mellom grupper, med effekter tolket som små (0,20), middels (0,50) og store (0,80).



»» Joakim Caspersen er sosiolog og forskningssjef ved NTNU Samfunnsforskning, avdeling Mangfold og inkludering. Han har blant annet forsket på læreres arbeid, nyutdannede læreres mestring av yrket, inkludering i skolen, og profesjonsutdanning og forholdet mellom høyere utdanning og arbeidsliv. Nå for tiden leder han også prosjekter om tverrfaglig samarbeid i og rundt skolen.



»» Hanna Holmeide er stipendiat ved Senter for profesjonsforskning ved OsloMet. Hun er utdannet sosiolog med interesse for lærerkunnskap, karriere og kvalifisering. Doktorgradsavhandlingen hennes handler om endringer i læreres karrierer.



»» Jens-Christian Smeby er professor emeritus ved Senter for profesjonsforskning og Fagsenter for seniorer ved OsloMet. Han har blant annet forsket på profesjonslæring i utdanning og arbeidsliv og kjennetegn ved profesjonskunnskap og ekspertise.

# Bestill abonnement på Bedre Skole

**Er du medlem i Utdanningsforbundet** kan du velge abonnementene dine på Min side [www.udf.no/min-side](http://www.udf.no/min-side)

Har du spørsmål kan medlemservice kontaktes på e-post [medlem@udf.no](mailto:medlem@udf.no) eller telefon 24 14 20 00.

**Er du ikke medlem**, men ønsker abonnement kan du sende e-post til [abonnement@utdanningsnytt.no](mailto:abonnement@utdanningsnytt.no)

Prisen er 500 kroner per år for 4 utgaver.



[utdanningsnytt.no/abonnement](http://utdanningsnytt.no/abonnement)

Utgis  
i både  
papirutgave  
og som  
e-blad







# Lærereens ulike roller

– for mange, for motstridende

»» Av Eyvind Elstad og Harald Eriksen

**Skolen har et overbelastningsproblem. Problemet skyldes i hovedsak et misforhold mellom forventninger til hva skolen skal yte, og hva som er mulig. Lærere i videregående skoles som opplever rollekonflikt, rapporterer gjerne om stress, frykt for å krenke elever og tanker om å slutte i læreryrket.**

Mange lærere har i de siste årene opplevd en økt arbeidsmengde (Mejlbo, 2024, 13. mars). I tillegg kommer det sprikende og tvetydige forventninger til hva lærere skal kunne utrette innenfor rammen av sitt arbeid (Tiplic mfl., 2015). Læreryrket er under press (Røgeberg, 2024). I sum kan det som her er nevnt, oppleves som uforenlige krav og kan dermed i ytterste fall føre til opplevd rollekonflikt (Rizzo mfl., 1970), og det er nettopp rollekonflikt denne artikkelen skal handler om. Rollekonflikt oppstår når en person stilles overfor motstridende krav og forventninger fra omgivelsene.

Læreres arbeidssituasjon er kompleks: Ikke bare skal lærere undervise

i skolefag, både spesifikt i og på tvers av fag, men også håndtere sosiale og psykologiske problemer som elever har. Den overordnede læreplanen sier at skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse. Men utfordringene er formidable, ettersom eksempelvis 29 prosent av jentene på videregående skole rapporterer at de har et høyt nivå av psykiske plager (Folkehelseinstituttet, 2024,; se ellers Madsen, 2020 og Uthus, 2022 om temaet). Å «gi» elever med høyt nivå av psykiske problemer kompetanse i livsmestring er meget utfordrende i store skoleklasser. I tillegg må det nevnes at lærere ofte har lite formell utdanning i hvordan

de skal hjelpe elever med betydelige psykiske helseplager, og de mangler også tilstrekkelig med tid til å kommunisere og følge opp hver enkelt elev. Til bildet av læreres arbeidssituasjon hører det også med en økning av vold mot lærere i de siste årene (Rudkjøeping mfl. 2020; Nipen mfl., 2024). Dessuten vil lærere ofte slite med å gi alle elever den individuelle oppmerksomheten som kreves i en skole der tilpasset opplæring i fagene er normen (Jenssen & Lillejord, 2009). I skoleklasser med stort mangfold og svært varierende kunnskapsnivå er det spesielt krevende å håndtere forventningene som knyttes til læreres jobb.

Lærere har over tid opplevd en nedgang i sin formelle autoritet og i sin profesjonelle autonomi (Graça mfl., 2013; Elstad, 2002 & 2016). Dette henger blant annet sammen med et styringsregime som i tillegg til læringsprestasjoner legger stadig mer vekt på elevenes rettigheter (for eksempel rett til å bruke den tiden eleven trenger til å fullføre videregående) og målte resultater av elevers tilfredshet med undervisning (som danner grunnlag for medarbeidersamtaler). Dette systemet oppsto som en del av et ideologisk skifte i 1990-årene, spesielt påvirket av OECDs visjoner om «kompetanser» i det fremvoksende «kunnskapssamfunnet» (Helsvig, 2017). Dette kvalitetsvurderings-systemet har i større grad blitt brukt som et byråkratisk kontrollverktøy enn som middel for elevenes læring (Aasen mfl., 2012) og en dreining i retning av å tilfredsstille elevenes

konsumenttilfredshet i rollen som elev. Dersom vi ser på interaksjonene mellom lærere og elever som transaksjoner mellom parter med dels for-ente og dels ulike interesser (Elstad, 2002, 2016), vil økte elevrettigheter og sensibilitet for subjektiv opplevelse av mulige krenkelser svekke lærerens formelle makt (som selvsagt kan kompenseres med personlig autoritet). Hva betyr denne svekkelsen av formell autoritet og samfunnets tve-tydige forventninger for vgs.-lærernes opplevelse av rollekonflikt?

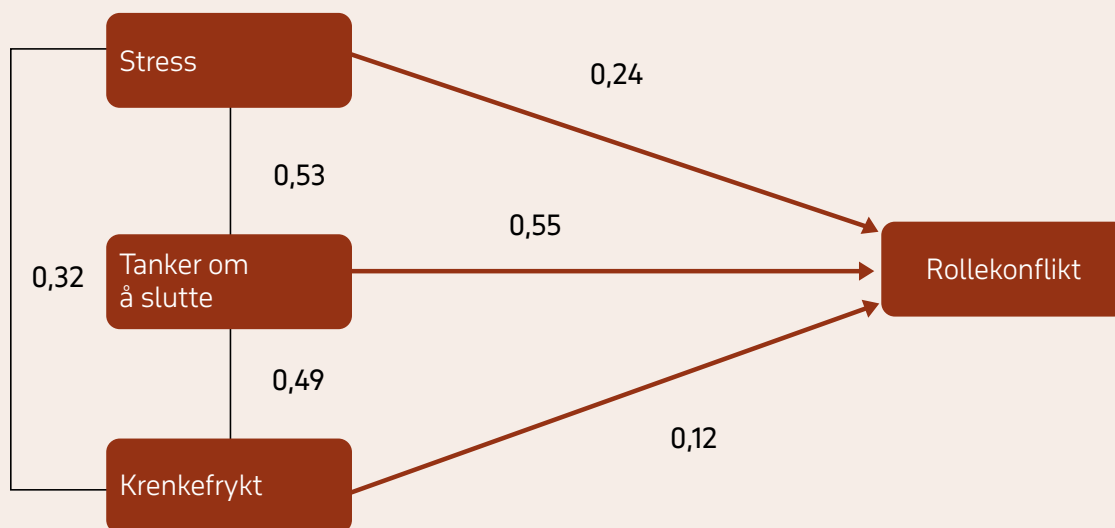
Denne artikkelen skal handle om hvordan lærere i videregående skole opplever sin arbeidssituasjon, og spesielt hvordan faktorer som tanker om å slutte som lærer, arbeidsstress og frykt for anklager om å krenke elever er statistisk forbundet med opplevelse av rollekonflikt. Krenke-frykt har blitt en bekymring blant lærere siden lovendringen i 2017, der grundige undersøkelser av trakasseringssaker er blitt et krav. Lovens forarbeider legger vekt på elevenes subjektive opplevelse av krenkelser når alvorsgraden skal vurderes (NOU 2015: 2; se Olweus & Gorseth, 2015), noe som gjør mange lærere usikre på hvordan de skal håndtere sitt arbeid med å opprettholde arbeidsro og uttrykke forventning om hva elevene skal kunne yte. Velmenende handlinger, som å oppmuntre til deltakelse, kan bli oppfattet som trakassering (Helgesen, 2019). Dette kan bidra til å skape et følsomt interaksjonsklima der lærere må balansere mellom å opprettholde faglig læringstrykk og

være varsomme for å unngå anklager om krenkelser (Tremoen mfl., 2024).

### En spørreundersøkelse

I det følgende skal vi legge fram resultater fra en spørreskjemaundersøkelse blant lærere i videregående skoler i Oslo. Studien baserer seg på et teoretisk rammeverk der vi antar at negative faktorer i lærernes arbeidssituasjon har sammenheng med en opplevd rollekonflikt. I denne studien ønsket vi å undersøke styrker i statistiske sammenhenger mellom negative tanker og erfaringer med jobbrelatert stress og frykt for å bli anklaget for trakassering, samt læreres opplevelse av rollekonflikt. Vi stiller tre hypoteser. Den første er at frykten for å bli anklaget for trakassering er statistisk relatert til opplevelsen av rollekonflikt (H1), den andre er at jobbrelatert stress er statistisk relatert til rollekonflikt (H2), og den tredje er at lærernes tanker om å slutte i læreryrket er statistisk relatert til deres opplevelse av rollekonflikt. I tillegg undersøker vi den statistiske styrken mellom stress og tanker om å slutte i læreryrket (H4), mellom frykt for å krenke elever og tanker om å slutte (H5), samt mellom stress og frykt for å krenke (H6). Det er vanskelig å bestemme årsaksretning mellom variablene: Vår studie er en tverrsnittsanalyse som samler inn data fra et utvalg av lærere på ett enkelt tidspunkt (desember 2023), heller enn å følge de samme individene over lengre tid.

Den anonyme spørreskjemaundersøkelsen ble gjennomført ved



**Figur 1:** Tallverdiene er stikoeffisienter som viser styrke i relasjoner mellom begreper. Jo høyere tallverdi, desto sterkere samvarierer to variabler.

fem videregående skoler i Oslo. Utvalget besto av 246 lærere, og utvalget avspeiler rimelig godt den faktiske demografiske fordelingen av lærere i Oslos videregående skoler når det gjelder kjønn, alder, sosioøkonomisk bakgrunn og etnisitet. Vi oppnådde en svarprosent på 88 prosent etter å ha fjernet ufullstendige spørreskjemaer.

Lærerne tok stilling til ulike påstander, for eksempel: «Samfunnet forventer at jeg som lærer skal løse utfordringer som ikke lar seg løse» (rollekonflikt), «Frykt for å bli anklaget for å krenke elever hindrer meg i å bruke autoriteten min som lærer» (krenkefrykt), «Det finnes ikke tid til å ta seg inn igjen og samle krefter» (stress), og «Det blir vanskeligere og vanskeligere å tro på at skolen er en god arbeidsplass for meg i fremtiden» (tanker om å slutte). Lærerne skulle så si seg enige eller uenige i påstandene på en fempunkts Likert-skala (med «Helt enig» og «Helt uenig» på ytterpunktene).

Datasettet ble først analysert ved

hjelp av deskriptiv statistikk. Resultatene indikerte at lærere generelt sett opplever rollekonflikt, svarene fordeler seg rundt et gjennomsnitt omtrent midt på treet (se Elstad & Eriksen, 2024 for detaljer). Lærernes opplevelse av stress var litt under det nøytrale midtpunktet, noe som tyder på moderate stressnivåer. Sentraltendensen for lærernes intensjon om å slutte i jobben var også i midtsjiktet, og de rapporterte et omtrentlig nøytralt nivå når det gjelder frykten for å krenke elevene. Det er spredningen i svarene som har betydning for tallverdiene i figur 1.

Neste trinn i undersøkelsen var å studere styrker i relasjonene mellom begrepene som inngikk i analysen: rollekonflikt, stress, tanker om å slutte samt frykt for å krenke elever. Analysen vår viser at de nevnte negative faktorene «forklarer» svært mye av variansen (spredningen) i lærerens vurderinger av opplevd rollekonflikt. Metoden vi bruker for å finne empiriske sammenhenger, er strukturell

likningsmodellering som gir oss et bilde av statistiske relasjoner mellom de nevnte negative faktorene og læreres opplevelse av rollekonflikt. Strukturell likningsmodellering er en statistisk metode som brukes til å undersøke og teste forhold mellom variabler. Men i stedet for å bare se på enkle sammenhenger kan denne metoden håndtere samtidig komplekse modeller som inkluderer flere variabler og deres relasjoner. Strukturell likningsmodellering gjør oss i stand til å lage et lags «kart» som viser hvordan forskjellige faktorer er statistisk forbundet. Dette «kartet» hjelper oss til å forstå komplekse sammenhenger i de innsamlede dataene. Ettersom vi brukte flere påstander som lå til grunn for hvert underliggende begrep, kunne dataprogrammet skape en mer nøyaktig modellering og estimering av sammenhenger mellom de komplekse fenomenene som denne studien handler om.

Tallene på pilene mellom firkanterne viser styrken i de statistiske

sammenhengene som avspeiler spredningen i svarene. Hvis tallet på en av pilene hadde vært 1, ville det i praksis si at de som har svart, oppfattet det som at de to variablene var like – noe som hadde indikert en metodisk feil, siden vi opererer med klart atskilte begreper. Hvis tallet er under 0,2, vil vi si at sammenhengen er så svak at den kan komme av tilfeldigheter i målingen, og vi kan ikke da legge til grunn at det er noen tydelig sammenheng. Figur 1 viser resultatene av analysene samlet sett.<sup>1</sup>

For eksempel vil stikoeffisienten (0,55) i figur 1 mellom tanker om å slutte og rollekonflikt si at sammenhengen mellom de to begrepene er sterk. Når lærerne har klare tanker om å slutte, opplever de også en rollekonflikt i arbeidet. Sammenhengen mellom stress og rollekonflikt er moderat, men det er sterke sammenhenger mellom tanker om å slutte, krenkefrykt og stress.

Når det gjelder krenkefrykt, viste analysen at den direkte sammenhengen med rollekonflikt var forholdsvis svak, men krenkefrykt er derimot klart knyttet til arbeidsstress og tanker om å slutte, og disse to variablene har en klar sammenheng med opplevd rollekonflikt.

Det er en indirekte sammenheng mellom frykten for å krenke og det å vurdere å slutte i jobben. Denne sammenhengen går via stress og tanker om å slutte, som også er knyttet til rollekonflikt. Med andre ord kan vi si at frykten for å krenke er statistisk relatert til stressopplevelser og tanker om å slutte, noe som igjen har

sammenheng med rollekonflikt. En mulig tolkning er at stress og rollekonflikt gjennom disse mellomstegene har som konsekvens at det oppstår tanker om å slutte.

### Diskusjon

I en tid der det er betydelig mangel på kvalifiserte lærere i videregående skoler, bør forskning om læreres arbeidssituasjon være interessant for de som fatter politiske og administrative beslutninger som direkte og indirekte berører forholdene i skolen. Å redusere rollekonflikt er viktig for å styrke læreres arbeidssituasjon. En helhetlig tilnærming for å redusere rollekonflikt i skolen kan omfatte forbedringer i arbeidsbetingelsene for lærere gjennom redusert stress og mer presise og avklarte rolleforventninger. Krenkefrykt virker gjennom variablene stress og tanker om å slutte. Disse funnene gir grunnlag for å betone behov for å endre forhold som skaper rollekonflikt. Det er når dette skrives (desember 2024), tatt initiativ til å tydeliggjøre læreres formelle autoritet for å håndtere krevende arbeidssituasjoner (Prop. 62 L. 2023–2024). Fremtidig forskning vil kunne si noe om hvordan disse nye initiativene har betydning for læreres arbeidssituasjon.

### Begrensninger og fremtidig forskning

Vår studie har klare begrensninger. Ettersom dette er en tverrsnittsstudie, kan vi ikke etablere noen klare bevis for årsakssammenhenger. Vi kan kun identifisere statistiske relasjoner

mellom variablene. Studier som følger lærere over tid, vil være viktig for å forstå hvordan rollekonflikt kan utvikle seg og påvirke lærernes tanker om å slutte i yrket. Det vil også være interessant å studere hvordan andre faktorer som denne studien ikke tar med i analysen, har betydning for læreres arbeidssituasjon.

Selv om utvalget som analysen bygger på, fanger opp hele diversiteten av elever ved videregående skoler i Oslo med studieforberedende programmer, hefter det en usikkerhet om hvorvidt utvalget gir grunnlag for å generalisere om arbeidssituasjonen for lærere i hele Norge. Derfor vil det være interessant å se tilsvarende studier i både andre geografiske kontekster, samt lærere som underviser andre aldersgrupper.

### Læreres opplevde rollekonflikt må tas på alvor

Lærere i videregående skole opplever et press som det er viktig å sette et søkelys på. Våre funn understreker at det er viktig med en helhetlig tilnærming for å håndtere rollekonflikt i skolen. Denne må inkludere forbedringer i arbeidsbetingelsene for lærere, redusert stress og mer presise og avklarte rolleforventninger. Skal man ta læreres arbeidssituasjon på alvor, vil flere gode hensyn måtte avveies. Et eksempel er følgende: Er det lærere som skal løse alvorlige samfunnsproblemer med psykisk uhelse (som antakelig har sammenheng med flere trekk ved samfunnsutviklingen, se Haidt, 2024), eller er det andre profesjonsgrupper med spesialkompetanse på feltet som

## LITTERATUR

- ELSTAD, E. (2002). Towards a Model of Strategic Actions in the Classroom: Games theory as research heuristic. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(1), 65–81.
- ELSTAD, E. (2016). Why is there a wedge between the promise of educational technology and the experiences in a technology-rich Pioneer School? I: E. Elstad (red.), *Digital expectations and experiences in education* (s. 77–96). Brill.
- ELSTAD, E. & ERIKSEN, H. (2024). Exploring the Hardships of Norwegian High-School Teachers: Understanding Role Conflict in Relation to Job Stress, Turnover Intention, and Fear. *Acta Didactica Norden*, 18 (2), Art. 17. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.11481>
- FOLKEHELSEINSTITUTTET. (2024). *Folkehelse rapporten – Helsetilstanden i Norge*. Folkehelseinstituttet.
- GRAÇA, J., CALHEIROS, M.M. & BARATA, M.C. (2013). Authority in the classroom: Adolescent autonomy, autonomy support, and teachers' legitimacy. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1065–1076. <https://www.jstor.org/stable/23581536>
- HAIDT, J. (2024). *The anxious generation*. SD Books.
- HELGESEN, R. (2019). Rita Helgesens tale til Landsmøtet 2019. Norsk Lektorlag. <https://www.norsklektorlag.no/nyheter/rita-helgesens-tale-til-landsmotet-2019/>
- HELSEVIG, K. (2017). *Reform og rutine. Kunnskapsdepartementets historie 1945–2017*. Pax.
- JENSSEN, E. & LILLEJORD, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*, 3(1), Article 13. <https://doi.org/10.5617/adno.1040>
- MADSEN, O.J. (2020). *Livsmestring på timeplanen – Rett medisin for elevene?* Spartacus.
- MEJLBO, K. (2024, 13. mars). Lærere får stadig flere oppgaver – mister motivasjonen. *Utdanningsnytt*. <https://www.utoanningsnytt.no/helsesykepleier-laerer-laererrullen/laerere-far-stadig-flere-oppgaver-mister-motivasjonen/393434>
- NIPEN, K., HJORTHEN, I.R., HELLEDAL, E.J. & LYDERSEN, T. (2024, 12. april). Vold og trusler i skolen er langt mer omfattende enn tidligere kjent. NRK. <https://www.nrk.no/ostfold/volden-i-skolen-er-mer-omfattende-enn-hittil-kjent.-sterk-okning-siste-seks-ar.-1.16838254>
- NOU 2025: 2. Å høre til. *Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*.
- OLWEUS, D. & GORSETH, S. (2015). Det umulige krenkelsesbegrepet. Norsk Lektorlag. <https://www.norsklektorlag.no/nyheter/det-umulige-krenkelsesbegrepet/>
- PROP. 62 L. (2023–2024). *Endringer i opplæringslova og privatskolelova (kompetansekrav, faglig ansvar og bruk av fysisk inngripen for å avverge skade m.m.)*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop-62-l-20232024/id3030651/>
- RIZZO, J.R., HOUSE, R.J. & LIRTZMAN, S.I. (1970). Role conflict and ambiguity in complex organizations. *Administrative Science Quarterly*, 15(2), 150–163. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(72\)90030-X](https://doi.org/10.1016/0030-5073(72)90030-X)
- RUDEKJØEBING, L.A., BUNGUM, A.B., FLACHS, E.M., ELLER, N.H., BORRITZ, M., AUST, B., RUGULIES, R., ROD, N.H., BIERING, K. & BONDE, J.P. (2020). Work-related exposure to violence or threats and risk of mental disorders and symptoms: A systematic review and meta-analysis. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 46(4), 339–349. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3877>
- RØGEBERG, S. (2024). Undervisningsfriheten under press. *Minerva*.
- TIPLIC, D., BRANDMO, C. & ELSTAD, E. (2015). Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education*, 45(4), 451–474.
- TREMOEN, H.N., NYLENN, M. & SKARRUD, E. (2024, 29. november). Mange lærere er redde for å krenke: – Vi må tole ubehag! NRK.
- Uthus, M. (2022). *Elevenes psykiske helse i skolen*. Gyldendal.
- AASEN, P., MØLLER, J., RYE, E., OTTESEN, E., PROITZ, T.S. & HERTZBERG, F. (2012). Kunnskapsløftet som styringsreform-et løft eller et løfte? *Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. NIFU-Rapport 20/2012.

skal håndtere problemene? Dersom det fortsatt skal være lærere som skal «gi» elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse og derav «milde» elevers psykiske problemer, vil spørsmål om kompetanseutvikling og klassestørrelse være viktig. Slik kunne man fortsette med andre problematiske arbeidsforhold i skolen. Situasjonens alvorsgrad er for betydningsfull til at lærernes opplevde rollekonflikt kan neglisjeres. Det er på tide med et søkelys på lærernes arbeidssituasjon.

## NOTE

- Vi viser til detaljer om føying mellom den teoretiske modellen og datasettet samt statistikk over sentraltendens og spredning i Elstad & Eriksen (2024).



lige interesser for læreryrket og læreres arbeidssituasjon.

» Eyvind Elstad er professor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Han har brede fag-



ser er blant annet vurderingsproblematikk i skolen.

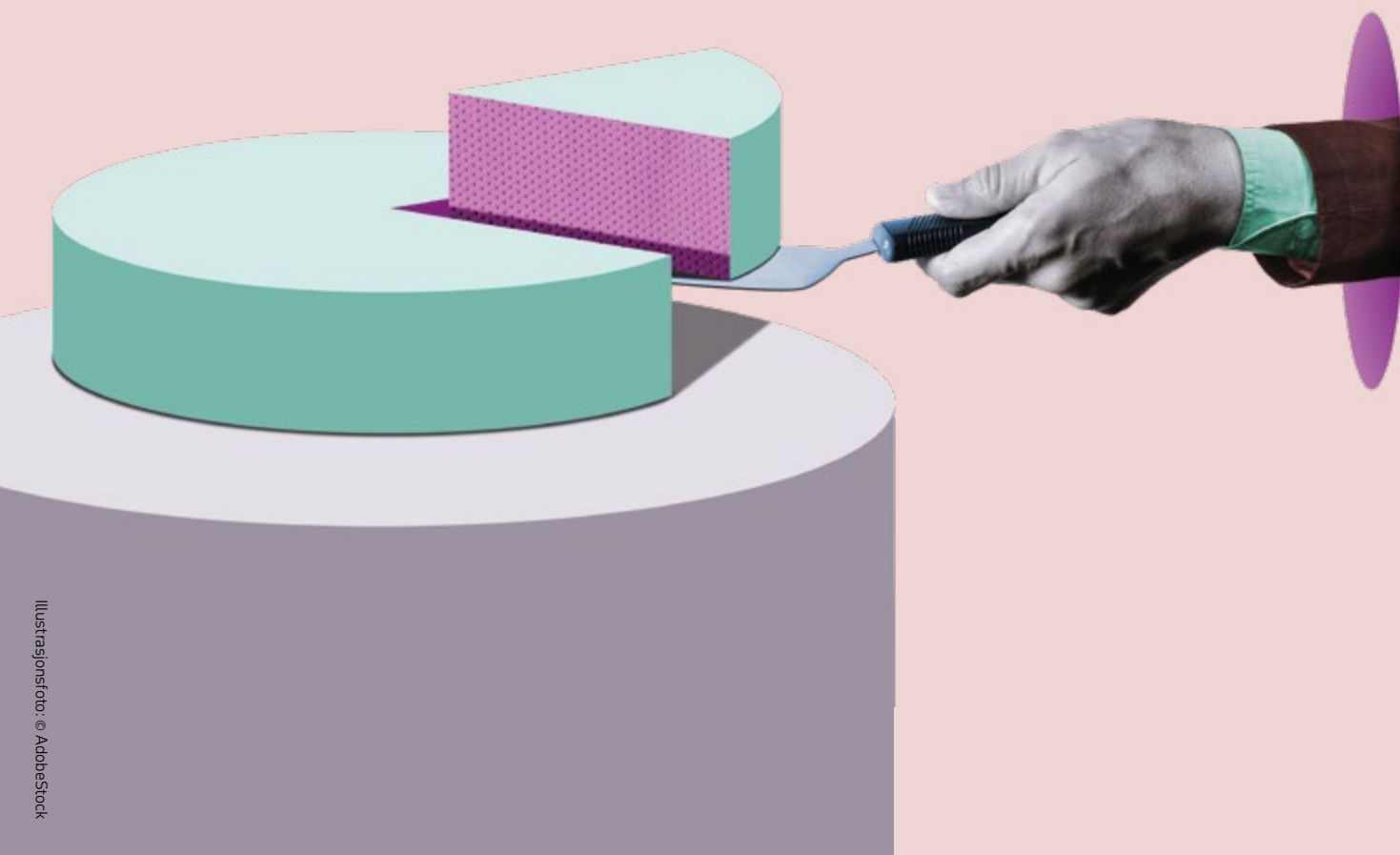
» Harald Eriksen er førsteamanuensis i norsk ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, OsloMet. Hans faglige inter-

# Praksislærere som brobyggere i lærerutdanningene

- erfaringer med delte stillinger mellom skoler og universitet

»»» Av Johan Kristian Andreasen

Ved å gi praksislærere 20 prosent stilling ved universitetet har man forsøkt å bryte de tradisjonelle skillelinjene mellom skole og universitet. Når praksislærerne blir plassert i en nøkkelposisjon, knyttes teori og praksis bedre sammen.



Det har lenge blitt påpekt utfordringer ved undervisningen på campus i lærerutdanningene (Elstad, 2020). Mange studenter opplever at det kan være vanskelig å koble den forskningsbaserte undervisningen til den praktiske virkeligheten i skolen. Resultatet er at studentene ofte står alene med ansvaret for å bygge bro mellom teori og praksis, noe som har blitt omtalt som lærerutdanningens «akilleshæl».

For å skape bedre sammenheng gjennomførte Universitetet i Agder et forsknings- og utviklingsprosjekt der 13 praksislærere ble frikjøpt én dag i uken fra sin stilling i grunnskolen. Målet var å la dem samarbeide med lærerutdannere på universitetet om planlegging, samundervisning og vurdering for å gi studentene en dypere forståelse av hvordan teori og praksis henger sammen. Studien er basert på intervjuer med praksislærerne i delte stillinger og er publisert i tidsskriftet *Teaching and Teacher Education*.

### Lærerutdanning – et delt ansvar

Lærerutdanningen i Norge er et delt ansvar mellom høyere utdanningsinstitusjoner og praksisskoler. Selv om dette samarbeidet formelt sett har vært likestilt, har høyskoler og universiteter tradisjonelt hatt en mer dominerende rolle, mens skolene hovedsakelig har bidratt med praksisplasser for studentene (Heggen & Thorsen, 2015; Zeichner mfl., 2015). Lærerstudenter fremhever ofte praksisperioden som den mest verdifulle delen av utdanningen (Clarke mfl., 2014).

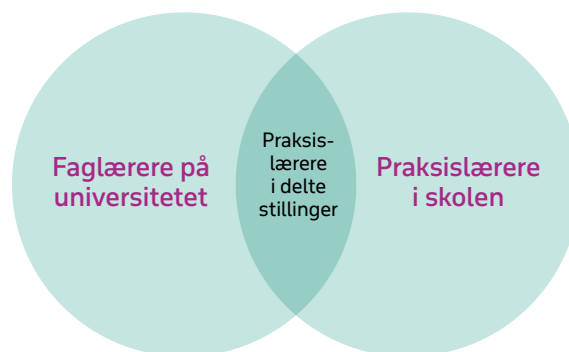
Nyere forskning, både nasjonalt og internasjonalt, fremhever behovet for mer forpliktende og likeverdige partnerskap mellom utdanningsinstitusjoner og skoler (Daza mfl., 2021; Lillejord & Børte, 2016). Målet med å utvikle slike partnerskap er å styrke lærerutdanningen ved å dele ressurser, kunnskap, fasiliteter og beslutningsprosesser for å oppnå felles mål.

I de senere årene har både forskere og myndigheter særlig pekt på hvor viktig det er at vi utnytter bedre den kompetansen som allerede finnes i skolene, spesielt den ekspertisen som praksislærere besitter (Burroughs mfl., 2020; Zeichner, 2021). Ved å utnytte praksislærernes erfaring og kunnskap kan man legge til rette for en mer integrert og praksisnær lærerutdanning som i større grad kobler teori til de reelle utfordringene i skolehverdagen.

### Praksislærere i som brobyggere

Praksislærere i skolen spiller en nøkkelrolle i den profesjonelle utviklingen av fremtidige lærere (Ellis mfl., 2020).

Flere studier har derfor sett på hvordan praksislærernes tilknytning til lærerutdanningen kan styrkes, ut over deres tradisjonelle rolle som veiledere under praksisperioder. En form for samarbeid som løftes frem i den nasjonale strategien for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene, LU2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017), samt i flere studier (Allen mfl., 2010; Risan, 2022), er utviklingen av delte stillinger mellom skoler og lærerutdanningsinstitusjoner (figur 1).



**Figur 1:** Praksislærere i delte stillinger på universitetet.

Denne samarbeidsformen utfordrer lærerutdannere til å samarbeide tettere på tvers av ulike organisasjoner som har svært forskjellige strukturer, normer, kommunikasjonsmønstre og belønningssystemer (Engeström & Sannino, 2010; Zeichner, 2021). Ved å bryte ned barrierene mellom skole og universitet kan man skape en mer helhetlig og praksisnær lærerutdanning.

### To ulike verdener

En gjennomgående erfaring blant praksislærerne som ble intervjuet, var følelsen av å bevege seg mellom «to ulike verdener» – skolen og universitetet – som preges av forskjellige kulturer, språk og maktstrukturer. Universitetet ble ofte beskrevet som mer hierarkisk og byråkratisk, mens skolen ble opplevd som mer samarbeidende og egalitære. En praksislærer beskrev det slik:

Universitetsansatte virker ofte opptatt av titler og posisjoner. Det er et språk jeg ikke er vant til fra skolen.

En annen delte en lignende opplevelse:

Det er et veldig akademisk miljø, og jeg føler meg til tider som en utenforstående. Hvordan kan jeg, som «bare» er lærer, bidra her?

Slike forskjeller i organisasjonskulturen gjorde det utfordrende for noen av praksislærerne å føle seg fullt integrert i universitetsmiljøet. Samtidig opplevde de også at arbeidsdagene på universitetet skilte seg fra hverdagen i skolen. Universitetet hadde færre akutte dag-til-dag-problemer som krevde umiddelbar handling, og det var flere muligheter for planlegging og faglig fordypning. I tillegg hadde universitetsansatte ofte større kontroll over sin egen tid, noe som står i kontrast til skolelærernes mer tidsstyrte hverdag.

Praksislærerne erfarte også at samarbeidet mellom kollegaer er annerledes enn det som er vanlig i skolen. En av deltakerne beskrev sin erfaring slik: «Jeg er vant til å jobbe selvstendig som kontaktlærer, men i skolen er vi også mer vant til å jobbe i team, dele og planlegge sammen. På universitetet har jeg fått noen oppgaver, men blir deretter stort sett overlatt til meg selv. Det gjør det vanskelig å vite hvor jeg skal begynne.»

### Bygge bro mellom teori og praksis

Til tross for utfordringene opplevde praksislærerne at deres bidrag ble høyt verdsatt av både studenter og kolleger på universitetet. Ved å bringe med seg ferske erfaringer fra klasserommet fungerte de som rollemodeller som kunne vise hvordan teoretiske konsepter kan anvendes i praksis. En av praksislærerne beskrev rollen sin som «å omskrive teorien» for å gjøre den mer relevant for klasserommet. En annen uttrykte det slik:

Vår kommunikasjon er utmerket, og jeg føler at vi utfyller hverandre. Jeg deler min erfaring fra klasserommet, mens min kollega deler sin teoretiske ekspertise. På en eller annen måte klarer vi å få bitene til å passe sammen.

Når lærerstudenter for eksempel lærer om klasseromsledelse på universitetet, kan praksislærerne bidra med sine egne erfaringer og vise hvordan prinsippene fungerer i virkeligheten. Dette skaper en mer realistisk forståelse av hvordan teori kan omsettes til praksis, og gir studentene verdifull innsikt i hvordan de selv kan anvende det de lærer.

En praksislærer fortalte at de kritiske samtalene om undervisningen på campus førte til at deres ekspertise ble bedre brukt:

Jeg har gradvis blitt en sparringpartner som kan stille noen kritiske spørsmål: «Kan dette virkelig fungere i et klasserom?» Da føler jeg at mine ferdigheter virkelig blir brukt.

En annen praksislærer beskrev et skifte i sin holdning til teoriens rolle i undervisningen:

Jeg har hatt en slags «aha-opplevelse» hvor jeg har sett at forbindelsen mellom teori og praksis er tettere enn jeg tidligere trodde. Det er ofte vanskelig for lærerstudenter å se disse koblingene.

### Profesjonell vekst

Studien viste også at det å ha en delt stilling ved universitetet bidro til praksislærernes egen profesjonelle vekst. Flere av deltakere rapporterte at arbeidet på universitetet fikk dem til å reflektere over sin egen undervisningspraksis på nye måter, ettersom de måtte forklare og rettferdiggjøre sine pedagogiske valg overfor lærerstudenter og kollegaer ved universitetet. Denne refleksjonen, kombinert med innsikt i nyere forskning, bidro til en utvidet forståelse av deres egen rolle, samtidig som den styrket deres profesjonelle identitet som lærerutdannere.

En av praksislærerne uttrykte det slik:

Lærerstudenter møter nå en mer motivert praksislærer. Jeg anerkjenner mentorrollen mer enn før. Jeg føler meg mer tilknyttet universitetet, og min stemme og mine meninger blir tatt på alvor. De nye erfaringene har gjort at jeg i større grad identifiserer meg som lærerutdanner.

Denne profesjonelle veksten påvirket også kollegene deres i skolen. Flere av praksislærerne fortalte at det de lærte gjennom universitetsrollen, ble tatt med tilbake til skolen og delt med kollegene. Dette bidro til en kollektiv læring og profesjonell utvikling blant hele skolens lærerkollegium.

### Lær av medisინutdanningen!

Resultatene av denne studien viser potensialet ved å knytte tettere bånd mellom universitetet og skolene. Praksislærere i delte stillinger kan tilføre økt troverdighet til undervisningen ved universitetet ved å bringe med seg «ferske» klasseromserfaringer. Disse erfaringene hjelper studentene til å se tydeligere sammenhenger mellom teori, forskning og de faktiske utfordringene i klasserommet (Allen mfl., 2010; Risan, 2022; Russell & Chapman, 2001). Dette er særlig relevant i en tid hvor lærerutdanningene blir stadig mer akademisert, blant annet gjennom innføringen av en femårig master i grunnskolelærerutdanning (GLU) og økte forventninger om forsknings- og utviklingskompetanse,

## LITTERATUR

ALLEN, J.M., BUTLER-MADER, C. & SMITH, R.A. (2010). A fundamental partnership: The experiences of practicing teachers as lecturers in a preservice teacher education program. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(5), 615–632. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.507969>

ANDREASEN, J.K. (2023). School-based mentor teachers as boundary-crossers in an initial teacher education partnership. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103960.

BURROUGHS, G., LEWIS, A., BATTEY, D., CURRAN, M., HYLAND, N.E. & RYAN, S. (2020). From mediated fieldwork to co-constructed partnerships: A framework for guiding and reflecting on P-12 school-university partnerships. *Journal of Teacher Education*, 71(1), 122–134. <https://doi.org/10.1177%2F0022487119858992>

CLARKE, A., TRIGGS, V. & NIELSEN, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>

DAZA, V., GUDMUNDSDOTTIR, G.B. & LUND, A. (2021). Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher

education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103338. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103338>

ELLIS, N.J., ALONZO, D. & NGUYEN, H.T.M. (2020). Elements of a quality preservice teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103072. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>

ELSTAD, E. (2010). University-based teacher education in the field of tension between the academic world and practical experience in school: A Norwegian case. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 361–374. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.504948>

ELSTAD, E. (2020). *Lærerutdanning i nordiske land*. Universitetsforlaget.

ENGSTRÖM, Y. & SANNINO, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings, and future challenges. *Educational Research Review* 5(1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>

HEGGEN, K. & THORSEN, K.E. (2015). Praksisopplæring – et felles prosjekt mellom høyskole og praksisskole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(05), 362–374. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-05-05>

HÖKKÄ, P., ETELÄPELTO, A. & RASKU-PUTTONEN, H. (2012). The professional

agency of teacher educators amid academic discourses. *Journal of Education for Teaching*, 38(1), 83–102. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.643659>

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2017). *Lærerutdanningen 2025: En nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid*. (Publikasjonsnummer: F-4434 E). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

LILLEJORD, S. & BORTE, K. (2016). Partnership in teacher education – a research mapping. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 550–563. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1252911>

RISAN, M. (2022). Negotiating professional expertise: Hybrid educators' boundary work in the context of higher education-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103559. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103559>

ZEICHNER, K., PAYNE, K. A. & BRAYKO, K. (2015). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122–135. <https://doi.org/10.1177%2F0022487114560908>

ZEICHNER, K. (2021). Critical unresolved and understudied issues in clinical teacher education. *Peabody Journal of Education*, 96(1), 1–7. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2020.1864241>

publiseringspoeng og internasjonal orientering av forskningen i lærerutdanningene.

Denne akademiseringen har skapt et økt behov for universitetsansatte med forskningskompetanse og doktorgrad, ofte på bekostning av lærerutdannere med lang erfaring fra skoleverket. For å lykkes med sitt oppdrag må lærerutdanningene operere med «et bein i hver leir» (Elstad, 2020). Det innebærer å møte akademiske krav og karrier forventninger, samtidig som de sikrer at utdanningen forblir relevant for skolene og oppleves som meningsfull av både lærerstudenter og praksisfeltet (Hökkä mfl., 2012). I lærerutdanningene er det relativt lite kontakt og jobbrota sjon mellom lærerutdannere på universitetene og i skolene (Elstad, 2010). Dette står i sterk kontrast til medisinstudier, hvor aktørene i stor grad veksler mellom rollene som forskere, undervisere og profesjonsutøvere i helsetjenestene. Innen lærerutdanningene begrenser samarbeidet seg ofte til korte praksisbesøk fra universitetsansatte, eller til praksissamlinger på universitetet for praksislærere og skoleledere. Denne studien viser hvordan partnerskap kan konkretiseres og videreutvikles gjennom modeller der praksislærere engasjeres i delte stillinger ved universitetet.

## Implikasjoner for lærerutdanningene

Funnene fra denne studien indikerer at det å frikjøpe praksislærere til delte stillinger ved lærerutdanningene kan være en effektiv strategi for å bygge bro mellom teori og praksis. Universitetene kan dra nytte av praksislærernes praktiske erfaring og ekspertise, mens skolene får tilgang til økt faglig utvikling blant sine ansatte. Denne modellen legger også til rette for en mer demokratisk og samarbeidspreget tilnærming til lærerutdanningen, hvor kunnskap og ekspertise fra både universitetsansatte og praksislærere blir likestilt og verdsatt.



» Johan Kristian Andreassen er førstelektor med doktorgrad i pedagogikk ved Universitetet i Agder. Han forsker på veiledning i ulike kontekster med særlig vekt på praksislærerrollen i lærerutdanningene, samarbeidet mellom universitetet og praksisfeltet, teknologi i veiledning, og veiledning av doktorgradskandidater.



# Fem fordommer om estetiske fag

Kunst, dans, musikk og drama blir ofte sett på som luksusfag, valgfrie hobbyfag – som et tillegg til «de ordentlige» kunnskapsfagene. Men solid og omfattende forskning på feltet viser at disse fagene spiller en viktigere rolle enn mange tror.

»»» Av Ingeborg Stana

I Hurdalsplattformen (Regjeringen, 2021) lovet regjeringen Støre å styrke lærerutdanning og etterutdanning i de praktiske og estetiske fagene. Med innføringen av *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* (Utdanningsdirektoratet, 2020) understrekes det at elevene skal få muligheten til å utvikle skaperglede, engasjement og utforskertrang. Dette skulle markere et skifte i prioriteringene og gi mulighet til å utdanne flere kompetente lærere som kan sikre at disse fagene og estetiske læringsmetoder får en viktigere plass i skolen.

Til tross for regjeringens

forsikringer om å styrke praktiske og estetiske fag ser vi liten endring i praksis. Kristian Ulyses Andaur (2022), styreleder i Samarbeidsforum for estetiske fag, påpeker i Utdanningsnytt at uten en reell satsing på disse fagene risikerer vi å miste en hel generasjon av kreative og kritisk tenkende elever. Han understreker behovet for umiddelbare og konkrete tiltak for å sikre at estetiske læringsmetoder får en større betydning i skolen. Så hvorfor har ikke lovnadene blitt innfridd? Hva skyldes den manglende satsingen? Er kunnskapen om hvordan estetiske læringsprosesser bidrar til elevenes

helhetlige utvikling, godt nok kjent hos skoleledere og politisk beslutningstakere? Eksisterer det fremdeles seiglivetede fordommer om praktiske og estetiske fag? Hva er egentlig verdien av disse fagene, og er det i det hele tatt mulig å måle deres innvirkning på elevenes læring og utvikling?

For skoleledere og politikere som ønsker et helhetlig, kunnskapsbasert perspektiv på hva god skolegang innebærer, er spørsmålet om hvilken rolle estetiske fag bør ha i utdanningen, viktig. I denne artikkelen utfordres vanlige antagelser og fordommer om estetiske fag ved å presentere forskning som

undersøker deres betydning for kognitive ferdigheter, motivasjon og sosial utvikling. Jeg drøfter også om fordommene kan være en kilde til innsikt om hvordan vi betrakter estetiske fag.

### Fordom nr. 1

#### Estetiske fag er bare følelser

Hvordan kan musikk, dans og drama gjøre elevene forberedt til et moderne teknologisk arbeidsliv? Er ikke dette bortkastede timer og rent føleri? Og kan kunnskapsnivået i det hele tatt måles? Det er et faktum at estetiske fag, som kunst og musikk, har en annen målbarhet enn kjernefag som matematikk og naturfag. Estetiske fag vurderes sjelden med samme eksakte mål og standarder, og deres effekter kan virke indirekte eller helhetlige – en kvalitet som i seg selv utfordrer vårt syn på hva skolefag bør tilby. Evnen til å stimulere kreativitet, innsikt og helhetlig tenkning kan ofte sees som vanskelig å kvantifisere, men gir en type kompetanse som mange forskere mener er uvurderlig i et komplekst, moderne arbeidsliv.

Nyere studier, som den fra University of Wisconsin-Madison (Halverson & Sawyer, 2022), viser hvordan estetiske læringselementer integreres i for eksempel matematikk. Når kunst brukes for å illustrere abstrakte begreper, får elevene flere innganger til kunnskap – ikke bare kognitive, men også emosjonelle og sensoriske. Dette kan for mange fremstå som en indirekte læringseffekt, men forskningen viser at det er nettopp denne typen helhetlige perspektiver som kan styrke både forståelse og læringsmotivasjon.

Estetiske fag krever et mer nyansert vurderingssystem for å måle viktige ferdigheter som kreativitet, samarbeid og kritisk tenkning, ettersom deres unike bidrag til elevenes læring ofte overses i tradisjonelle vurderingsmetoder. Dette betyr ikke at disse fagene er for subjektive, tvert imot, de beriker vår forståelse av læring og utfordrer konvensjonelle tilnærminger. I en tidligere artikkel (Stana, 2017) har jeg diskutert muligheten for å utvikle metoder som vurderer kreativitet i tverrfaglig sammenheng, og hvordan et slikt system kan anerkjenne verdien av disse fagene uten å redusere dem til «subjektive» aktiviteter.

### Fordom nr. 2

#### Estetiske fag gjør deg ikke smartere

Moderne hjerneforskning gir oss innsikt i hvordan alle våre opplevelser setter spor i hjernen, noe som åpner for en dypere forståelse av læringsprosesser som tidligere var ukjente. Denne forskningen belyser hvordan hjernen bearbeider informasjon og støtter essensielle funksjoner som læring, hukommelse og sanseopplevelse. Estetiske læringsprosesser, som består av sammensatte, eksperimenterende, sansebaserte og symbolske prosesser, viser seg å aktivere en kompleks samhandling mellom flere hjerneområder, inkludert de som er involvert i visuell, assosiativ, motorisk og romlig tenkning.

Innenfor nevroestetikk, et ny-skapende forskningsområde innen nevrovitenskap, har studier vist at kunst og estetiske opplevelser kan aktivere flere og spesifikke deler av

hjernen parallelt. Dette feltet, som undersøker hjernens respons på estetiske erfaringer som visuell kunst, musikk, litteratur og dans, har gitt oss en dypere forståelse av hvordan slike fag kan bidra til kognitiv utvikling.

Et sentralt navn innen dette feltet er Nancy L. Etcoff, assisterende klinisk professor i psykologi ved Harvard Medical School. Hun har tidligere undersøkt hvordan estetiske opplevelser kan påvirke ulike faser i vårt liv (Etcoff, 1999). Hennes nyere studier innen nevroestetikk anvender hjernevitenskap på estetiske fag med utgangspunkt i et biologisk og evolusjonært perspektiv (Halverson & Sawyer, 2022). Etcoff forklarer at estetiske opplevelser aktiverer to normalt separate systemer i hjernen. Mens vi observerer for eksempel et kunstverk, vil også et annet system, som vanligvis er aktivt under dagdrømming eller selvrefleksjon, bli engasjert. Estetiske opplevelser utløser en kompleks respons i hjernen, med flere ulike deler som samarbeider. Dette samspillet gir innsikt i hvorfor kunst kan fremkalle sterke emosjonelle reaksjoner som kan være vanskelige å uttrykke med ord.

Etcoff konkluderer med at når hjernen jobber på tvers av sensoriske, emosjonelle og motoriske systemer, styrker den også evnen til dybde-læring og får bedre hukommelse. Dette helhetlige engasjementet gjør læringsopplevelsen mer meningsfull og lettere tilgjengelig for elevene, noe som kan føre til en mer effektiv læringsprosess.



Illustrasjonsfoto: © AdobeStock

### Fordom nr 3

#### Estetiske fag har null verdi i arbeidslivet

En vanlig innvending er at estetiske fag oppfattes som lite relevante for fremtidens arbeidsmarked sammenlignet med realfag og teknologi. Mange oppfatter estetiske fag som fritidspregede aktiviteter snarere enn nødvendige ferdigheter for å sikre fremtidige jobber i en teknologidrevet økonomi. Det argumenteres ofte for at estetiske fag kun appellerer til dem med spesiell interesse eller talent for kunst eller musikk, og at for majoriteten av elevene kan for stor vekt på disse fagene være bortkastet tid.

Imidlertid viser World Economic Forums rapport om framtidens arbeidsmarked (2020) at kreativitet, emosjonell intelligens og samarbeid er blant de ti mest etterspurte ferdighetene innen teknologiske og kreative sektorer. Egenskaper som selvinnsikt og evne til innovasjon og kritisk tenkning er høyt verdsatt på arbeidsmarkedet og essensielle i mange yrker, og ikke minst avgjørende for lederskap og teamarbeid.

Studien til Barton & Le (2023) analyserer hvordan estetiske fag undervises i skolen og fagenes betydning for arbeidslivet. Studien presenterer flere funn rundt graden av anerkjennelse av estetikkens betydning, mangelen på eksplisitt undervisning i estetiske læringsmetoder og kunnskapsnivået om estetikk blant elever, lærere og arbeidsgivere. Disse funnene peker på en manglende systematisk tilnærming til undervisning i estetiske fag, noe som kan påvirke disse fagenes opplevde relevans.



Illustrasjonsfoto: © AdobeStock

Det er relevant å vurdere om undervisningen i estetiske fag er godt nok tilpasset den brede elevmassen. Hvis undervisningen primært er rettet mot dem som allerede har en interesse eller talent for kunst og musikk, kan det hende at majoriteten av elevene, som kanskje ikke har denne interessen, ikke får like mye utbytte av fagene. Dette kan føre til at disse elevene opplever de estetiske fagene som mindre relevante, og dermed styrke deres oppfatning om at de ikke har verdi for arbeidslivet. For å maksimere nytten av estetiske fag forutsettes det

ifølge Barton & Le at undervisningen tilpasses slik at den engasjerer og utvikler ferdigheter hos alle elever, ikke bare de spesielt interesserte.

Barton & Le argumenterer for at estetiske fag er viktige for effektiv kommunikasjon både under og etter skolegangen, da mange yrker krever estetisk forståelse for å kommunisere mening gjennom ulike modaliteter som visuelle bilder, lyd og romlig bevissthet. Hovedpoenget deres er at estetiske fag ikke bare er relevante for personlig utvikling, men også for profesjonell suksess. Det er imidlertid

et behov for å integrere estetiske fag og læringsprosesser mer systematisk i læreplanen for å håndtere komplekse utfordringer og drive innovasjon i en stadig mer digitalisert verden. Konklusjonen til Barton & Le er at estetiske ferdigheter bør undervises mer eksplisitt i skolen for å forberede elever på arbeidslivet, hvor estetisk kompetanse er nødvendig for å lykkes i mange profesjonelle sammenhenger.

#### Fordom nr. 4

##### Estetiske fag er kosefag

En vanlig misoppfatning er at estetiske fag blir sett på som et slags friminutt i skolehverdagen, et «kosefag» som handler om underholdning eller i beste fall styrking av elevenes fritidsinteresser. Oppfatningen kan ha sin rot i hvordan slike fag ofte har blitt undervist og forstått. De fokuserer ofte på opplevelse og personlig uttrykk, noe som kan gjøre det lett å undervurdere deres læringsverdi. I noen skolesammenhenger prioriteres ikke estetiske fag like høyt som «tunge» fag som matematikk og naturfag, og de gis dermed færre ressurser og mindre faglig forankring.

Kunnskapen fra ny hjerneforskning om hvordan vi lærer, er kanskje ikke godt nok kommunisert, verken til elever, foresatte eller skolen ansatte. I tillegg mangler det ofte målbare vurderingskriterier i estetiske fag, noe som kan føre til at disse oppleves mer som et «friminutt» og mindre som en del av den akademiske kjernen. Det betyr imidlertid ikke at estetiske fag er mindreverdige – heller tvert imot. Et viktig steg for skolesystemet vil være

å fullt ut integrere disse fagene som effektive kognitive verktøy i læring og utvikling.

I motsetning til oppfatningen om at estetiske fag bare er «kosefag» uten reell verdi, viser omfattende forskning at de faktisk spiller en nøkkelrolle i å øke elevenes motivasjon og forbedre det psykososiale miljøet på skolen. Studier av den kanadiske forskeren Kent K. Lee og kolleger (Lee, Abbott & Chen, 2020) indikerer at elever som deltar i drama- og teateraktiviteter, utvikler sterkere empatisk forståelse og evne til sosial interaksjon. Disse aktivitetene fremmer evnen til å sette seg inn i andres perspektiver, en kritisk ferdighet for samarbeid i komplekse team. Denne ferdigheten er også viktig for lederskap og gir et konkurransefortrinn i yrker som krever interaksjon og forståelse av ulike menneskelige erfaringer. Drama-faget bidrar dermed til å utvikle ferdigheter som er nødvendige for å navigere og lykkes i et komplekst og dynamisk arbeidsmiljø.

Musikkopplæring har fått økt anerkjennelse i utdanningen på grunn av omfattende forskning som viser dens betydelige positive effekter på barns kognitive, motoriske og sosiale utvikling, i land som USA og Canada. Studien *How musical training affects cognitive development: rhythm, reward and other modulating variables* (Miendlarzewska & Trost, 2014) viste at effektene er størst når musikkopplæring starter i tidlig alder, grunnet kritiske perioder for hjernens utvikling. Barn som lærer å spille et instrument, opplever ikke bare forbedringer i motoriske og kognitive ferdigheter, men også i verbal

hukommelse, leseforståelse og uttale i fremmedspråk. I tillegg kan musikkens rytmiske komponenter bidra til bedre oppmerksomhet og impuls kontroll. Disse ferdighetene har direkte overføringsverdi til andre skolefag og kan til og med påvirke akademisk prestasjon og IQ i ung voksen alder. Studien dokumenterte inngående hvordan musikkopplæring gir fordeler som strekker seg langt utover selve musikkutøvelsen og varer inn i voksen alder.

Likevel er det mange som husker sløyd- eller kunst- og håndverkstimmene som mer «kosete» enn faglige. Samtidig kan vi spørre om det er feil at det finnes fag som appellerer til trivsel og kreativitet i skolen? Kanskje er nettopp denne trivselen en forutsetning for god læring. Forskning viser at når elever trives, er de mer motiverte og åpne for læring, noe som understreker verdien av estetiske fag i en helhetlig utdanning. Samlet sett underbygger dette at de estetiske fagene er langt mer enn «kosefag».

#### Fordom nr. 5

##### **Estetiske fag er kvinnedominerte**

Bakgrunnen for fordommen om at estetiske fag er «kvinnedominerte», kan spores til kjønnsstereotyper og kulturelle forventninger som lenge har preget synet på fagvalg og yrkesretninger. Historisk sett har omsorgsykker og estetikk ofte blitt assosiert med det feminine, mens realfag, teknologi og naturvitenskap har blitt ansett som mer «maskuline» felt. Denne oppdelingen er ofte forankret i tradisjonelle kjønnsroller, der kvinner i større grad har blitt oppmuntret til å være

omsorgsfulle og engasjere seg i kreative aktiviteter, mens menn i større grad har blitt oppmuntret til å velge logikkorienterte og tekniske fag.

Siden fag knyttet til kvinner tradisjonelt har hatt lavere status og mindre økonomisk støtte, kan oppfatningen om estetiske fag som «kvinnedominerte» bidra til at disse fagene nedprioriteres i skolesystemet, og de kan kuttes i budsjettet uten konsekvenser. I realiteten viser forskning at estetiske fag er verdifulle uavhengig av kjønn, både i elevenes akademiske og personlige utvikling, noe som taler for å bevare dem i skolestrukturen også i økonomisk pressede tider.

Forskerne Robinson og Lubienski (2011) undersøker kjønnsforskjeller i matematikk og lesing i skolen og gir en god beskrivelse av hvordan kjønnsroller og sosiale forventninger påvirker elevers prestasjoner og læringsopplevelser. De dokumenterer at det ikke er noen kjønnsforskjell i matematikk og språk i tidlig alder, noe som indikerer at eventuelle forskjeller i prestasjon kan være et resultat av sosiale og miljømessige faktorer snarere enn medfødte evner. Dette kan også gjelde for estetiske fag, hvor gutter kan føle seg presset til å avstå fra å delta på grunn av samfunnets oppfatninger om hva som er «passende» for dem, selv om de i utgangspunktet har lik interesse og samme potensial som jenter. Denne antagelsen forsterkes gjennom studien fra Farago og kolleger (2022), som fant at det i stor grad er lærernes kjønnsroller og forventninger som former elevers oppfatninger om «hvilke fag som er for gutter eller jenter». Når

lærere jobber for å utfordre stereotyper, er elever mer åpne for å delta i fag som tradisjonelt har vært assosiert med det motsatte kjønn.

Å sementere kjønnsstereotyper ved å antyde at noen fag er mer «naturlige» for ett kjønn enn det andre, begrenser elevens valgmuligheter. Det bidrar til å gjøre det vanskeligere for gutter å velge estetiske fag uten frykt for å bryte med stereotype forventninger, og for jenter å gå inn i fag som tradisjonelt er sett på som mannsdominerte. Denne tendensen står i kontrast til oppfordringene i OECD-rapporten *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education* (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013), som dokumenterer at estetiske fag har en viktig innvirkning på både emosjonelle, sosiale og kognitive ferdigheter for alle elever, uavhengig av kjønn.

### Fordommene mot estetiske fag må utfordres

Estetiske fag er langt fra overflødige eller fritidspregede aktiviteter. De utgjør en essensiell del av et utdannings-system som forbereder barna våre på en kompleks og usikker fremtid. Forskning viser at estetiske fag bidrar til elevens kognitive, motoriske og sosiale utvikling, og de spiller en nøkkelrolle i å fremme motivasjon og styrke det psykososiale miljøet i skolen.

Fordommene mot estetiske fag må utfordres. Det er på tide at vi anerkjenner den reelle verdien av disse fagene og investerer i en skole som utvikler hele mennesket. Dette er en oppfordring til skoleledere, politikere og utdanningsmyndigheter

om å revurdere prioriteringene i skolebudsjettene og sikre at estetiske fag får den støtten elevene fortjener. Ved å gjøre dette kan vi skape et utdanningssystem som ikke bare fokuserer

på akademiske prestasjoner, men også på å utvikle kreative, empatiske og allsidige individer som er rustet til å møte fremtidens utfordringer.

### LITTERATUR

- ANDAUR, K.U. (2022, 9. mai). *Styrking av de praktiske og estetiske fagene har uteblitt*. Utdanningsnytt. Hentet 06.11.2024 fra <https://www.utdanningsnytt.no/kristian-ulyses-andaur-praktisk-estetiske-fag-tonje-brenna-styrking-av-de-praktiske-og-estetiske-fagene-har-uteblitt/321815>
- BARTON, G. & LE, A.H. (2023). The importance of aesthetics for curriculum and job readiness: an exploration of student, teacher, and employer perceptions through Appraisal Theory. *Curric Perspect* 43, 157–167. <https://doi.org/10.1007/s41297-023-00197-9>
- ETCOFF, N. (1999). *Survival of the prettiest: The science of beauty*. Anchor Books/Doubleday. <https://psycnet.apa.org/record/2001-14106-000>
- FARAGO, F., MARTIN, C.L., GRANGER, K.L., SANTOS, C.E. & MILLER, C.F. (2022). Teachers' gender-role attitudes and gendered classroom practices. *Sex Roles*, 87(9-10), 471–486. <https://doi.org/10.1007/s11199-022-01331-z>
- HALVERSON, E. & SAWYER, K. (2022). Learning in and through the arts. *Journal of the Learning Sciences*, 31(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/10508406.2022.2029127>
- LEE, K.K., ABBOTT, M. & CHEN, N. (2020). Increasing Students' Willingness to Communicate: Drama-Based Approaches to Language Instruction in English for Academic Purposes Classes. *TESL Canada Journal*, 37(3), s. 75–87. <https://doi.org/10.18806/tesl.v37i3.1346>
- UTDANNINGSDIREKTORATET. (2020). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20)*. Hentet 06.11.2024 <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

- MIENDLARZEWSKA, E.A. & TROST, W.J. (2014). How musical training affects cognitive development: rhythm, reward and other modulating variables. *Frontiers in neuroscience*, 7, 279. <https://doi.org/10.3389/fnins.2013.00279>
- PAK, F.A. & REICHSMAN, E.B. (2017, 10. november). Beauty and the brain: The emerging field of neuroaesthetics. *The Harvard Crimson*. Hentet 05.11.2024 fra <https://www.thecrimson.com>
- REGJERINGEN. (2021). Hurdalsplattformen (2021–2025). Hentet 06.11.2024 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/hurdalsplattformen/id2877252/>
- ROBINSON, J.P. & THEULE LUBIENSKI, S. (2011). The development of gender achievement gaps in mathematics and reading during elementary and middle school: Examining direct cognitive assessments and teacher ratings. *American Educational Research Journal*, 48(2), 268–302. <https://doi.org/10.3102/0002831210372249>
- STANA, I. (2017). Measuring creativity. I: A. Berg, E. Bohemia, L. Buck, T. Gulden, A. Kovacevic & N. Pavel (red.), *E&PDE* (s. 489–494). Høgskolen i Oslo og Akershus. ISBN 978-1-904670-84-1
- WINNER, E., GOLDSTEIN, T.R. & VINCENT-LANCRIN, S. (2013). *Art for art's sake?: The impact of arts education*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/en/publications/art-for-art-s-sake\\_9789264180789-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/art-for-art-s-sake_9789264180789-en.html)
- WORLD ECONOMIC FORUM. (2020). *The future of jobs report 2020*. Hentet 05.11.2024 fra <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>



»» Ingeborg Stana er billedkunstner og professor i visuell kunst ved Institutt for estetiske fag ved OsloMet – storbyuniversitetet. Som utøvende kunstner har hun gjennom hele sin karriere hatt et praksisnært fokus i sin forskning, og skrevet en rekke fagartikler om kreativitet og estetiske læringsprosesser.



# Hvorfor språkbevissthet er viktig på barnetrinnet

## – og hvordan man kan utvikle den

»»» Av Christine Möller-Omrani, Monika Bader og Kaja Haugen

**Språkbevissthet er noe vi utvikler naturlig gjennom hele livet. Gjennom enkle øvelser kan elever på småskoletrinnet bli mer bevisste på hvordan de bruker språket – helt uten å måtte lære vanskelige begreper.**

Begrepet *språkbevissthet* er sentralt i de nye nasjonale læreplanene for både engelskfaget (ENG01-04) og norskfaget (NOR01-06). Men hvorfor er språkbevissthet viktig? Og hva er det egentlig? Hvordan kan lærere jobbe med språkbevissthet i klasserommet? Denne artikkelen ønsker å gi noen svar på disse spørsmålene ut ifra et pågående forskningsprosjekt.

### Hva er språkbevissthet?

Når vi skal definere språkbevissthet, må vi skille mellom å bruke *språk* på den ene siden og å bruke *kunnskap om språk* på den andre siden. Å bruke språk handler rett og slett om å snakke, lese, skrive og kommunisere på et språk, for eksempel på norsk eller engelsk. Å bruke kunnskap *om* språk betyr derimot at vi retter vår oppmerksomhet mot

språk, og at vi reflekterer over eller snakker om språk. Det er dette vi mener med *språkbevissthet*.

Det er viktig å merke seg at flere begreper er i bruk: *språkbevissthet* / *språklig bevissthet* (på engelsk *language awareness*) og *metaspråklig bevissthet* (på engelsk *metalinguistic awareness*). Det er ingen enighet om hvordan disse begrepene forholder seg til hverandre. Vi vil bruke dem synonymt. Hvis det gjøres forskjell på språkbevissthet / språklig bevissthet på den ene siden og metaspråklig bevissthet på den andre siden, er språkbevissthet vanligvis definert bredere og vil omfatte metaspråklig bevissthet.

Metaspråklig bevissthet kan relateres til kunnskap om lyder, ord og setningsstrukturer, eller til andre aspekter ved språket. La oss ta en titt på noen eksempler for å illustrere noen tilfeller av metaspråklig bevissthet:

#### Eksempel 1

Eleven skriver: *Jeg er imot matsvin.*

Læreren sier: *Husk å bruke dobbeltkonsonant!*

Eleven skriver: *Jeg er imot matsvinn.*

Det vi ser her, er en metaspråklig kommentar fra læreren, i dette tilfellet om rettskrivning. Læreren påpeker noe ved elevens skriving som eleven bør tenke på. Eleven fokuserer oppmerksomheten på det hen har skrevet, og retter deretter stavemåten.

#### Eksempel 2

Eleven sier: *Nils like skiing ... likes skiing.*

Eksempel 2 viser en annen form for metaspråklig bevissthet, der eleven fokuserer på et grammatisk aspekt. Mens eleven snakker, merker hen at noe er galt i ytringen, og retter seg selv ved å legge til en tredje person-s på slutten av verbet. Dette eksempelet illustrerer også at verken bruk av terminologi (jf. eksempel 1) eller det å kunne gi uttrykk for ens metaspråklige tenkning bør betraktes som nødvendige elementer når vi snakker om metaspråklig bevissthet.

#### Eksempel 3

Moren sier: *Don't say fu\*\*! That is not a nice word!*

I eksempel 3 kommer moren med en metaspråklig kommentar, igjen uten å bruke terminologi. I motsetning til de to andre eksemplene er oppmerksomheten her rettet mot stil og hvordan visse uttrykk er uakseptable.

Når man diskuterer metaspråklig bevissthet, er det viktig å nevne at metaspråklig bevissthet opererer på to kontinua. Det første kontinuumet spenner fra man begynner å lære sitt eller – hvis man vokser opp med flere språk – sine førstespråk og fortsetter livet igjennom med alle andre språk og dialekter man lærer seg. Ethvert tilleggsspråk eller språkvariant vi lærer, vil også bidra til en videreutvikling av metaspråklig bevissthet og en videreutvikling av hvordan vi bruker kunnskapen om disse språkene og dialektene. Det vil si at metaspråklig bevissthet går på tvers av alle språk man har innenfor sitt repertoar. Følgelig går metaspråklig bevissthet også på tvers av språkfag på skolen. Kunnskap om språk man møter i norskfaget, kan for eksempel brukes i engelskundervisningen.

Samtidig går kontinuumet begge veier. Metaspråklig bevissthet oppnådd gjennom å lære vårt første språk kan utnyttes når vi lærer flere språk. På samme måte kan metaspråklig bevissthet som utvikler seg når vi lærer flere språk, bidra til metaspråklig bevissthet om vårt første språk og språk generelt. Dermed kan for eksempel kunnskap tilegnet i fremmedspråkundervisning også trekkes på i norskfaget.

Det andre kontinuumet spenner fra det spesifikke til det abstrakte. Metalingvistisk bevissthet kan handle om svært spesifikk kunnskap om et spesifikt språk. For eksempel kan man ha kunnskap om at det å legge endelsen -s til et engelsk substantiv, eller -er på norsk, gjør at substantivet får flertallsform og betyr «mer enn én». På den andre siden kan metaspråklig kunnskap være abstrakt og generell. For eksempel kan man ha kunnskap om at man kan legge til eller endre endelser på ord for å gjøre dem til flertall (f.eks. *dog-s*, *bil-er*, *casa-s*, *Tag-e*), eller vite at språk kan ha likheter (f.eks. *dag* – *day* – *Tag*) og forskjeller (f.eks. *chin* – *kinn*).

#### Hvorfor er språkbevissthet viktig?

Et pågående prosjekt ved Høgskulen på Vestlandet, *Education for plurilingualism: metalinguistic awareness in early instructed language learning* (MetaLearn), undersøker



utviklingen av språkbevissthet på småtrinnet. Prosjektet er forankret i ideen om å legge grunnlaget for flerspråklig-  
het for *alle* elever, noe som igjen er knyttet til FNs globale  
mål for bærekraftig utvikling og mer spesifikt målet om  
kvalitetsutdanning.

Begrepet *flerspråkighet* omfatter alle språk og språkva-  
rianter (for eksempel dialekter) en person kan, uavhengig  
av kompetansenivå. Med utgangspunkt i denne forståelsen  
av begrepet er alle elever i Norge flerspråklige (Haukås &  
Speitz, 2020), og begrepet er dermed ikke begrenset til  
innvandrerbefolkninger. Flerspråkighet har blitt identifi-  
sert som en nøkkel til demokratisk medborgerskap, sosial  
samhørighet og tilgang til arbeidsmarkedet. Det er derfor

ikke overraskende at Europarådet ser på flerspråklig-  
het som en rettighet for alle elever og en sentral del av FNs  
bærekraftsmål «god utdanning».

Dette fører til spørsmålet om hva som støtter en person  
i å bli flerspråklig. Det er her språkbevissthet kommer inn:  
Kunnskap om språk som man har fra før, kan brukes som  
redskap når man tilegner seg et nytt språk.

### LK20 om Språkbevissthet

Ideen om språkbevissthet er ikke noe nytt i læreplanene for  
språk i Norge, men i LK20 kommer dette langt tydeligere  
til uttrykk enn tidligere. Den nye læreplanen for engelsk  
nevner for eksempel eksplisitt språkbevissthet som et viktig

mål for språklæring. Mer spesifikt står det i kjerneelementet *språklæring* at:

Språklæring innebærer å utvikle *språkbevissthet* og kunnskap om engelsk som system og å kunne bruke språklæringsstrategier. [...] Språklæring innebærer å se sammenhenger mellom engelsk og andre språk elevene kan, og å forstå hvordan engelsk er bygget opp. (Kunnskapsdepartementet, 2019a)

I den nye læreplanen for norsk brukes derimot ikke begrepet *språkbevissthet*. Tanken om språkbevissthet gjennomgår likevel også læreplanen for norsk. I kjerneelementet *språket som system og mulighet* står det for eksempel at:

Elevene skal utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket. (Kunnskapsdepartementet, 2019b)

Samtidig fokuseres det på ulike sider av språkbevissthet i mange av kompetansemålene tilhørende engelskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019a) og norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019b), for eksempel ved å utforske og snakke om språk:

- «utforske og samtale om oppbygningen av og betydningen til ord og uttrykk» (NOR01-06, 2. trinn)
- «bruke fagspråk om setningsoppbygging og bøyning av verb, substantiv og adjektiv i samtaler om språk og om egne og andres tekster» (NOR01-06, 4. trinn)
- «identifisere setningsledd i ulike typer setninger og bruke kunnskap om bøyning av verb, substantiv og adjektiv i arbeid med egne muntlige og skriftlige tekster» (ENG01-04, 7. trinn)

Andre kompetansemål fokuserer på å kunne identifisere og utforske sammenhenger innad i og på tvers av språk:

- «oppdage ord som er felles for engelsk og andre språk elevene kjenner til» (ENG01-04, 2. trinn)
- «sammenligne ord og uttrykk i norsk og andre språk» (NOR01-06, 4. trinn)
- «utforske og samtale om noen språklige likheter

mellom engelsk og andre språk elevene kjenner til, og bruke dette i egen språklæring» (ENG01-04, 7. trinn)

### Hvordan jobbe med språkbevissthet i klasserommet

Det finnes mange måter å arbeide med språkbevissthet i klasserommet på. Man jobber med metaspråklig bevissthet når man for eksempel retter språkfeil og gir tilbakemeldinger; når man lærer elevene lyder, bokstaver og hvordan man leser og skriver; når man forklarer grammatikkregler og ordforråd, inkludert synonymer og antonymer; når man viser elevene hvordan man skriver og strukturerer ulike tekster; når man viser dem hva høflig og formelt språk er; og når man sammenligner engelsk og andre språk.

Mens mange lærere sikkert allerede jobber med dette i språkundervisningen, er også måten man jobber med dette på, viktig. Lærerforklaringer og øving er en sentral del, men effektivt arbeid med metaspråklig bevissthet innebærer også at elevene får rom til å utforske, oppdage, leke og samtale om språk både med medelever og lærere. Læreplanen for engelskfaget på småtrinnet legger for eksempel vekt på dette:

Læreren skal la elevene være aktive, leke, utforske og bruke det de har lært i nye situasjoner. Elevene skal få oppleve at det å prøve seg fram alene og sammen med andre er en del av det å lære et språk. (ENG01-04, s. 6; undervisvurdering 4. trinn)

### Språkbevissthet gjennom å oversette

I MetaLearn-prosjektet har vi valgt å se på oversettelsesoppgaver. Mens oversettelse ofte brukes i undervisning for å fremme forståelse, fokuserer vårt prosjekt på potensialet oversettelsesoppgaver har for å fremme språkbevissthet gjennom å sammenligne språk. Det ligger i oversettelsesoppgavers natur å trekke elevenes oppmerksomhet mot språklig *form*, siden den samme betydningen må formidles på forskjellige språk. Vi betrakter oversettelse som en kommunikativ handling, der elevene fungerer som formidlere som overfører innholdet i teksten til en annen person som ikke forstår det opprinnelige budskapet. Derfor er det viktig at elevene ikke arbeider med eksempler uten at

man samtidig gir dem en kontekst. I prosjektet får elevene ikke bare teksten de skal oversette, men også informasjon om hvem de oversetter for, og hvorfor oversettelsen er nødvendig.

I prosjektet blir elevene bedt om å oversette fra engelsk til norsk i noen oppgaver, og i andre oppgaver fra norsk til engelsk. I tillegg krever den flerspråklige oppgaven at eleven skal forstå en beskjed gitt på tre språk som er ukjente for eleven (spansk, tysk og nederlandsk) og oversette beskjeden til norsk. Oppgavene følger et felles mønster: 1) Elevene oversetter en tekst individuelt, 2) deretter diskuterer de teksten i grupper/par og lager en felles oversettelse, og 3) til slutt blir de oversatte tekstene lest opp, og noen eksempler blir diskutert med hele klassen for å forsterke læringseffekten.

Steg 2) er spesielt viktig, da det skaper muligheter for metaspråklig diskusjon. Gjennom disse metaspråklige samtalene viser elevene hva de kan og ikke kan om språket, samtidig som de utfordrer og stiller spørsmål til hverandre og i fellesskap bygger en forståelse for de språklige fenomenene de diskuterer.

Tilbakemeldingene fra lærere og elever i prosjektet har vært veldig positive, og våre foreløpige analyser viser at selv elever på småtrinnet kan fokusere på, tenke på og snakke om språk – selv på ganske abstrakte nivåer – hvis dette er knyttet til konkrete språklige problemstillinger.

Alle oppgaver brukt i prosjektet kommer til å bli gjort tilgjengelig i en veiledning for lærere. Følg gjerne med på

våre prosjektsider: <https://www.hvl.no/forskning/prosjekt/metalearn/>



»» Christine Möller-Omrani er førsteamanuensis i engelsk lingvistikk og språkdidaktikk ved Høgskulen på Vestlandet (HVL). Hennes forskningsinteresser inkluderer engelsk som andre-/fremmedspråk, tospråklig utdanning og flerspråklighet i undervisningen. For tiden fokuserer hennes forskning på metaspråklig bevissthet. Hun er prosjektleder for *Education for plurilingualism: Metalinguistic awareness in early instruction language learning* [MetaLearn], som er finansiert av Norges forskningsråd i perioden 2020–2026.



»» Monika Bader er førsteamanuensis i engelsk lingvistikk og språkdidaktikk ved Høgskulen på Vestlandet. Hennes forskningsinteresser omfatter engelsk som andre-/fremmedspråk, flerspråklighet, formativ vurdering og skriving og lesing i engelskfaget. For tiden fokuserer hun spesielt på metaspråklig bevissthet i prosjektet *Education for plurilingualism: Metalinguistic awareness in early instruction language learning* [MetaLearn], finansiert av Norges forskningsråd.



»» Kaja Haugen er doktorgradsstipendiat i engelsk språkvitenskap og språkdidaktikk ved Høgskulen på Vestlandet, tilknyttet prosjektet *Education for plurilingualism: Metalinguistic awareness in early instructed language learning* [MetaLearn], finansiert av Norges forskningsråd. Hennes forskningsinteresser inkluderer engelsk som andre-/fremmedspråk, flerspråklighet og sosiolingvistikk. I doktorgradsprosjekt sitt forsker hun på den metaspråklige bevisstheten til elever på småtrinnet og sammenhenger mellom metaspråklig bevissthet, flerspråklighet og engelskkompetanse.

## LITTERATUR

HAUKÅS, Å. & SPEITZ, H. (2020). Plurilingual learning and teaching. I: C. Carlsen, M. Dypedahl & S. Hoem Iversen (red.), *Teaching and learning English* (s. 62–80). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2019a). *Læreplan i engelsk. (ENG01-04)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2019b). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.

Akademisk engelsk  
i skolen:

# Why bother?

»»» Av Kimberly M. Skjelde

**For mange unge som i utgangspunktet behersker engelsk bra, kan det likevel være en utfordring å lese akademiske tekster på engelsk. Det kan skyldes manglende ordforråd, men også liten erfaring med måter å bruke språket på i akademiske sammenhenger.**

I følge LK20 skal engelskfaget «forberede elevene på en utdanning og et samfunns- og arbeidsliv som stiller krav om engelskspråklig kompetanse» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Et sentralt mål er at alle elever skal kunne kommunisere på engelsk i formelle situasjoner. Elever på vg1 studieforberedende utdanningsprogram skal «lytte til, forstå og bruke akademisk språk» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 11). Men hva er *akademisk språk*, hva sier forskningen om elevenes kompetanse på dette området, og hvordan kan lærere støtte denne kompetanseutviklingen hos elevene?

## Why bother?

Det er mange grunner til å bruke tid i undervisningen på å utvikle ungdomsskole- og videregåendeelevers kunnskap om akademisk engelsk. Forskning viser at mange videregående elever i Norge opplever det å lese akademiske tekster på engelsk som utfordrende (Hellekjær, 2008, 2012). Det er også avdekket store variasjoner i elevenes reseptive kunnskap om høyfrekvente akademiske ord, som for eksempel *rigid* og *correspond* (Skjelde & Coxhead, 2020). Reseptiv ordkunnskap innebærer i hovedsak evnen til å koble ordets form til dens betydning. I tillegg har Skjelde og Coxhead (2020)

funnet positive korrelasjoner mellom denne kunnskapen og elevenes karakterer i engelsk, noe som antyder at kunnskapen om akademiske ord på engelsk har betydning for elevenes akademiske utvikling. Samtidig viser internasjonale studier at mange elever sjelden eksponeres for akademisk engelsk språk utenfor klasserommet (Barr mfl., 2019; Cummins, 2015). Derfor kan det være nyttig for engelsklærere å sette søkelyset på akademisk språk. Det er imidlertid nødvendig at også lærerne har en klar forståelse av begrepet, dersom de skal være i stand til å bidra til å øke elevenes kunnskap om akademisk engelsk.



### Hva er akademisk språk?

Akademisk språk blir ofte definert som utdanningsspråket, det vil si det språket som brukes for kommunikasjon på skolen (Cummins, 2015; Snow & Uccelli, 2009). En så bred definisjon er imidlertid lite anvendbar, spesielt for lærere som skal hjelpe elevene med å utvikle et akademisk språk i sitt andrespråk, det vil si et språk lært etter morsmålet. Det kan derfor være nyttig å se nærmere på en mer utvidete definisjoner av begrepet.

Nagy mfl. (2012) definerer akademisk språk som «the specialized language, both oral and written, of academic settings that facilitates communication and thinking about disciplinary content» (s. 92). Her fremmes akademisk språk som et verktøy for kommunikasjon og læring av faglig kunnskap. I tillegg understreker de at kunnskap om akademisk vokabular utgjør en sentral komponent i dette spesialiserte språket (Nagy mfl., 2012). Cummins (2015) understreker betydningen av å forstå forskjellene mellom elevenes evne til å delta i hverdagslig kommunikasjon på andrespråket og deres «academic language proficiency», som refererer til evnen til å kommunisere innenfor en utdanningskontekst (s. 71). Det er ikke nødvendigvis slik at elever

som mestrer hverdagslig kommunikasjon på engelsk, også mestrer akademisk engelsk (Barr mfl., 2019; Cummins, 2015).

Andre forskere har identifisert hvilke ferdigheter elever må ha for å kunne lese og forstå akademisk kommunikasjon (Barr mfl., 2019). En slik ferdighet er evnen til å forstå bindeord, for eksempel «consequently» og «as a result», som viser hvordan ideer som presenteres i en tekst, er relatert til hverandre. Andre sentrale ferdigheter inkluderer evnen til å forstå mer komplekse setningsstrukturer og grammatiske strukturer enn det som brukes i dagligtale, samt evnen til å forstå sjangerspesifikke trekk, som er nødvendig for å kunne oppfatte forfatterens synspunkter (Barr mfl., 2019). Diskusjonen mellom forskerne viser at det å definere akademisk språk er innviklet, og at det er et behov for at lærere har en grundig forståelse av de ulike aspektene som inngår i begrepet. La oss nå sette diskusjonen inn i den norske utdanningskonteksten.

I læreplanverket for engelskfaget er begrepet «formelt språk» oftere brukt enn «akademisk språk». Mens forståelse og aktiv bruk av formelt språk er et gjennomgående mål i LK20 for elever på ungdoms- og videregående trinn, blir begrepet *akademisk språk* kun brukt for elever på vg1 studieforbereende.<sup>1</sup> Dette til tross for at de tidligere omtalte definisjonene av akademisk språk har mye til felles med kompetansemålet etter 10. trinn, der elever skal forstå og produsere «formelle [...] tekster [...] tilpasset formål,

mottaker og situasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8). Verken formelt eller akademisk språk er definert i læreplanen, noe som plasserer ansvaret for å definere disse begrepene hos den enkelte lærer. Om det er begrepet *akademisk* eller *formelt* språk som brukes, er likevel av mindre betydning. Det som er avgjørende, er å gi begrepene et felles innhold som bygger opp under utviklingen av elevenes kommunikasjonsferdigheter innenfor deres utdanningskontekst.

Forskning blant elever på vg1 studieforbereende utdanningsprogram i Norge har vist at selv om noen elever til og med har bedre leseferdigheter i engelsk enn norsk (Brevik & Hellekjær, 2018), skårer fortsatt mange lavt når man tester ferdigheter i å lese akademiske tekster på engelsk (Hellekjær, 2008, 2012). Hellekjær påpeker en «manglende evne til å håndtere ukjente ord mens de leste» blant et stort antall elever i sin studie (Hellekjær, 2012, s. 164). En studie der man har undersøkt vg1-elevs akademiske ordforråd, viser at selv om mange elever har gode reseptive kunnskaper om akademiske engelske ord, vil et flertall (58 %) kunne få problemer med å forstå selv høyfrekvente akademiske ord på engelsk (Skjelde & Coxhead, 2020). Lignende resultater foreligger også om videregående elever i Sverige (Warnby, 2023).

Disse funnene er urovekkende av to grunner. For det første fordi det kan forventes at elevene også vil møte mindre frekvente akademiske ord i tekstene de leser i engelskfaget

(Coxhead, 2000; Gardner & Davies, 2014; Skjelde, 2015). For det andre legger kompetansemålene i engelsk opp til at elevene skal gjøre bruk av et akademisk språk i tekstene de skriver. Forskning viser at det å bruke et akademisk vokabular i egne tekster er mer krevende for elevene enn å forstå akademiske tekster skrevet av andre (Nation, 2022). Alt dette tilsier at engelsklærerne nå bør sette av tid til å kartlegge og utvikle elevenes kunnskap om akademisk språk og akademisk vokabular.

### Det akademiske vokabularet

Ordene i et språk deles gjerne inn i tre overlappende kategorier: *generelle*, *akademiske* og *tekniske* ord (Coxhead, 2020; Nation, 2022). Gjennom analyser av store mengder akademiske tekster, for eksempel akademiske artikler og tekstbøker, har forskere definert et fagovergripende vokabular innenfor mange språk, inkludert engelsk (Coxhead, 2000; Gardner & Davies, 2014) og norsk (Hagen mfl., 2015). Dette ordforrådet er vesensforskjellig fra ulike typer fagterminologi. Begrepet «adverbial» i lingvistikk kan fungere som et eksempel på et begrep som er akademisk, men fagspesifikt, i motsetning til fagovergripende akademiske ord som «illustrere», «teori» og «analyse». Når det gjelder det engelske språket, viser forskning at dette akademiske vokabularet utgjør mellom 10 og 14 % av akademiske tekster, og så mye som 5 til 7 % av språket brukt i aviser. Dette betyr at reseptiv kjennskap til disse ordene

kan forbedre elevers leseforståelse av akademiske tekster (Coxhead, 2000; Gardner & Davies, 2014). Det er spesielt viktig at språklærerne har kjennskap til dette vokabularet, fordi disse ordene ofte er mindre fremtredende i akademiske tekster enn fagspesifikk terminologi (Coxhead, 2000).

I tillegg har det fagovergripende akademiske vokabularet andre kjennetegn som det kan være relevant for engelsklærere og elevene deres å ha innsikt i. I det videre diskuterer jeg to slike kjennetegn. Først og fremst er det verdifullt å forstå at også høyfrekvente ord inngår i dette vokabularet. Det har vist seg å være tilfelle for både engelsk (Coxhead, 2020; Gardner & Davies, 2014) og norsk (Hagen mfl., 2015). Ord som «tilpasse» og «situasjon» er eksempler på fagovergripende akademiske ord med høy frekvens i sakprosaetekster (Gardner & Davies, 2014; Hagen mfl., 2015). Dette er samtidig ord det forventes at elever på ungdoms- og videregående trinn forstår og kan bruke. Et annet kjennetegn det vil være hensiktsmessig at lærere og elever har kjennskap til, er den hyppige forekomsten av *kognater* mellom akademisk engelsk og akademisk norsk. Kognater er oversettelser av ord med liknende stavelses- og uttalemåter, som for eksempel *vision/visjon, structure/struktur, method/metode*. Kognater mellom akademiske språk kan som regel føres tilbake til et felles gresk eller latinsk opphav.

Å ha innsikt i forekomsten av kognater kan lette ordinnlæringen i et nytt språk, fordi kunnskapen om

semantikk og stavelses- og uttalemåter kan overføres direkte fra elevens morsmål (Nation, 2022). To studier viser at norsktalende elever og studenter ofte oversetter akademiske ord på engelsk med kognater av latinsk opphav (Skjelde, 2022, 2023). Samtidig åpner studiene for det første at flere av studentene opplevde det å oversette akademiske kognater som utfordrende (Skjelde, 2022), for det andre at videregående elever med et mindre akademisk ordforråd ofte ikke var i stand til å utnytte kognater (Skjelde, 2023). En utfordring for norsktalende elever kan være at latinske kognater mellom norsk og engelsk ofte har flere mulige oversettelser, som for eksempel «fundamental» på engelsk som kan oversettes til «fundamental» eller «grunnleggende». Funn fra diskusjoner av latinske kognater blant universitetsstudenter viser at det kan være fordelaktig å bruke individuelle oversettelsestester etterfulgt av gruppediskusjoner der form og semantikk ved akademiske ord blir sammenlignet (Skjelde, 2023). Slike diskusjoner kan hjelpe elever med å utvide sin kunnskap om akademiske ord. Dessuten kan det bidra til å utvikle evnen til å navigere mellom to eller flere akademiske språk gjennom å gjøre dem mer oppmerksomme på ulike språklige valgmuligheter (Skjelde, 2022).

Det å arbeide med å oversette kognater, først individuelt og etterpå i gruppediskusjoner, kan enkelt gjennomføres også med elever på ungdomstrinnet og videregående trinn. Dette er én av mange tilnærminger

engelsklærere kan ta i bruk for å legge til rette for at elevene utvikler et bedre akademisk språk. Samtidig skal en ikke glemme at opplæringen i norsk skole også innebærer at elevene må lære seg akademisk norsk. Det kan derfor være nyttig for engelsklærere å hjelpe elevene sine til å forstå likheter og ulikheter mellom akademisk engelsk og akademisk norsk. Dette kan dessuten være av betydning for elevene når de fortsetter med høyere utdanning, fordi det der vil være en forventning om at de skal kunne forstå og ta i bruk flere akademiske språk (Henriksen mfl., 2019).

### Testing av akademisk vokabular

Det er en rekke tiltak lærere kan ta i bruk for å videreutvikle norske elevers kunnskap om fagovergripende akademiske ord i engelsk. Det kan være nyttig å kartlegge elevenes reseptive kunnskap gjennom bruk av tester, for eksempel den akademiske seksjonen av *Vocabulary Levels Test* (VLT) (Schmitt mfl., 2001). En nyere test som også inkluderer mindre frekvente akademiske ord, er *Academic Vocabulary Test* (Pecorari mfl., 2019). Ved å bruke testene for formativ vurdering kan lærere avdekke eventuelle behov for det videre arbeidet. Bruk av testene i kombinasjon med en introduksjon til akademiske ordlister som Coxheads (2000) *Academic Word List* (AWL) og Gardner og Davies (2014) *Academic Vocabulary List* (AVL) kan bistå lærere og elever med å sette oppnåelige læringsmål tilpasset den enkelte elev (Nation, 2022).

Ordlister kan også brukes i kombinasjon med tekstanalyseprogrammer som *AntWordProfiler* (Anthony, 2020) for å fremheve fagovergripende akademiske ord elevene møter i engelsk- undervisningen. Skriftlige tekster og transkripsjoner av muntlige tekster kan analyseres for å avdekke forekomsten av akademiske ord i forskjellige tekster, slik at elevene får erfaring med ulik bruk av fagovergripende akademiske ord. Dette kan gjøre det enklere for dem å ta disse i bruk i egen tekstproduksjon senere (Snow & Uccelli, 2009). Imidlertid er det nødvendig å påpeke at et tekstanalyseprogram kun vil avdekke forekomsten av enkelte ord, ikke kollokasjoner, det vil si kombinasjoner av ord. Forståelse av kollokasjoner brukt i akademiske tekster, som «on the basis of» er også viktig for elever å lære, og det finnes lister med ofte brukte akademiske kollokasjoner (Byrd & Coxhead, 2010, s. 37) som lærere kan henvende seg til.

En siste måte å bruke testing på som jeg vil nevne her, er å tilpasse oversettelsestesten til eget behov (utviklet i Skjelde, 2022). Testen kan enkelt kontekstualiseres ved å tilpasse ordvalget og formatet til det som er tema for undervisningen. For eksempel kan læreren bytte ut ordene i den opprinnelige testen med de som finnes i tekstene elevene skal lese. Det er også mulig å tilpasse testen til muntlig bruk, ved at testordene blir gitt som diktat eller på en lydfil.

### Spesifikke ferdigheter

Gode kunnskaper om akademisk språk innebærer som tidligere nevnt, mer enn et godt ordforråd. Prosjektet *Core Academic Language Skills* (CALS) har definert et sett med sju ferdigheter som kan forbedre elevers leseforståelse av akademiske tekster (Barr mfl., 2019). Bedre akademisk tekstforståelse assosieres gjerne med elevers forståelse av hvordan akademiske tekster er strukturert. Måten ulike avsnitt er satt sammen på (for eksempel med utgangspunkt i sammenligning/kontrastering eller problem/løsning), oppbygning av argumentasjon og bruken av bindeord på engelsk (eksempelvis «nonetheless») viser hvordan ulike ideer i en tekst er relatert til hverandre (Barr mfl., 2019). Det er derfor å anbefale at elevene eksponeres for typiske akademiske sjangre, og at undervisningen inkluderer en detaljert gjennomgang av relevante sjangertrekk.

Det å rette oppmerksomheten mot komplekse setningsstrukturer og hvordan setningsledd brukes, kan være til hjelp når elevenes skal utvikle sin evne til å dekonstruere setningsleddene, noe som igjen kan lette forståelsen av komplekse setninger (Barr mfl., 2019). Å se på likheter og ulikheter mellom akademisk norsk og akademisk engelsk er i tråd med kompetansemålene i engelskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg kan det gjøre studentene bedre i stand til å navigere mellom akademiske språk, en ferdighet elevene vil ha nytte av på mange studieprogram innenfor

høyere utdanning (Henriksen mfl., 2019).

En annen ferdighet som skal nevnes her, er evne til å identifisere forfatterens standpunkter. I dagens samfunn, med en overflod av kommunikasjonskanaler, er det viktig å styrke elevenes kompetanse innen kildekritikk (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette innebærer blant annet at elevene er i stand til å gjenkjenne tekstforfatterens standpunkter. De bør lære å identifisere disse synspunktene ved å forstå ord og fraser som indikerer forfatterens grad av sikkerhet i sine påstander, som for eksempel «certainly» og «it is unlikely that» (Barr mfl., 2019, s. 988). Dersom elevene skal utvikle denne evnen, vil det være avgjørende at lærere påpeker ord og uttrykk som identifisere slike standpunkter i ulike tekster.

### Lærerstøtte

Fordi *akademisk språk* er en sentral del av lærerplanen i engelsk, og et komplekst begrep som det kan være utfordrende å definere (Snow & Uccelli, 2009), er det avgjørende at engelsklærerne i Norge får tilstrekkelig tid, og ikke minst støtte, til å utvikle sin forståelse av dette begrepet. De må få støtte til å utvide sin innsikt i forskningsbaserte anbefalinger og hvordan de kan styrke elevenes kompetanse på dette feltet. Formålet med å skrive denne artikkelen har vært å kunne starte denne prosessen.

### NOTE

- 1 De skal evne å «lytte til, forstå og bruke akademisk språk i arbeid med egne muntlige og skriftlige tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 11).

## LITTERATUR

**ANTHONY, L.** (2020). Resources for researching vocabulary. I: S. Webb (red.), *The Routledge handbook of vocabulary studies*. Routledge.

**BARR, C.D., UCCELLI, P. & PHILLIPS GALLOWAY, E.** (2019). Specifying the Academic Language Skills That Support Text Understanding in the Middle Grades: The Design and Validation of the Core Academic Language Skills Construct and Instrument. *Language Learning*, 69(4), s. 978–1021. <https://doi.org/10.1111/lang.12365>

**BREVIK, L.M. & HELLEKJÆR, G.O.** (2018). Outliers: Upper secondary school students who read better in the L2 than in L1. *International Journal of Educational Research*, 89, s. 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.10.001>

**BYRD, P. & COXHEAD, A.** (2010). On the other hand: Lexical bundles in academic writing and in the teaching of EAP. *University of Sydney Papers in TESOL*, 5, s. 31–64.

**COXHEAD, A.** (2000). A new Academic Word List. *TESOL Quarterly*, 34(2), s. 213–238. <https://doi.org/10.2307/3587951>

**COXHEAD, A.** (2020). Academic vocabulary. I: S. Webb (red.), *The Routledge handbook of vocabulary studies*. Routledge.

**CUMMINS, J.** (2015). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. I: B. Street & N. H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of language and education* (2. utg., Vol. 2, s. 71–83). Springer Science. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02321-2\\_6-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02321-2_6-1)

**GARDNER, D. & DAVIES, M.** (2014). A new Academic Vocabulary List. *Applied Linguistics*, 35(3), s. 305–327. <https://doi.org/10.1093/applin/amt015>

**HAGEN, K., JOHANNESSEN, J.B. & SAIDI, A.** (2015). Constructing a Norwegian Academic

Wordlist. I: N. Calzolari, K. Choukri, T. Declerck, S. Goggi, M. Grobelnik, B. Maegaard, J. Mariani, H. Mazo, A. Moreno, J. Odijk & S. Piperidis (red.), *Proceedings of the Tenth International Conference on Language Resources and Evaluation*, s. 1457–1462. European Language Resources Association (ELRA).

**HELLEKJÆR, G.O.** (2008). A case for improved reading instruction for academic English reading proficiency. *Acta Didactica Norge*, 2(1).

**HELLEKJÆR, G.O.** (2012). Fra Reform 94 til Kunnskapsløftet: en sammenligning av leseferdigheter på engelsk blant avgangselever i den videregående skolen i 2002 og 2011. I: T.N. Hopfenbeck, M. Kjærnsli & R.V. Olsen (red.), *Kvalitet i norsk skole: internasjonale og nasjonale undersøkelser av læringsutbytte og undervisning*. Universitetsforlaget.

**HENRIKSEN, B., HOLMEN, A. & KLING, J.** (2019). *English medium instruction in multilingual and multicultural universities: Academics' voices from the Northern European context*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429456077>

**NAGY, W., TOWNSEND, D., LESAU, N. & SCHMITT, N.** (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Source: Reading Research Quarterly*, 47(1), s. 91–108. <https://doi.org/10.1002/RRQ.01>

**NATION, I.S.P.** (2022). *Learning vocabulary in another language* (3. utg.). Cambridge University Press.

**PECORARI, D., SHAW, P. & MALMSTRÖM, H.** (2019). Developing a new academic vocabulary test. *Journal of English for Academic Purposes*, 39, s. 59–71. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.02.004>

**SCHMITT, N., SCHMITT, D. & CLAPHAM, C.** (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary

Levels Test. *Language Testing*, 18(1), s. 55–88. <https://doi.org/10.1177/026553220101800103>

**SKJELDE, K.M.** (2015). *Academic vocabulary – Unleashed potential? A corpus study of English course materials for advanced Norwegian learners of English*. [Masteroppgave]. Bergen Open Research Archive. University of Bergen. <https://bora.uib.no/bora-xmliui/handle/1956/10981>

**SKJELDE, K.M.** (2022). Exploring L2 English students' knowledge and conceptions of academic vocabulary. *Acta Didactica Norden*, 16(3), s. 1–33. <https://doi.org/10.5617/adno.9238>

**SKJELDE, K.M.** (2023). Exploring L2 English proficiency and translation of academic English vocabulary. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 11(2), s. 140–164. <https://doi.org/10.46364/njltl.v11i2.1057>

**SKJELDE, K.M. & COXHEAD, A.** (2020). Mind the gap: Academic vocabulary knowledge as a predictor of English grades. *Acta Didactica Norden*, 14(3), s. 1–20. <https://doi.org/10.5617/adno.7975>

**SNOW, C.E. & UCCELLI, P.** (2009). The Challenge of Academic Language. I: *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511609664.008>

**UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2020). Læreplan i engelsk (ENG1-04). <https://www.udir.no/lk20/eng01-04>.

**WARNBY, M.** (2023). Academic vocabulary knowledge among adolescents in university preparatory programmes. *Journal of English for Academic Purposes*, 61, s. 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101203>



»»» **Kimberly M. Skjelde** er universitetslektor ved Institutt for fremmedspråk ved Universitetet i Bergen. Hun har tidligere jobbet som lektor i både ungdomsskole og videregående skole og underviser nå i engelskdidaktikk for lektorstudenter og praktiserende lærere. Hun forsker på engelskdidaktikk med vekt på språkinnlæring og akademisk språk.

# – Som å kjøre bil uten kjøreopp

En omfattende spørreundersøkelse om bruk av kunstig intelligens (KI) i skriveopplæringen viser at få lærere har fått tydelige føringer om bruk av KI fra sin skole eller skoleeier. Mange lærere har likevel på eget initiativ lagt ned en innsats for å lære seg KI-baserte verktøy.

»»» Av Anne Holten Kvistad  
og Gustaf B. Skar

Etter at Open AI lanserte ChatGPT i november 2022, ble kunstig intelligens raskt et tema for alle som er interessert i skolefeltet. I hele skoleløpet brukes elevtekster som grunnlag for å si noe om elevers kompetanse. Lanseringen av ChatGPT aktualiserte en kjent utfordring i skolen, nemlig i hvilken grad man kan være sikker på at en elevtekst er skapt og formulert skriftlig av eleven selv. Skrivning som hjemmearbeid har for eksempel lenge vært problematisk, fordi det er vanskelig å vite hvem som er den egentlige forfatteren.

Med ChatGPT fikk elever over natten tilgang til en utrøttelig mentor og medforfatter, som tilsynelatende kunne skrive fullt akseptable skoletekster. Mange spurte seg derfor hvordan generative KI-verktøy ville kunne påvirke undervisning, vurdering og elevers forhold til tekst. Noen uttrykte bekymring over bruken av prateroboter i skolen (f.eks. Valand, 2022, Osvold, 2023), mens andre fokuserte mer på at de nye verktøyene bringer med seg muligheter som kan utforskes og utnyttes til det positive (f.eks. Brandtzæg, 2023; Westbye, 2023).



# læring

Nye funn tyder på en økende bruk av prateroboter blant elever. Bueie mfl. (under vurdering) viser at norske videregåendeelevers bruk av prateroboter har økt fra 2023 til 2024. I 2023 svarte 43,7 % av 413 elever at de brukte prateroboter i skolesammenheng. I 2024 var tallene 71,4 % av 984 elever. Hvordan norske lærere har taklet utfordringene og mulighetene som KI bringer med seg, har vi imidlertid begrenset kunnskap om. Av større undersøkelser har Elstad og Eriksen (2024) forsket på 236 Oslo-læreres bruk av kommunens praterobot. De fant blant annet at det er en positiv sammenheng mellom videregående læreres bruk av KI og deres mestringstro når det kommer til å integrere KI i egen undervisning. Vi har ikke funnet større, nasjonale studier som undersøker norske læreres holdninger til og bruk av KI.

### En spørreundersøkelse

Våren 2024 sendte Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (Skrivesenteret) ved NTNU ut en spørreundersøkelse om bruk av KI i skriveopplæringen til alle landets skoler. Skoleledere ble oppfordret til å dele undersøkelsen med sine ansatte. Det kom 530 svar fra lærere i alle landets fylker. I svarene er lærere på alle trinn representert, helt fra 1. trinn til vg3 og voksenopplæring. En majoritet av svarene representerte ungdomstrinn eller videregående (til sammen 88,8 %). Gjennomsnittsalderen blant lærerne som svarte, var 46 år, og i gjennomsnitt hadde lærerne 14 års erfaring med å undervise i fag der skriving spiller en viktig rolle. I denne artikkelen vil vi dele noen foreløpige funn fra den omfattende undersøkelsen.

### Læreres bruk av kunstig intelligens

Et av spørsmålene i undersøkelsen var hvilke generative KI-verktøy lærerne har brukt i skriveundervisning. Det mest populære verktøyet ser ut til å være *ChatGPT/GPT-4*. Litt over halvparten av lærerne oppga å ha tatt i bruk dette (51,7 %). Det nest mest populære verktøyet var *Bing Chat* (15,7 %). Flere oppga også at kommunen eller fylkeskommunen der de arbeider, har utviklet egne prateroboter, slik det er gjort i for eksempel Osloskolen. Litt mer enn fire av ti lærere (44 %) haket av for at de ikke bruker noen KI-verktøy i sin undervisning. Dette gjaldt for noen flere kvinner enn menn.

Lærerne svarte også på spørsmålet om hvor deres kunnskap om bruk av KI hovedsakelig kommer fra. Her hadde de mulighet til å hake av for flere kunnskapskilder, for

eksempel «opplæring fra skolen min» eller «opplæring i regi av kommunen der jeg jobber». Nesten fire femdel (78,9 %) av lærerne svarte at det de kan om KI, har de lært på egen hånd. Dette gjaldt flere menn enn kvinner. I overkant av en fjerdedel av lærerne (27,5 %) rapporterte at de hovedsakelig hadde lært det de kunne om KI gjennom opplæring på skolen der de arbeider.

Når det gjelder hva KI brukes til i skriveopplæringen, fant vi enkelte signifikante forskjeller mellom kjønn. Svarene viste at mannlige lærere brukte KI til å lage skriveoppgaver i høyere grad enn kvinnelige lærere. Det samme gjaldt bruk av KI for å lage modelltekster til elever. Dette gjaldt også når man tar hensyn til trinn, altså kan ikke forklaringen ligge i at det er flere mannlige lærere på de høyere klassetrinnene.

### Positive og negative sider

I undersøkelsen ble lærerne bedt å vurdere ulike påstander knyttet til positive og negative virkninger av KI-bruk i skriveopplæringen. De ble også spurt om sin opplevde mestring når det kommer til digitale ferdigheter generelt. Funnene viser at lærere med høy mestringstro når det gjelder bruk av IKT – og lærere som rapporterer at de kjenner seg forberedt til å bruke KI – har de mest positive holdningene til KI-bruk i skolen. De som i høyest grad ser etisk problematiske sider ved KI, er menn, eldre lærere og lærere med lang erfaring med skriveundervisning.

### KI og juks

Vi spurte lærerne om hvordan de identifiserer ikke-godkjent bruk av KI i elevers skriving. Over ni av ti av lærere (92,4 %) haket av for at de har mistenkt juks på grunn av ukarakteristisk eller lite autentisk språk. Dette vil for eksempel innebære at språket er altfor sofistikert eller feilfritt. Omtrent tre fjerdedeler av lærerne (73 %) har mistenkt juks på grunn av at tekstinnholdet er dårlig tilpasset skriveoppgaven som ble gitt, og omtrent halvparten (49,7 %) på grunn av unøyaktig informasjon som falske sitater og oppdiktete fakta. I underkant av en tredjedel (29,7 %) har mistenkt juks på grunn av repeterende språk, altså at samme formuleringer gjentas i teksten.

### Retningslinjer for bruk av KI i skriveopplæringen

I undersøkelsen ble lærerne spurt om ledelsen på skolen eller kommunen/fylkeskommunen har gitt bestemte føringer for bruk av generativ KI. Omtrent tre fjerdedeler

av lærere (74, 5 %) svarte nei på dette spørsmålet. Vår undersøkelse viser at lokal policy for KI-bruk – eller oftest manglende policy – bidrar til svært ulik praksis i skolen. Enkelte lærere bruker ord som «bannlyst» om KI, mens andre rapporterer å bli sterkt oppfordret av sin skole eller sin kommune/fylkeskomme til å bruke KI i opplæringen. Majoriteten av lærerne mangler altså slike føringer og må følgelig selv finne sin praksis når det kommer til KI i skriveopplæringen.

### Utdanningsdirektoratets informasjon om KI

Utdanningsdirektoratet har publisert en liste med ni råd for kunstig intelligens i skolen. I disse rådene blir lærere og skoler oppfordret til selv å avgjøre om det er hensiktsmessig å bruke KI i opplæringen:

Om det er hensiktsmessig å bruke verktøy med KI som en del av elevenes opplæring, er en del av de vurderingene lærerne gjør basert på deres profesjonelle skjønn. (Utdanningsdirektoratet, 2024)

Skolene blir også oppfordret til å bruke profesjonelle læringsfellesskap for å dele kunnskap, samt å skape en kultur for utprøving og evaluering av pedagogisk praksis. I vår spørreundersøkelse har engasjementet vært stort i ikke-obligatoriske fritekstfelt. I svært mange av kommentarene framkommer det at lærerne etterlyser tydeligere retningslinjer. En lærer skrev at:

KI blir framstilt som en fantastisk, ubegrenset mulighet. Det blir lagt lite vekt på utfordringene som følger med, og til tross for flotte introduksjonsvideoer og henvisning til diverse kilder (f.eks. Udir), foreligger det lite/ingen konkrete råd om hvordan dette skal tas i bruk, eller hvordan vi skal hankses med det i undervisning og i vurderingsarbeid.

Oppsummert viser vår undersøkelse at mange norske lærere har lagt ned innsats i selv å lære seg det de kan om bruk av KI i skolen. Mange skoler og nettverk av skoler har trolig arbeidet med KI-relaterte tema og problemstillinger i lokalt utviklingsarbeid i løpet av høstsemesteret 2024, altså etter at denne spørreundersøkelsen ble gjennomført. Det er imidlertid grunn til å anta at det fortsatt er store forskjeller i hvordan norske lærere forholder seg til KI i skriveopplæringen – både når det gjelder om det brukes, hvilke verktøy

som brukes, og hvordan de i tilfelle blir benyttet. Som en av lærerne i vår undersøkelse skrev:

Dette er som å la folk kjøre bil uten kjøreopplæring. Og dessuten: Noen får en splitter ny Audi, andre en godt brukt Mazda.

### LITTERATUR

**BRANDTZÆG, P.B.** (2023, 4. oktober). Kritisk og selvstendig tenkning med ChatGPT. *Khrono*. <https://www.khrono.no/kritisk-og-selvstendig-tenking-med-chatgpt/815126>

**BUEIE, A.A., SKAR, G.B. & GRAHAM, S.** (under vurdering). High School Students' Use and Beliefs about Chatbots and Writing in School.

**ELSTAD, E. & ERIKSEN, H.** (2024). High School Teachers' Adoption of Generative AI: Antecedents of Instructional AI Utility in the Early Stages of School-Specific Chatbot Implementation. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 8(1). <https://doi.org/10.7577/njcie.5736>

**OSVOLD, K.B.** (2023, 15. november). Det blir flere og flere robottekster i skolen. Det er en katastrofe. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/gEmoMJ/det-blir-flere-og-flere-robottekster-i-skolen-det-er-en-katastrofe>

**VALAND, S.S.** (2022, 19. desember). Kunstig intelligens inntar klasserommene. Er det nå den levende skriften dør? *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/kunstig-intelligens-siv-soras-valand/kunstig-intelligens-inntar-klasse-rommene-er-det-na-den-levende-skriften-dor/343893>

**UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2024, 16. desember). *Råd om kunstig intelligens i skolen*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/digitalisering-skole/kunstig-intelligens-ki-i-skolen/kunstig-intelligens-ki-i-skolen/>

**WESTBYE, A.K.** (2023, 26. mai). ChatGPT har ikke drept skolestilen, den var allerede død. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/anne-katrine-westbye-chatgpt-kunstig-intelligens/chatgpt-har-ikke-drept-skolestilen-den-var-allerede-dod/361162>



\*\*\* **Anne Holten Kvistad** er førstelektor i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Hun er ansatt ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. Hennes forskningsinteresser er skriveopplæring, vurdering og skoleutvikling.



\*\*\* **Gustaf B. Skar** er professor ved Skrivesenteret ved NTNU. Han forsker primært på skriveopplæring og skrivevurdering. For tiden leder han prosjektet Skrivestrategier på yrkesfag, som er finansiert av Norges forskningsråd.





Illustrasjonsfoto: © AdobeStock

## Strategitrening i språkinnlæring

# Når det «vanskelige» blir det letteste

»»» Av Erik Brennsæter, May Olaus Horverak, Torild Marie Olsen  
og Gro-Renée Rambø

**Stavelsestrening og ordanalyse i norsk som andrespråk blir gjerne ansett som en mer avansert språktrening som først bør komme et stykke ut i læringsforløpet. Erfaring viser imidlertid at det av og til kan være lurt å snu opp ned på etablerte sannheter.**

Voksne andrespråksinnlærere er en sammensatt gruppe. Etnisk bakgrunn, tidligere skolegang, språkferdigheter osv. vil variere ganske mye. Innlærerne har også en begrenset tidsperiode til å lære språk, som regel mellom 18 måneder og 3 år, og noen har fortsatt problemer med lydene etter endt periode i voksenopplæring. Det er et uttalt mål fra myndighetene at innvandrere i Norge integreres raskt i samfunn og arbeidsliv (Integreringsloven, 2020, § 1). I en slik kontekst er det et spesielt behov for å komme raskt i gang som bruker av et nytt språk. Jo raskere innlærerne kommer i gang som språkbrukere, jo lenger kan de komme i språkinnlæringen, og jo

raskere kan de komme seg ut i arbeid og bli økonomisk selvstendige.

I denne artikkelen<sup>1</sup> vil vi argumentere for at strategier som stavelsesdeling og ordanalyse kan være nyttige i en ganske tidlig fase av innlæring av norsk som et andrespråk. Synspunktet strider mot noe som har vært en ganske vanlig oppfatning innenfor fagdidaktikken, at en viss basis må være på plass før man arbeider med slike strategier. Med andre ord at lydene må være på plass før man kan jobbe med stavelsestrening og ordanalyse, ettersom det kan være vanskelig for elevene å identifisere vokaler og dele ord i stavelser med utgangspunkt i lydkunnskap som de ikke har utviklet fullt ut.

Vi vil vise til en studie der språklæringsstrategier ble prøvd ut gjennom kurs på ulike nivå i norskopplæring. Artikkelen bygger på empiri hentet fra Brennsæters masteroppgave (2023). En godt voksen kvinne med arabisk som morsmål, her kalt Sara, uttrykker, til tross for et ganske lavt nivå i norsk, følgende om strategien stavelssedeling: «Den strategien har gjort at jeg liker å lese, fordi jeg merker at jeg klarer det.»

### Inspirasjon fra spesialpedagogikken

Stavelssedeling og ordanalyse er ikke nødvendigvis nytt for lærere i voksenopplæring, men i dette opplegget ble det gjort mer systematisk. Elevene arbeidet daglig med strategiene gjennom en periode på flere uker, på samme måte som man arbeider med lesekurs innenfor spesialundervisning, jmfør Refsahl (2012, 2021). I en artikkel om utfordringer med inkludering i skolen spør Brøyn (2016) hvorfor det ikke er mer interesse for spesialpedagogikken i lese- og skriveopplæringen. Han hevder at det er i spenningen mellom spesialpedagogikk og pedagogikk at utvikling skjer. Vi vil hevde at fagdidaktikk i denne sammenhengen er et mer dekkende begrep enn pedagogikk. Med utgangspunkt i Saras erfaringer og refleksjoner vil vi vise at det er i møtet mellom metodikk fra spesialpedagogikk og språkundervisning at utviklingen skjer.

Stavelssedeling, også kalt *prikk og del*, ble gjennomført i arbeid med tekster ved at elevene lette seg frem til vokalene i ord og satte prikker under dem, for deretter å sette en loddrett strek mellom stavelser etter

gitte stavelsesregler. Sara forteller at dette var en spesielt nyttig strategi for henne, og den ga henne følelsen av fremgang i språkinnlæringen.

Selv om jeg har lært om alle strategiene, er favoritten min prikk og del, og jeg bruker den. Når jeg bruker de andre, så savner jeg prikk og del-strategien, og når jeg bruker den, så føler jeg at jeg har framgang.

Strategien *prikk og del* ga mulighet til å diskutere de formelle reglene for stavelssedeling og refleksjoner rundt alternative måter å dele ord i stavelser på. Dette førte til ordanalyser basert på morfologiske endelser, for eksempel flertall og bestemthet. Mange elever lærer raskt å gjenkjenne slike endelser, og derfor reagerte de selv på stavelssedelingen der ord ble delt i enheter som ikke passet med leksikalske og morfologiske enheter i språket, slik som <hu – set>. Ifølge stavelsesregler (Refsahl, 2021, s. 49) skal en konsonant mellom to vokaler stå med den bakerste vokalen, men i ord som *huset* kan det virke ulogisk. En som har lært om bestemthet i norsk, vil gjerne dele ordet ut fra morfologien <hus – et>, og analyserer da ordet med utgangspunkt i orddeler, eller morfemer. Samtaler rundt slike orddelinger ble en del av undervisningsopplegget.

Elever i voksenopplæring har førstespråk med språklige strukturer som i ulik grad skiller seg fra norsk, som for eksempel i Saras tilfelle med arabisk som morsmål. Når det gjelder morfologi, fonotaks og prosodi, er det store forskjeller mellom norsk og arabisk. Arabisk har færre vokaler enn norsk, og det er som regel bare lange vokaler

som brukes i skrift. Det er verbstammen som danner utgangspunkt for ord også innenfor andre ordklasser i arabisk. Verbstammen og avledninger av verbstammen inneholder en kjerne bestående av tre konsonanter, for eksempel k-t-b, som i 'kataba' (3. person entall hankjønn), som tilsvarer *han skrev* på norsk, mens partisippformen av *skrevet* er 'maktüb'. Den samme konsonantstammen inngår i ord som 'kitāb' (bok), 'maktabah' (bibliotek) og 'maktab' (skrivebord). Fra konsonantkjernen i verb i arabisk utledes det en rekke nye ord og bøyningsformer etter faste mønstre som også gir faste mønstre for uttale og trykk. Det betyr at stavelsesstrukturen i arabisk består av større enheter og fyller andre funksjoner enn i norsk.<sup>2</sup>

I norsk er ord bygd opp av stavelser med vokal som kjerne, og vi danner nye ord ved å sette sammen ord (skrivepult) eller ved å gjøre endringer i ordets stamme (bok – boklig). Stavelsesinndelingen i norsk fremstår derfor som både uvant og krevende for arabisktalende. Siden det er en sammenheng mellom stavelsesstruktur og trykkplassering i norsk, kan det være vanskelig for arabisktalende å identifisere hvor trykket skal plasseres uten strategier for stavelssedeling i norsk. En bieffekt av å jobbe med stavelser i ord i arbeid med tekster er at man samtidig jobber med trykkplassering. Plassering av trykk får ofte liten oppmerksomhet i andrespråksundervisningen, selv om riktig plassering av trykk også er viktig for å gjøre seg forstått. Sara sier følgende:

**Sara:** Hvis jeg tenker på spørsmålet ditt om problemer som jeg hadde,

så stoppet jeg på feil plass, og plasserte trykket på feil plass. Jeg sa ordet til nordmenn, men de forsto ikke.

**Lærer:** Føler du at de forstår deg bedre nå?

**Sara:** Ja, fordi trykket er på riktig plass. De forstår meg bedre enn før, og hvis jeg hører de sier nye ord, kan jeg gjenta dem. Det kan være hva som helst, nye ord eller til og med navn. Navn var også vanskelig før.

### Språklæringsstrategier i voksenopplæring

Det er generelt lite forskning innenfor andrespråksinnlæring i voksenopplæring (Pájaro & Monsen, 2021), og det etterlyses spesielt mer forskning på deltakeres egne opplevelser av norsk-opplæringen (Randen mfl., 2018). Brennsæter (2023) belyser nettopp elevperspektivet i tillegg til læreres oppfatning av språklæringsstrategier i norskopplæringen for voksne innvandrere.

Språklæringsstrategier er et viktig element i læreplanen for voksne innvandrere (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2021). Det står at innlærerne skal bruke varierte strategier, og sammenligne norsk med andre språk de kan. Det å bruke lesestrategier som å analysere orddeler og forstå ord ut fra orddeling, er noe som hører til språklæringsnivå B1. Ifølge det europeiske rammeverket for språk (Council of Europe, 2020) er en språkbruker på B-nivå en selvstendig språkbruker som har ganske god forståelse av språket og evne til å uttrykke seg forståelig og sammenhengende om ulike emner. Sara var på det tidspunktet Brennsæter (2023)

gjennomførte sin undersøkelse, på A-nivå. En språkbruker på A-nivå er på det laveste nivået, og beskrives som en basisbruker av språket som kan forstå og bruke enkle dagligdagse uttrykk og språk knyttet til kjente situasjoner.

Et overraskende funn i studien var at Sara og andre elever som hadde kommet kort i språkkinnlæringen, uten å ha full kontroll på språkløydene, ga uttrykk for å ha nytte av disse strategiene. De fortalte at stavelssdelingen gjør dem tryggere på blant annet gjenkjenning av ord, eller avkoding, uttale og rettskriving. I ei gruppe med svake andrespråkslesere oppsto det gode samtaler også rundt alternative måter å dele ord i stavelser på, spesielt når regler for stavelssdeling kolliderer med bøyningssendelser. På spørsmålet om kurs i strategier har ført til at de får til ting de ikke ville klart uten, svarer Sara:

Det å kunne uttale, men jeg har også lært hvordan jeg skal lære. Så jeg har lært at det ikke bare er å velge riktig strategi som passer for meg, som for eksempel å dele i stavelser, men det hjelper meg også å huske ord. Nå er det automatisk oppi hodet mitt at når det er et langt ord, så begynner øynene mine med en gang å dele i stavelser.

Arbeid med stavelssdeling tar utgangspunkt i skriftlig tekst, men som vi ser av Saras uttalelse, handler det også om muntlig trening av lyder, å huske ord og ikke minst det å lære å lære. Dette viser at en strategi som i utgangspunktet brukes i leseopplæring, også kan ha et potensial for å

støtte elever til å forbedre fonologiske ferdigheter og uttale. Sara forteller også at hun tidligere ikke hadde klart å uttale navnet til naboen, og hun opplevde det som ganske flaut. Stavelssdelingen hjalp henne til å uttale navnet riktig, og det betydde mye for henne.

Studien viser at elevene selv opplevde å bli bedre på flere områder i norsk ved hjelp av strategiene. Følelsen av å mestre gir trygghet, og er viktig for å bli en aktiv språkbruker.

### Et ressursperspektiv

I alle læreplaner står ressursperspektivet sentralt. I læreplanen i norsk for voksne innvandrere (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2021) presiseres det at opplæringen skal ta utgangspunkt i deltakernes erfaringsbakgrunn, behov, ressurser og framtidsplaner. I en språklæringsammenheng handler et ressursperspektiv ofte om å dra veksler på tidligere lese- og skriveerfaringer fra morsmål inn i en norsk lærings situasjon (Anundsen, 2020; Dewilde, 2016).

Sara forteller at hun også har lært strategier for stavelssdeling i hjemlandet, men hennes erfaringer med å identifisere strukturer i ord i arabisk var ikke overførbare til norsk, fordi stavelssstrukturen i norsk og arabisk har, som vi har sett, ulik form og funksjon. Likevel er det å identifisere strukturer i ord både velkjent og nødvendig for arabisktalende, slik at strategien *prikk og del* raskt blir tatt i bruk i norsk. I Saras tilfelle ser vi at arbeid med stavelssdeling og ordanalyser også bidrar til metaspråklige refleksjoner over strukturer i morsmålet. Det blir ofte diskusjoner mellom elever med samme morsmål om hvordan ting

uttrykkes på morsmålet sammenlignet med på norsk, og på den måten kan arbeid med strategiene styrke en bevissthet også om eget språk.

Vi mener at Saras erfaringer kan sies å utvide og nyansere ressursperspektivet i læreplanen noe. Det er velkjent at elevenes erfaringsbakgrunn, ferdigheter osv. danner grunnlag for innholdet i norskopplæringen, men det er også behov for å gi elevene opplæring i språklæringsstrategier, slik at de kan ta i bruk og utvikle norskferdighetene på egen hånd også utenfor skolen. Elever med ulik språkbakgrunn kan ha erfaringer med analyse av strukturer eller stavelser i ord fra morsmålsopplæringen i hjemlandet, men strukturen i ord kan være svært forskjellig fra norsk slik som i for eksempel arabisk. Likevel kan det å ha erfaringer med å analysere oppbygningen av ord gjøre det hensiktsmessig å begynne med stavelsesdeling og ordanalyse i norskopplæringen tidligere enn antatt og anvist i læreplanen. Sara forteller at hun endret språk til norsk på telefonen og på apper som Facebook og lignende etter at hun begynte å bruke disse strategiene i norskinnlæringen. Hun forteller også at stavelsesdelingen etter hvert ble automatisert: «Ja, jeg bruker det når jeg for eksempel leser på telefonen. Jeg trenger ikke blyant, men jeg bruker øynene mine.» Hun forteller videre at hun har blitt mer motivert til å bla gjennom reklamen som dropper ned i postkassa, fordi hun ønsker å øve mer. Dette viser at strategitreeningen som skjer på skolen, også peker utover akkurat det som skjer i skolekonteksten. Elevene blir aktive språkbrukere også på fritida.

### Høna eller egget?

I denne artikkelen har vi vist at strategikurs inspirert av spesialpedagogikk kan gi andrespråksinnlærere et redskap til å lære uttale og lyder i norsk. Det er et overordnet mål med norskundervisningen at den skal bidra til å videreutvikle språkferdighetene til den enkelte både muntlig og skriftlig, slik at de kan delta aktivt i samfunnslivet. Strategikurset har ikke bare ført til at Sara er blitt sikrere på uttale av norsk. Hun sier selv at hun liker bedre å lese, husker ord bedre og opplever framgang, og at hun har lært å lære. Stavelsesstrategiene, og særlig strategien *prikk og del*, har gjort Sara til en mer aktiv språkbruker også utenfor skolen. Hun gjør aktive valg om å bruke norsk der hun tidligere brukte arabisk, for eksempel på telefonen. Beretningen om Sara viser at det ikke nødvendigvis er slik at gode fonologiske ferdigheter alltid må komme før stavelsesdeling. Selv om det har vært vanlig å anta at staveferdigheter utvikles i et sekvensielt mønster, der de fonologiske komponentene utvikles før de ortografiske (se f.eks. Ehri, 1992, s. 309, her fra Cho, 2021, s. 8–9), finnes det også forskning som legger vekt på at de ulike komponentene som utgjør staveferdigheter, formes og brukes på samme tid (se f.eks. Bahr mfl., 2015, s. 76, her fra Cho, 2021, s. 8–9).

Sara opplevde selv å ha nytte av den «vanskelige» strategien stavelsesdeling før lydinventaret i andrespråket norsk var fullt ut etablert. Selv om en kan hevde at en viss erfaring med andrespråkets lydsystem er nødvendig, kan strategier på et «høyere» nivå fungere produktivt – i en vekselvirkning. Istedenfor å se på språkinnlæring

som en lineær prosess, er det mer fruktbart å tenke holistisk, der de ulike delferdighetene til enhver tid brukes, fungerer og utvikles sammen i et vekselspill. Selv om en på den ene siden kan si at det å starte «for tidlig» med stavelsesstrategier for elever som ikke kan lydene «godt nok», kan være problematisk, kan en samtidig si at det å introdusere strategier på et «høyere nivå» kan gi en ekstra dytt til innlærerne, ettersom de selv blir bevisste på at de trenger å jobbe med å forbedre lydferdighetene i andrespråket.

Saras erfaringer viser hvordan det å øve på disse strategiene har vært til god hjelp i prosessen med å gjøre henne aktiv i egen språkinnlæring, også utover skolekonteksten. Det er ikke sikkert at vi som lærere nødvendigvis har full oversikt over hvilke virkninger ulike tilnærminger og strategier har, ettersom deler av dette skjer utenfor skolen. Da er det kanskje slik som i situasjonen med høna og egget – det er vanskelig å si hva som kommer først, om en språkinnlærer trenger å få alle lydene på plass før mer avanserte strategier som stavelsesdeling brukes, eller om en kan tenke at de mer avanserte strategiene i arbeid med lesing og tekstforståelse kan bidra til å få på plass fonologiske ferdigheter i andrespråket. For å gjøre ressursperspektivet i opplæringen reell er en lineær tankemodell utilstrekkelig. Det er behov for et mer helhetlig perspektiv på kompetanse og språkutvikling.

### NOTER

- 1 Artikkelen er skrevet i tilknytning til prosjektet *Strategier for språklæring satt i system* finansiert av Integrerings- og mangfoldsdirektoratet.
- 2 Vi har konsultert en mangeårig oversetter mellom arabisk og norsk, Line Reichelt Foreland, om arabisk grammatikk.

## LITTERATUR

ANUNDSEN, L. (2020). Nye litteraturer: Litterære tekstpraksiser hos voksne innvandrere i norsk grunnskoleopplæring. *Nordic Journal of Literacy Research*. 6(1), s. 49–66. ISSN 2464-1596. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.1855>

BRENNSETER, E. (2023). *Språklæringsstrategier, helhetslesing og klasselesekurs i en andrespråkskontekst: En undersøkelse av potensialet til språklæringsstrategier innenfor rammen av helhetslesing og klasselesekurs i norskopplæring for voksne andrespråksinnlærere*. [Masteroppgave]. Universitetet i Agder. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/3110251>

BRØYN, T. (2016). Farvel til inkludering – leve kunnskapsskolen. *Bedre skole* 28(2), 7–9. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%202%202016.pdf>

CHO, C. (2021). *Staving i norsk som andrespråk: En mixed method-studie av voksne innlærere med koreansk som førstespråk*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/87174/Cho-Master.pdf?sequence=1>

COUNCIL OF EUROPE. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)

DEWILDE, J. (2016). «I dine øyne er jeg for-tapt»: Flerspråklig skriving i skolen. *Bedre skole* 28(2), 68–71. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%202%202016.pdf>

DIREKTORATET FOR HØYERE UTDANNING OG KOMPETANSE. (2021). *Læreplan i norsk for voksne innvandrere*. Fastsett som forskrift. <https://hkdir.no/dokumenter/laereplan-i-norsk-for-voksne-innvandrere>

INTEGRERINGSLOVEN. (2020). *Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid* (LOV-2020-11-06-127). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-11-06-127>

MAY, S. (2013). Introducing the «multilingual turn». I: S. May (red.), *The multilingual turn* (s. 11–16). New York/London.

PÁJARO, V. & MONSEN, M. (2021). *Norskopplæring for voksne: En kritisk sosiolingvistisk*

tilnærming. I: V. Pájaro & M. Monsen (red.), *Andrespråkslæring hos voksne: Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner* (s. 11–28). Cappelen Damm Akademisk.

RANDEN, G.T., MONSEN, M., STEIEN, G.B., HAGEN, K. & PÁJARO, V.A. (2018). *Norskopplæring for voksne innvandrere – en kunnskapsoppsummering*. Høgskolen i Innlandet, på oppdrag fra Kompetanse Norge.

REFSAHL, V. (2012). *Når lesing er vanskelig: Leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne*. Cappelen Damm Akademisk.

REFSAHL, V. (2021). *Lesekurs i klassen: Håndbok for læreren*. GAN Aschehoug.

STEIEN, G.B. (2018). «Jeg vil helst snakke norsk på norsk»: Valg og begrensning i andrespråksfonologi. I: A.-K.H. Gujord & G.T. Randen (red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (s. 214–234). Cappelen Damm Akademisk.



»» Erik Brennsæter er lektor med tilleggs-utdanning ved Birkenes Lærings-senter, og har mange på års erfaring med norskundervisning og forberedende opplæring for voksne andrespråksinnlærere. Han har de siste årene også vært engasjert i utvikling av strategikurs for språklæring i andrespråksundervisning

for voksne gjennom det IMDI-støttede prosjektet *Strategier for språklæring satt i system*.



»» May Olaug Horverak er forsker ved NORCE Norwegian Research Centre. Hun har bakgrunn som barnevernspedagog, spesialpedagog, lærer og rektor, og har en doktorgrad i engelsk språk og didaktikk. Hun har ledet flere tverrkommunale FoU-prosjekt med tematikk mestring, medvirkning, moti-

vasjon og helsefremming, blant annet prosjektet *Strategier for språklæring satt i system*, som artikkelen bygger på.



»» Torild Marie Olsen er førsteamanuensis i nordisk språk med vekt på norsk som andrespråk ved Institutt for nordisk og mediefag ved Universitetet i Agder. Hun har vært med å bygge opp lærerutdanning for tospråklige lærere ved UiA. I sin forskning er hun opptatt av tilgang til språk og kvaliteten på språkopplæringen på ulike nivåer i opplæringen. Olsen har også vært veileder og sittet i referansegruppe i utviklingsprosjekter i voksenopplæringen i en rekke kommuner i Agder.



»» Gro-Renée Rambø er professor i nordisk språkvitenskap ved Universitetet i Agder. Forskningsinteressene inkluderer blant annet flerspråklighet, språksosiologi, språkpolitikk og språkplanlegging. Hun har undervisnings-erfaring nordisk språkvitenskap, samfunns-kommunikasjon og fra lærerutdanningene, og har blant annet vært med på forskningsprosjekter om bærekraftig og helhetlig lærerutdanning, om digital tekstkompetanse og om likestilling og mangfold i akademia.

## Kritisk tenkning møter konspirasjonsteorier

»»» Asbjørn Dyrendal (red.)  
*Konspirasjonsteorier i skolen*

Gyldendal  
138 sider

ANNE RITA FEET

LEKTOR

Begrepet *konspirasjonsteorier* bringer lett tankene til ekstremister og hemmelige brorskap. I virkeligheten er tro på konspirasjonsteorier utbredt i befolkningen



– og i klasserommene våre. Nettopp det er utgangspunkt for *Konspirasjonsteorier i skolen*. Bokas redaktør er Asbjørn Dyrendal, professor i religionsvitenskap ved NTNU, og åtte forfattere har bidratt til antologien. De henvender seg til «deg som underviser på 10.–13. trinn», og målet med boka er å gi lærere grunnleggende kunnskap om konspirasjonsteorier og kritisk tenkning i skolen, foruten tips til undervisning knyttet til denne tematikken.

### Hva er problemet?

I den første av bokas to hoveddeler presenterer forfatterne kjennetegn ved konspirasjonsteorier og peker blant annet på fornektelse, helt-offer-beskrivelser og bruk av alternativ «ekspertise» og upålitelige kilder som typiske trekk. Det blir understreket at konspirasjonsteorier er i slekt med spennende fortellinger som brukes i mange sjangre innenfor populærkultur, og at det er lett å bli lurt av slike engasjerende fortellinger. Konspirasjonsteorier kan dermed fremstå som et

alminnelig, lekpreget fenomen med stor underholdningsverdi, så hva er egentlig problemet med konspirasjonsteorier, spør Dyrendal i første kapittel. Svaret er en lang rekke negative konsekvenser: I boka blir det blant annet pekt på at konspirasjonsteorier ofte sprer mistillit og hat, gjerne resulterer i sosial tilbaketrekking og utenforskap og i ytterste konsekvens kan føre til antidemokratiske holdninger, kriminalitet og terror. Med andre ord: Konspirasjonsteorier er en utfordring både for storsamfunnet og for skolen.

### En inngangsport til måloppnåelse

*Konspirasjonsteorier i skolen* byr på ulike strategier og tiltak for å håndtere tro på konspirasjonsforestillinger i skolesammenheng. Forfatterne bygger på at det ligger et stort læringspotensial i konspirasjonsteorier, og de didaktiske prinsippene og metodiske undervisningsoppleggene som blir beskrevet, viser hvordan lærere kan bruke slike teorier som inngangsport for å nå skolens overordnede og faglige mål. Ved siden av tro på å anvende konspirasjonsteorier understrekes det at alle elever må ivaretas og vises respekt – også de som tror på konspirasjonsteorier. Lærere blir dessuten advart mot en del fallgruver når man arbeider med denne tematikken. Et eksempel på dette finnes i kapittel 3, der Jesper Aagaard Petersen skriver: «Konspirasjonsteorier er et 'sexy' tema – det er oppe i tiden, utbredt i populærkulturen og relevant for unge», og han understreker at man må vokte seg for ikke å «forføres av temaets underholdningsverdi» [s. 55]. Forfatterne peker på at det er viktig å forebygge, og to hovedverktøy blir presentert: «sannhets-smørbrød» og «vaksinerings». *Smørbrød-strategien* blir eksemplifisert med holocaustfornektning, og går i korte trekk ut på at læreren starter med å fortelle sannheten om det

vi vet med sikkerhet, deretter refereres konspirasjonsteorier om temaet, og avslutningsvis blir sannheten repetert. *Vaksinasjon* gir rom for mer elevaktivitet og ferdighetstrening, og kilde- og argumentasjonskritikk er ofte sentrale aktiviteter. Grunnlaget for vellykket arbeid med konspirasjonsteorier er en klasseromskultur preget av fellesskap, der ydmykelse av elever og identitetsutfordringer blir unngått, fastslår Dyrendal [s. 29 f.].

### Plukke, låne, sy og skru

I hoveddel 2 blir det presentert flere konkrete undervisningsopplegg som viser hvordan man kan realisere hovedstrategiene og de grunnleggende prinsippene i praksis. Leserne møter blant annet et undervisningsopplegg som tar utgangspunkt i «alle konspirasjoners mor», *Illuminati*, og bruker denne teorien i kritisk lesing, rollespill og metarefleksjon. Dessuten inneholder boka opplegg for kritisk vurdering av helsepåstander, argumentasjon i møte med klimafornektning og historiefagets metoder i møte med 22. juli-terroren. 22. juli har fått en spesiell plass i LK20, der både kunnskap om terrorhendelsene og forebygging er inkludert. Lars Busterud og Camilla Stabel Jørgensen presenterer et undervisningsopplegg der de tar utgangspunkt i vitner og vitneberetninger som ofte har «en sentral posisjon som formidlere av traumatiske hendelser» i skolens historiefag [s. 104]. En tråd fra Cluesforum, der det blant annet blir presentert konspirasjonsteorier om 22. juli-terroren, er materialet elevene skal arbeide med. Vi som leser boka, får presentert konkrete planer for gjennomføring i klasserommet, og i tillegg fører en QR-kode oss til en digital utgave av denne undervisningsressursen. Forfatterne bruker mange innfallsvinkler i de ulike undervisningsoppleggene, og i tillegg til *sannhets-smørbrød*

og *vaksinasjon* svinger de innom tankefeller, egenvurderingsstjerne, infodemi, treningslekse, sannhetskrise og mye mer. Leseren blir invitert til å «plukke og låne» fra de ulike kapitlene for å «sy og skru» sammen egne undervisningsopplegg.

Boka *Konspirasjonsteorier i skolen* gir oppdatert kunnskap om konspirasjonsteorier og psykologien bak konspirasjonstro. Den viser også hvordan slike forestillinger kan brukes i skolen i tråd med overordnede prinsipper, kompetansemål og faglige arbeidsmåter. Forfatterne presenterer teoretiske, didaktiske og metodiske perspektiver i en saklig, ikke-dømmende og inkluderende tone. Samtidig som boka gir faglig innsikt, er den også en bruksbok som kan inspirere til «å gjøre noe litt annerledes» når kritisk tenkning møter konspirasjonsteorier i skolen.

## Medverknad tatt på alvor

»» Gerd Martina Langeland,  
May Olaus Horverak og  
Mariette Aanensen  
**Medvirkning**

Cappelen Damm Akademisk  
61 sider

AV KIRSTEN FLATEN  
DOSENT

Boka *Medvirkning* er del av skuleserien til Cappelen Damm, der det er lagt vekt på at bøkene skal være så kortfatta som mogeleg, og samstundes vere innholdsmessig nyttige for lærarar som arbeider i skulen.

Temaet *medverknad* har vore til stades i skulen ei tid, men har vel heller hatt sin plass i bakgrunnen. Det vert påpeika at innanfor den einskilde skule er det ikkje alltid semje om kva som ligg

i omgrepet medverknad. Då dreier medverknad seg meir om usemje og drøfting av innhaldet i omgrepet enn å prøve å innføre det i skulekvardagen. Det kan vere grunn til at omgrepet har vorte utvida, slik at no er det *reell medverknad* som vert nytta.

Boka viser til at omgrepet medverknad inneber at elevlar skal verte høyrde, og at meiningane deira skal bli tillagd vekt i samsvar med alder og utvikling. Formuleringa er henta frå Grunnlova og forvaltningslova, og ei liknande formulering er å finne i barnevernslova.

### «Alle» er einige om at medverknad er viktig

Medverknad er ein av grunnpilarane i ein demokratisk skule. Det fordrar at dei som har kvardagen sin der, har kanalar å gje uttrykk for meininga sine gjennom, og at dei vert høyrde. Det å peike på dette er som å sparke inn opne dører, og alle vil vere samde. Men så er det å få det til i kvardagen. Det vert vist til at kompetansemål, pensum og prøver styrer kvardagen i klasserommet. Men forfatarane viser at læreplanen opnar for medverknad i ulike fag. Her vert det foreslått at elevane og læraren saman kan reflektere over kva som er mål for undervisninga, og finne ut korleis ein kan arbeide saman for å sikre god læring og kunnskap. Gjennom ein slik framgangsmåte vil læring allereie vere på plass i form av refleksjon over faglege mål, og dette viser at medverknad og læring kan gå hand i hand. Her vert medverknad sett inn i sjølvregulering hos eleven, der denne er del av å planleggje, styre og evaluere eigen læringsprosess.



### Strategiar for medverknad

Eitt kapittel er vigd til strategiar for medverknad, og viser til gode, praktiske eksempel. Det er interessant å lese om læraren som bad elevane om å evaluere tilbakemeldinga som dei hadde fått av læraren. Der kom det fram at elevane ikkje alltid forstod kva læraren meinte med kommentarane i teksten, og at dei innimellom fekk for mykje informasjon. Ikkje minst minte elevane om at dei likte godt å få vite kva som var godt utført. Her kjem det fram at elevlar til tider vert overvurderte, og at dei ikkje alltid skjønner kva læraren prøver å seie – sjølv når læraren meiner dei bør skjønne det.

### Opnar for eit nytt syn på faga

Boka er tett på skulekvardagen og dei utfordringane som kan oppstå i klasserommet. Vi møter ulike lærarar som løysar utfordringar med medverknad i både kroppssøving og engelsk. For læraren vert det foreslått å be elevane evaluere gjennom å stille seg sjølve spørsmål om kva dei kan om emnet, kva som er vanskeleg, og kva dei treng å arbeide meir med. Tanken er at det fører til større innsikt hos eleven når denne skal vurdere eigen innsats. Teksten minner om at læraren er fagpersonen som veit kva læreplanane legg opp til at eleven skal lære, men eleven si rolle er også viktig, for eleven skal lære. Så læraren må få eleven med på dette arbeidet, og då kan medverknad vere ein nyttig innfallsvinkel. Kanskje opnar det for at eleven kan sjå på faget med nye og meir interesserte auge?

Boka høver for lærarar i grunnskule og lærarstudentar som etter kvart skal arbeide i skulen. Truleg vil også personale i SFO kunne dra nytte av tankegodset i boka.

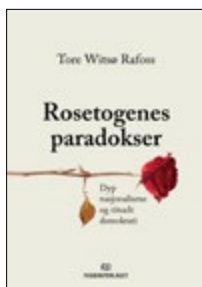
## «En marsj for demokrati, en marsj for samhold ...»

>>> Tore Witsø Rafoss  
***Rosetogenes paradokser***  
*Dyp nasjonalisme og rituelt demokrati*

Fagbokforlaget  
 264 sider

AV ANNE RITA FEET  
 LEKTOR

Høsten 2011 ble det nye skoleåret innledet med minnemarkeringer etter terrorangrepene 22. juli. Skolearrangementene inngikk i en mengde andre markeringer som synliggjorde et stort fellesskap i landet de første ukene etter angrepene på regjeringkvartalet og Utøya. Denne nasjonale samhörigheten er utgangspunkt for boka *Rosetogenes paradokser. Dyp nasjonalisme og rituelt demokrati* av Tore Witsø Rafoss, sosiolog og forsker ved KIFO. Hans mål med boka er «å forstå hvordan dette fellesskapet oppsto, hva som kjennetegnet det, og hvilke andre fellesskap som ble skjøvet til side» [s. 9]. Forfatteren peker på at det fortsatt er mange ubesvarte spørsmål og motsetningsforhold knyttet til perioden 22. juli–21. august 2011, og han tar for seg fire slike områder i boka: virkelighetsrepresentasjon, dyp nasjonalisme, rituelt demokrati og ekskluderende åpenhet.



### «Samling rundt flagget»

Hendelsene 22. juli 2011 var uforståelige og lammet store deler av befolkningen.

På bakgrunn av det oppsto et behov for «virkelighetsreparasjon», forklarer Rafoss, og spør: «Hvilke sosiale og kulturelle ressurser var mektige nok til [...] å gi verden mening igjen?» [s. 44]. Svaret ble «samling rundt flagget» og den gamle fortellingen om Norge, nordmenn og norske verdier. Å tolke og forstå terrorangrepene som et angrep på det norske demokratiet ga rammeverk for tankene, hevder forfatteren, og viser hvordan elementer fra nasjonsdannelse, unionsoppløsning og tysk okkupasjon dannet bakteppe for denne tolkningen. Slik ble terroren et angrep på norske verdier, en kamp mellom det gode og det onde. En slik forståelse ga også handlekraft, og Rafoss beskriver hvordan tiden fra 22. juli til 21. august var preget av nasjonal dugnad, minnemarkeringer, sang og symboler. Spesielt rosetogene blir belyst fra ulike perspektiv i boka, og Rafoss gjengir blant annet Jens Stoltenbergs beskrivelse av dem på Rådhusplassen 25. juli: «En marsj for demokrati, en marsj for samhold og en marsj for toleranse» [s. 62]. Forfatteren har også gitt plass til flere illustrerende skildringer fra «folk flest», blant annet denne fra en kvinne i 30-årene: «Ja, [var] på rosemarkeringen på Rådhusplassen [...] Jeg likte spesielt godt at vi sang *En himmel full av stjerner* [...] Politibiler som ble dekket av roser. Roen. Samhörigheten.» [s. 178]. Parallelt med den «nasjonale» tolkningen av terrorangrepene fantes det andre fortellinger: I boka fjerde hoveddel peker Rafoss blant annet på ulike syn på gjerningsmannen, viser at terroren kan ses som et politisk angrep på AUF og Arbeidspartiet, og diskuterer dessuten uenigheten knyttet til videre bruk av Utøya og kritikk av politiets beredskap. Slike temaer og fortellinger fikk liten plass i perioden etter angrepene, slår forfatteren fast.

### Et «enighets-fellesskap»

Ulike forhold kan forklare at den nasjonale tolkningen ble dominerende i tida etter terroranslagene, og Rafoss drøfter flere slike. Han understreker at det nasjonale ofte hentes frem i krisetider og forklarer at «fortiden mobiliseres i nåtiden for å skape fremtiden» [s. 234]. Forfatteren peker ut daværende statsminister Jens Stoltenberg som opphavsperson til den nasjonale tolkningen, og viser til at Stoltenberg «allerede kvelden 22. juli definerte terrorangrepene som angrep på Norge og demokratiet» [s. 60]. Denne forståelsen av terroren fikk støtte blant annet av kongehuset og flere fremtredende politikere, og Rafoss illustrerer dette med blant annet kronprinsens tale-formulering «I kveld er gatene fylt av kjærlighet» [s. 175] og Gro Harlem Brundtlands ord i Stavanger Domkirke 4. august: «[...] vi skal stå sammen mot de kreftene som truer demokratiet vårt» [s. 71]. Også riksdekkende aviser som VG og Aftenposten deltok i formidling av den nasjonale fortellingen blant annet ved å trekke paralleller til 9. april 1940 og unngå splittende temaer. På den måten bidro mediene til et «enighets-fellesskap» i samfunnet i tiden etter terrorangrepene.

### Kontraster og paradokser

Fortellinger og ritualer har til felles at de rendyrker kontraster, skriver Rafoss, og peker på flere motsetninger i den dominerende tolkningen og påfølgende markeringer av 22. juli-terroren: Blant annet er bruk av motsetningsparene hat-kjærlighet, ondt-godt og varmt-kaldt eksempler fra tida etter terroren. Han trekker også frem spenningen mellom «stygg» og «vakker» og henviser blant annet til hvordan rosetog og talenes høystemte språk står i sterk kontrast til terrorangrepene grusomhet. Rafoss' bruk av taler og øyenvitneskildringer

kan fortsatt gi frysninger på ryggen, og disse tekstdelene utfyller og kontrasterer bokas saklige stil. Også utformingen bygger opp under slike motsetninger: Helsides svart-hvitt-bilder fra tida etter angrepene innleder hver av de fire hoveddelene sammen med grå og hvit tittelside, og det skaper sterk kontrast til rosa skillesider og røde overskrifter og sidetall. Forsidens røde rose med brun

stilk og visne kronblader visualiserer også motsetningene i fortellingen om 22. juli-terroren og tida etterpå. I sum understreker dette kontrastene mellom fryktelige angrep og dyp sorg på den ene siden, og samhold, sang og rosetog på den andre.

I årene som fulgte fikk 22. juli 2011 plass i skolens undervisning, og LK20 gir pålegg om at alle elever skal lære om

disse terrorangrepene. Boka *Rosetogenes paradokser. Dyp nasjonalisme og rituell demokrati* er nyttig ballast for lærere som skal undervise i dette temaet. Boka berører, skaper rom for ettertanke og gir dypere innsikt i den norske offentlighetens reaksjoner i ukene etter terrorangrepene.

ANNONSE

# Bestill annonser for 2025

## Utgivelsesplan

annonsefrist/utgivelsesdato

- 1 12. februar / 14. mars
- 2 **23. april / 23. mai**
- 3 27. august / 26. september
- 4 12. november / 12. desember



[utdanningsnytt.no/annonser](https://utdanningsnytt.no/annonser)

ANNONSEKONTAKT  
Grethe Ånerud i HS Media  
E-post: [utdanning@hsmedia.no](mailto:utdanning@hsmedia.no)  
Telefon: 92 83 68 30

Visste du at annonser hos oss sees av 170 000 lesere?

# Tysk grundighet

Plansjer som henger lenge oppe på veggen i klasserommet, gir elevene tid og mulighet til å studere dem i detalj. Kanskje på tide at de får en renessanse?

Plansjer har flere funksjoner. Noen, som plansjer fra Jesu liv, er ikke tro mot bygninger og klesdrakt, men så er det heller ikke meningen. Det de skal vise, er *interaksjonen* mellom menneskene. Plansjer av dyr og fugler må være mest mulig naturtro fordi man skal *lære arter* å kjenne. Andre plansjer viser *oppbygging og funksjon*, og det er her dagens eksempel, Bopp-plansjene, kommer inn.

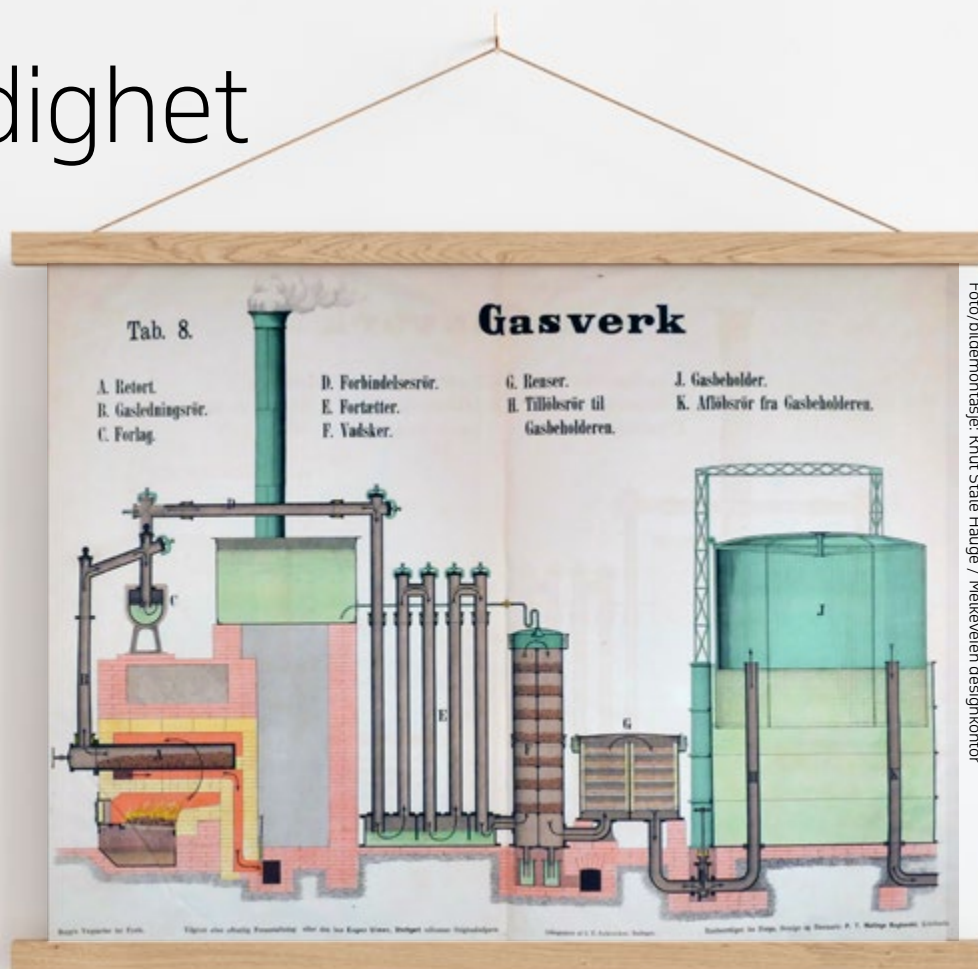
Utenpå mappen fra 1880-tallet står det:

## ***Otte Vægtavler i Fysik, bearbejdet til Brug ved den fysikalske Undervisning.***

*Af Carl Bopp, Professor. Norsk Udga ve. Udgivet efter offentlig Foranstaltning.*

*Indhold: 1. Skrive-Telegraf (2 blade). 2. Øie og Lindser. 3. Lufipumpe med de Magdebrugske Halvkugler. 4. Pumpe. 5. Brand-Sprøite. 6. Hydrauliske Presse. 7. Lokomotive (2 Blade). 8. Gasverk.*

*Pris: 8 Kroner; opklæbet paa Lærred og i Mappe 16 Kroner.*



Det er illustrative tegninger, ja, rene byggetegninger som professoren fra Stuttgart her har laget. Noen barn elsker å se på slike figurer hvor alle detaljer er gjengitt. De kan følge hver minste konstruksjon. Med de påtrykte pilene kan de også følge prosessen i detalj. Men de trenger tid.

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].