

Bedre »» Skole

Nr. 2

2025 Tidsskrift for lærere og skoleledere

Læreplandebatten / s. 18

Tverrfaglige
tema / s. 22

Den samiske
skolen / s. 30

Forskning for
ikke-forskere / s. 48



Å vite at man ikke er glemt

I forrige nr. av Bedre Skole skrev vi om Maysa Saleh og hennes kollegaer i Gaza som arbeider for å gi palestinske barn et minimum av opplæring. Selv under svært vanskelige forhold var de optimistiske. Man stod foran en våpenhvile, og store deler av befolkningen var på vei nordover til stedene de hadde flyktet fra. Her så man allerede muligheten til å etablere nye provisoriske læresteder, og kanskje til og med åpne for mer regulær skolegang i de mer eller mindre ødelagte skolebygningene.

Slik skulle det ikke gå, våpenhvilen ble brutt og man gikk fra vondt til verre. Når dette skrives, har alle de provisoriske læresentrene måtte stenge ned. Men i en situasjon der hele befolkningen er i livsfare, med mangel på mat, rent vann og medisiner, får vi høre at lærerne fortsatt ikke har gitt opp. De holder fortsatt kontakt med hver enkelt elev gjennom meldinger og telefonsamtaler: «Ikke gi opp, har du husket å øve på det vi ble enige om?»

Dette er fortsatt skole, men en skole på det absolutte minimumsnivå. Likevel klarer man å følge et viktig pedagogisk prinsipp, la elevene få vite at læreren ikke har glemt dem. På grunn av dårlige forbindelser kan det kanskje gå to – tre dager uten mulighet for kontakt, men straks muligheten byr seg, så er de i gang igjen: «Hvordan går det, fikk du øvet noe?»

Tragedien for Gazas befolkning er så omfattende, at man skulle tro det nesten ikke var mulig å opprettholde denne minimumsaktiviteten. Men våre kollegaer i Gaza ser ut til å utnytte enhver mulighet til å gi barna litt mer, og de gir seg ikke. Å holde blikket hardt festet på oppgaven er kanskje deres beste måte å overleve på.

Så hva kan vi gjøre? Tilsynelatende ikke så mye, men vi har fått tilbakemeldinger om at det er svært viktig for dem at noen er opptatt av deres situasjon og ønsker å høre om hvordan de arbeider. Bare det å vite at man ikke er glemt, betyr noe. Det gjelder for elevene – det gjelder for lærerne.

Tore Brøyn

Bedre Skole

Utgiver: Utdanningsforbundet



Ansvarlig redaktør

Tore Brøyn

Mobil: 91 37 26 88

E-post: tore.broyn@udf.no

Bedre Skole

E-post: bedre-skole@utdanningsforbundet.no

Post: Bedre skole, Utdanningsforbundet,

Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

Besøk: Hausmannsgate 17, Oslo

På nett: utdanningsnytt.no/bedre-skole

Annonsekontakt

Grethe Ånerud, HS Media AS

Telefon 92 83 68 30 | utdanning@hsmedia.no

Medlemsservice

Kontakt medlemsservice ved spørsmål om abonnement og bladordningen, adresseendringer og Min Side:

E-post: medlem@udf.no | **Telefon:** 24 14 20 00

Min Side: udf.no/min-side

Abonnement

Ikke medlem, men ønsker abonnement?

Send e-post til:

abonnement@utdanningsnytt.no

utdanningsnytt.no/abonnement

Utgivelse: Bedre skole kommer ut fire ganger i året.

Bekreftet opplag: 102 105, ifølge Fagpressen Mediekontroll

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.

Stoff i tidsskriftet kan bare gjengis etter tillatelse fra redaktøren med kildehenvisning.

Vi forbeholder oss retten til å lagre og utgi stoffet i elektronisk form fra vårt redaksjonsarkiv eller andre databaser som vi har avtale med.

Layout: Melkeveien Designkontor /

Susie Solo AS v/ Susan Stephens

Trykk: Ålgård Offset

ISSN 0802-183X [trykt utgave]

Forsideillustrasjon/fotomontasje:

Melkeveien Designkontor / Adobe Stock



F Fagpressen



Utdanningsforbundet

- 4 **Forgrunn**
- 10 **Lærerstuderenter trenger rom for prøving og feiling**
Tore Brøyn
- 12 **Refleksjon og utforskning i skolen – ambisiøse krav med mangelfull tilrettelegging**
Britt Ulstrup Engelsen
- 18 **Ro eller reform – uenighet om hva skolen trenger**
Tore Brøyn
- 22 **Elevers møte med tverrfaglige tema i klasserommet**
Anniken Furberg, Kenneth Silseth og Kari Anne Rødnes
- 30 **Den samiske skolen – en oversettelse av norsk skole**
Pia-Maria Labba, Lemet Máhtte Eira Sara, Áile Elisabeth Utsi, Hege Merete Somby og Márjá Sofe Holmestrand Hætta
- 36 **Historie uten nåtidsblikk**
Lene Ferstad-Løland
- 42 **Forskningens spenningsfylte og uklare rolle i partnerskap**
Tine S. Prøitz og Sølvi Mausethagen
- 48 **Når ikke-forskere skal vurdere forskning**
Steinar Bøyum og Silje Fekjær
- 53 **Bedre veiledere ved hjelp av virtuell virkelighet**
Ingvild Bergan, Johan Kristian Andreassen og Stein Erik Skaar
- 56 **Hvordan planlegge for danning**
Kristin Blakstad og Alexander Elmies-Vestergren
- 62 **– Vi har et felles ansvar for elevenes kroppsideitet**
Ove Olsen Sæle
- 67 **Fact ung – tverrfaglig tilbud til ungdom med psykiske helseplager**
Stine Løvereide, Hanne Clausen, Charlotte Brennesvik og Ina Takle Renskaug
- 72 **Romaner i ruter – mer enn bare underholdning**
Camilla Häbler og Ragnhild Louise Næsje
- 78 **Bokomtaler**



12

Er kravet om utforskning og refleksjon et realistisk krav?



36

La historiefaget bli et møte med det fremmede



62

Vi har et felles ansvar for elevenes kroppsideitet

72

Romaner i ruter – mer enn underholdning



Rekordmange fullførte på normert tid

Av de grunnskolelærerstudentene som begynte i 2019, fullførte 63,3 prosent på normert tid i 2024. Det er studenterekord, melder Khrono!

For ordens skyld: Rekordtallet gjelder grunnskolelærerstudenter trinn 1–7. Endringen til et femårig studieløp har altså ikke slått negativt ut.

Khrono slår fast at rekordresultatet er nær 8 prosentpoeng bedre enn andre femårige utdanninger, og 11,5 prosentpoeng bedre enn resultatene for treårige bachelorutdanninger. Alt dette ifølge tall fra Database for statistikk om høyere utdanning, DBH fra HK-dir.

Grunnskolelærerstudentene trinn 5–10 gjorde det også bra: 61,7 prosent fullførte på normert tid. □



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock



Alternativ kommunikasjon

Ved hjelp av alternativ kommunikasjon (ASK) kan vi gi et språk til barn som ikke kan snakke. Kan så slike barn delta i en samtale? Ja, mener Kristine Stadskleiv ved Institutt for spesialpedagogikk ved UiO.

– I dag finnes ASK i form av håndtegn og ulike typer kommunikasjonshjelpemidler med grafiske symboler og tekst, sier professor Kristine Stadskleiv ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. – Disse hjelpemidlene kan eksempelvis være en bok der symbolene er samlet, eller de kan være på en app.

Formålet og utfordringen er å gi de ikke-talende barna en normal hverdag, slik at de kan forbedre sin evne til kommunikasjon og få en bedre livskvalitet.

Stadskleiv arbeider sammen med kollegene Stephen von Tetzchner og Harald Martinsen. De har tatt for seg barn, unge og voksne med motoriske

funksjonsnedsettelse, intellektuelle funksjonshemninger, autismespekterforstyrrelser og utviklingsmessige språkforstyrrelser.

Ifølge von Tetzchner er ASK ikke opplæring. ASK er i seg selv en form for språkutvikling. ASK kan også støtte utviklingen av et talespråk dersom barnet har motoriske og kognitive forutsetninger for å utvikle tale. Forskernes poeng er at selv om den utviklingsmessige funksjonsnedsettelsen et individ har, vil påvirke ham eller henne hele livet, kan dette livet bli like rikt som alle andres. □

Festkultur og kokainbruk

Russ på skoler med en sterk festkultur løper større risiko for kokainmisbruk, ifølge en undersøkelse ved OsloMet og Universitetet i Oslo (UiO).

Forskerne fant at skolens festkultur har større betydning for kokainbruk enn hvor elevene bor, eller hvilken sosioøkonomisk bakgrunn de har, kan vi lese på nettstedet forskning.no.

Sammen med kolleger ved NOVA ved OsloMet og UiO har Lars Roar Frøyland utført undersøkelsen. Det er særlig elever ved det som gjerne omtales som «russeskoler», som er i faresonen.

– Totalt er det i underkant av 10 prosent

av Oslo-ungdom som sier de har brukt kokain det siste året, sier Frøyland. – Blant eldre gutter som oppgir å drikke mye alkohol, svarer så mange som én av tre at de også har brukt kokain. Og det er særlig guttene i tredje klasse på videregående, russen, som har dette bruksmønsteret.

Forskerne har laget en indeks over

hvor viktig russetiden er ved forskjellige skoler. Hvordan stiller elevene seg til russetiden, hvor mye penger planlegger de å bruke, og har skolen en sterk russebusskultur? «Russeskolene» er preget av en sterk festkultur gjennom alle tre skoleårene. Elevene organiserer seg gjerne i bussgrupper fra første klasse, eller allerede før de begynner på videregående.

Frøyland mener det trengs forebyggende tiltak rettet mot både skoler og miljøer med en slik festkultur. Han sier at foreldre kan ha nytte av et bevisst forhold til hvilke miljøer ungdommene deres møter hvis de begynner på en skole preget av festkultur. □



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

ANNONSE

Skap rom for bevegelse og mestring

Når barn får rom til å leke, bevege seg og være nysgjerrige sammen, skjer det noe magisk. De bygger selvtillit, vennskap og kroppen får jobbe like mye som hodet.

Gjennom 50 år har Søve bidratt til å gjøre skolegårder og uteområder levende, med løsninger som inviterer til lek, utforskning og fellesskap hver eneste dag, året rundt.

Se mer på sove.no



søve

Flerspråklige barn lærer engelsk bedre

Barn som snakker andre språk enn bare norsk hjemme, har ofte bedre forutsetninger for å lære engelsk, ifølge en doktorgradsavhandling ved Universitetet i Agder (UiA).

– Det som overrasker meg mest, er at funnene er så tydelige, sier universitetsbibliotekar Bjørn H. Handeland, som har skrevet doktorgradsavhandlingen.

Handeland forklarer at barn som bruker flere hjemmespråk enn bare norsk, ofte er vant til å veksle mellom flere språk avhengig av situasjonen, og dette gir dem en potensiell fordel i språklæringen i skolen.

Han har sett på engelskferdighetene blant 580 norske elever fra 6. til 8. trinn, barn i alderen 11–14 år. I tillegg til norsk behersker disse barna arabiske, slaviske og baltiske språk. Barna har vært igjennom både et spørreskjema og en spesialutviklet test.

Handeland mener at resultatene fra studien vil kunne bli viktige for språkundervisningen i skolen: Det handler om å forstå og bruke elevenes språkbakgrunn i språkundervisningen. □

Uteareala er for små

Skulegardane rundt om i landet, det vil seie uteareala til barn og unge, er jamt over altfor små, viser ein ny rapport.

Forskarane har på oppdrag frå Helsedirektoratet kartlagt uteareala ved 372 representative grunnskular i heile landet. Det finst sjølvstøtt ei nasjonal norm for kor store areala skal vere, og norma seier 50 kvadratmeter for kvar elev. Tilsynelatande ser det ikkje så verst ut, for forskarane fann at kvar elev i gjennomsnitt hadde 67 kvadratmeter å boltre seg på. Men så er det desse skilnadene, da!

Berre 13 prosent av grunnskulane i urbane strøk har store nok uteareal. Det vil seie at over 350 000 elevar har for få kvadratmeter til rådvelde, ifølgje prosjektleiar Zander Venter, forskar ved Norsk institutt for naturforskning, NINA.

Det er altså byskulane som kjem verst ut: – Når skulegardane blir mindre, går det ofte ut over tilgangen til natur, og vi veit frå tidlegare forskning at tilgang til natur og grøntareal

gir betre læring, seier førsteamanuensis Vidar Ulset ved Institutt for lærarutdanning og friluftslivsstudium ved Noregs idrettshøgskule, NIH.

Dette er første gong vi har fått ein rapport som viser tal på kor stor plass

grunnskuleelevane har til å vere aktive i skuletida, og uteområda har mykje å seie for borns utvikling, helse og trivsel, slår forskar Emma Charlott A. Nordbø ved Noregs miljø- og biovitenskaplege universitet, NMBU, fast. □



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Revitaliserer sørsamisk

Revitalisation Processes in Education (RePrEd) er eit prosjekt som mellom anna vil bidra til å skape robuste sørsamiske språksamfunn og støtte ei sørsamisk lærarutdanning.

Det er ved Nord universitet i Bodø det skjer. Der blei dei første sørsamiske grunnskulelærarane uteksaminerte i fjor vår. Men korleis skape eit sterkt sørsamisk språksamfunn når språket har hoppa over ein generasjon? Korleis er det å vere sørsamisk språklærer i eit slikt miljø? Kva treng desse lærarane for å styrke si språklæraridentitet? Dette er blant dei temaa som prosjektet RePrEd tek for seg, ifølgje Nord universitet sine nettsider.

RePrEd vil mellom anna produsere kunnskap som kan styrke sørsamiske lærarsamfunn, forske vidare på språkrevitalisering i ein sørsamisk kontekst og endeleg utvikle nyttig kunnskap for sørsamisk undervisningspraksis gjennom samarbeid med lærarar.

Det er Noregs forskingsråd som finansierer prosjektet med nær 9 millionar kroner, og det var Nord universitet som fekk oppdraget med å leie prosjektet, sidan universitetet allereie har ei sørsamisk grunnskulelærarutdanning. Prosjektleiaren er førsteamanuensis David Kroik ved Fakultet for lærarutdanning og kunst- og kulturfag. □



VitenTv

Gratis og uavhengig
strømmetjeneste

vitentv.no





UNIVERSITETET I BERGEN



Høgskulen
på Vestlandet



UiT Norges arktiske universitet



Universitetet
i Stavanger

Robust og stress

I undervisningsopplegget *Robust* lærer elevene pusteøvelser for å håndtere stress. De med dårligst psykisk helse og de svakeste i matematikk har størst utbytte.

Undervisningsopplegget *Robust* er utviklet av forskere ved Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger (UiS).

– Noen ganger får man det vi kaller matteuseffekter, at noe virker best for dem som allerede klarer seg bra. Her ser det ut til at det virker best for dem som sliter, sier professor Edvin Bru, som legger til: – Dette tenker vi er veldig gledelig.

84 niendeklasser med elever i 14–15



års alder var med på eksperimentet. Halvparten av dem fikk undervisning i

Robust, der de lærte om stress, problem-løsning og følelser. Den andre halvparten fulgte skolens vanlige undervisning i folkehelse og livsmestring. Etter ett år fant forskerne at av *Robust*-elevene, sammenlignet med de andre i kontrollgruppen, opplevde 25 prosent færre emosjonelle plager, 7 prosent oppnådde bedre matematikk-karakterer, og alle oppleve bedre motivasjon og bedrede sosiale ferdigheter. Forskerne målte hvordan elevene hadde det før, rett etter og ett år etter at opplegget var gjennomgått. Det viste seg at effekten var størst etter ett år. □

2-ere er godt nok!

Lærerutdanningsinstitusjonene melder at det går bra med lærerstudenter som kom inn på studiet med 2-ere i bagasjen fra videregående, melder nettstedet Khrono.

Sommeren 2024 fikk 12 universiteter og høyskoler dispensasjon fra karakterkravet fra Kunnskapsdepartementet. Søkere trengte ikke lenger ha minst 3 i norsk og matematikk og 40 skolepoeng for å komme inn på en lærerutdanning.

Khrono har møtt to fornøyde grunnskolelærerstudenter som kom inn på utdanningen på Stord via lokalt opptak, uten å oppfylle opptakskravet; den ene med 2 i

norsk og den andre med 2 i matematikk fra videregående skole. De to forteller at rundt halvparten av de 40 GLU-studentene som kom inn på Stord i fjor, kom inn på samme grunnlag som dem selv.

Begge skryter av nivået på undervisningen. De mener det også i framtiden bør gis dispensasjon fra opptakskravene ved enkelte utdanningsinstitusjoner, kanskje ved alle.

– Jeg tror vi går glipp av mange dyktige lærere som følge av kravene, sier Endre Haaheim Aksnes, som fikk 2 i matematikk på videregående.

Torstein Ward er enig: – Det at jeg er svak i norsk, stopper ikke meg fra å bli en god engelsklærer – engelsk er et fag jeg liker svært godt og behersker.

Hva sier så lærerutdanningsinstitusjonene? De melder at dispensasjonsstudentene ikke stryker mer enn andre, men noen steder meldes det om litt lavere snittkarakterer. Få har sluttet. □

ANNONSE

Medaljens 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



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

Skolearkitektur og pedagogikk

Section 01

Pedagogikken må få større plass når man planlegger morgendagens skoler, mener Solvår Wågø ved Sintef, en av forskerne i prosjektet *Morgendagens skoler*.

At skolebygg påvirker elever og lærere, er utgangspunktet for *Morgendagens skoler*. Sintef-forskerne har sett spesielt på arealbruk, planløsninger og lys- og lydforhold. De har funnet det de kaller gode eksempelskoler i Trondheim, Tromsø, Bergen og Nordre Follo.

Tidligere studier viser at skolens fysiske miljø påvirker læring, undervisning og trivsel for elever og lærere. Forskningsleder Solvår Wågø sier pedagogikk, arkitektur og design har definert mye av forskningen på skolars

fysiske miljø, men forskningen har vært fragmentert og lite tverrfaglig. Særlig bør pedagogikkens krav få større plass i framtiden.

Et klasserom for 6-åringer fordrer andre møbler enn et klasserom for 15-åringer. Mange skoler slipper inn for lite dagslys, selv om man vet at en god dagslysdesign kan bidra til bedre helse, trivsel og læring. Det er forskningsmessig påvist at tilfredsstillende dagslysdesign fører til mindre fravær og bedre skoleprestasjoner.

Et annet og internasjonalt prosjekt tok for seg

luftkvalitet, temperatur og lys. En tilfredsstillende kvalitet for alle tre er viktig, men ifølge en annen forskningsleder, Claudia Moscoso, var lys det som virket sterkest på barna. Hun legger også vekt på at i Norden, med lange, mørke vintre, er godt kunstig lys nødvendig.

– Dertil trengs god akustikk ettersom mange elever er følsomme for akustiske forhold, sier seniorforsker Anders Homb. Dette gjelder ikke minst fremmedspråklige elever og elever som er sensitive for sterke lyd- og lysinntrykk. □

ANNONSE

H **HØVELBENK**
spesialisten

**Høvelbenker med
kvalitetsfølelse av rang!**



Telefon: 481 24 300

E-post: info@hovelenkspecialisten.no

Webb: www.hovelenkspecialisten.no

Org. nr: 914 207 851 MVA Føretaksregistret



– Lærerstudenter trenger rom for prøving og feiling

»»» Tekst og foto: Tore Brøyn

Gjennom å flytte praksisnære situasjoner inn i lærerutdanningen på campus, kan man gjøre nyutdannede lærerne tryggere og mer komfortable i yrket.



Jannike Ohrem Bakke (venstre) og Frida Lindstøl har etablert et profesjonsverksted der lærerstudentene kan teste ut ulike fremgangsmåter før de går ut i praksis.

Frida Lindstøl og Jannike Ohrem Bakke underviser begge ved lærerutdanningen ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN). Sammen har de etablert det de kaller et *profesjonsverksted*, en arena der lærerstudentene kan øve seg på å håndtere praktiske utfordringer.

– Sykepleiere, flygere og politifolk øver på virkelige situasjoner de vil møte når de skal ut i yrkeslivet. Lærere bør gjøre det samme, sier Lindstøl.

Lære å ta plass i klasserommet

I profesjonsverkstedet blir lærerstudentene delt inn i små grupper, der de etter tur tar rollen som lærer og betraktere.

– Samtalene etterpå er like viktige som selve treningen, sier Lindstøl.

Hun forteller at man i starten legger mest vekt på at lærerstudentene må lære «å ta plass», samtidig som de må klare å tilpasse språket til elevene på det nivået de underviser på. Noe av det første kan være å øve på å starte opp en time, starte et foreldremøte eller lede en aktivitet eller lek med 25 elever som løper rundt. Men ganske raskt gå de inn i de ulike fagene for å utforske hvordan faglig stoff kan gjøres levende for elevene for eksempel gjennom bruk utprøving av didaktiske grep og ulike modaliteter.

– En viktig del er å øve seg på å observere, men også kunne omsette det man observerer til ord, slik at observasjonene kan kommuniseres til andre, sier Lindstøl.

Hele klasser som prøvekaniner

Ved USN henter man av og til hele klasser som studentene kan øve seg på (elevene synes dette er morsomt), og praksislærerne, som har 20 prosent stilling ved universitetet, er også ofte med som viktige bidragsytere i de praktiske øvelsene. De kan for eksempel minne om at «det du gjør nå vil ikke fungere i en klasse der elevene ikke snakker norsk».

Modellering

Modellering er en viktig del, det vil si at Lindstøl og Bakke selv spiller ut ulike undervisningsmåter. Det kan for eksempel være åtte ulike måter å introdusere brøkregning på. Lærerstudentene kan så selv vurdere hvilke de mener fungerer best.

– Vi går ofte på en smell selv når vi demonstrerer, men det tåler vi. Når elevene ser at vi kan feile, blir det lettere for dem selv å akseptere at ting ikke alltid går slik man hadde tenkt, sier Bakke.

Vanskelig å lage gode overganger

– Hvilke områder stikker seg ut som spesielt viktige å øve på?

– Vi kan nevne overgangssituasjoner. Mange studenter er gode formidlere, men så svikter det i overgangen mellom de ulike delene. Også overgangene trenger et innhold, en dramaturgi. Hvis man bare brått bryter av, så sitter kanskje elevene igjen uten å skjønne poenget med det vi gjorde, sier Lindstøl.

Andre viktige tema som har vist seg krevende, er hvordan lede klassesamtaler der bare noen få elever er aktive. Hvordan få med resten?

Starten er også viktig. Det å skrive opp læringsmålet på tavla kan være greit nok, men det er kanskje ikke det mest engasjerende å starte med.

– Hvis man klarer å skape litt entusiasme i starten, så varer det ofte et stykke ut i timen, sier Bakke.

Enkelt utstyr fungerer best

De to lærerutdannerne legger vekt på at bruk av simulering i lærerutdanningen er lett å få til, selv med enkelt utstyr.

– Det fins avanserte kameraer som kan zoome inn de minste detaljer, og det fins spesialrom der du kan få en opplevelse av å sitte i en klasse. Men egentlig klarer man seg lenge med et enkelt videokamera og opptaksutstyr som kan ligge på pultene. Det vesentlige er egentlig å ha fleksible rom som raskt kan gjøres om fra forelesningssal til klasseoppsett, og der det også skal være plass til de som skal observere, sier Lindstøl.

Improvisasjon i lærerutdanningen

Når lærerstudentene går ut med en forventning om at timer kan planlegges i detalj, så vil de være dårligere forberedt for den virkeligheten de kommer til å møte i klasserommene, hevder

Jørgen Moltubak. Han er selv lærer og har skrevet flere bøker om undervisning, blant annet *Improvisasjon i klasserommet* fra 2020.

– I lærerutdanningen har man lagt alt for stor vekt på

undervisningsplanlegging. Studentene blir trent i å planlegge, gjennomføre og så til slutt rapportere om hvordan det hele fungerte. Men timer forløper nesten aldri slik man har planlagt. Det vil alltid skje uforutsette ting, og dette kan skape frustrasjon, særlig hos en nyutdannet lærer, sier han.

Erfarne lærere improviserer hele tiden

Moltubaks løsning er å øve mer på improvisasjon innenfor lærerutdanningene. Det vil si å trene seg opp til å observere hva som skjer i klasserommet, for så å handle ut fra situasjonen der og da.

– Lærere som har vært

en stund i yrket kan improvisere, og gjør det hele tiden. De tenker kanskje ikke selv over at de improviserer, men når jeg forteller erfarne lærere hva improvisasjon går ut på, så nikker de gjerne gjenkjennende – dette kan de.

Moltubak mener at vi alle har en naturlig evne til å improvisere, og at gjør det hele tiden gjennom alle våre små handlinger i hverdagen. Planlegging har selvfølgelig en plass i både lærerutdanning og skole, kanskje spesielt når det gjelder å øve inn ulike emner. Det må bare ikke bli for mye planlegging, sier han.



Jørgen Moltubak tror ikke på detaljert planlegging av skoletimer.

Refleksjon og utforsking i skolen – ambisiøse krav med mangelfull tilrettelegging

»»» Av Britt Ulstrup Engelsen

Læreplanen krever at elevene skal kunne reflektere og utforske innenfor de ulike fagene. Men verken lærerutdanningen eller vurderingsregimet ser ut til å ha justert seg etter disse ambisiøse målene.

Kunnskapsløftets læreplaner (LKO6, LK13 og LK20) har alle vært målorienterte. Lange lister over *kompetansemål* har fortalt oss hva det blir forventet at elever skal mestre ved avslutningen av de ulike undervisningstrinnene. I skolens nye læreplan (LK20) er det kommet til et nytt viktig element – *kjerneelementet*. Kompetansemål og kjerneelementer kan sies å representere hver sin inngang til læreplantenkningen: Kompetansemål er uttrykk for en målorientert læreplantenkning (som vi har hatt helt siden LKO6 ble publisert i 2006; jf. Engelsen, 2015).

Kjerneelementer kan bli sett i sammenheng med den *fagfornyelsen* som det såkalte Ludvigsenutvalget la opp til i sine to utredninger (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8). Begrepet *fagfornyelse* impliserer endringer i skolens faglige innhold. Både kjerneelementene og kompetansemålene støtter opp

om kravet om elevaktivitet med vekt på *utforsking* og *refleksjon*. Undervisningen i skolens klasserom blir forventet å være preget av elever som bruker mye tid på utforskende og reflekterende aktiviteter. Samtidig forventes de elever som har fullført utdanningen, også å være i stand til slike aktiviteter.

I denne artikkelen vil jeg, for det første, vise hvordan kravet om refleksjon og utforsking kommer til uttrykk i noen av læreplanens fag. For det andre vil jeg drøfte noen konsekvenser dette kravet har. Jeg vil ta for meg kunnskapsynet, krav til elevenes klasseromsatferd og krav til lærere og deres undervisningsatferd.

Refleksjon og utforsking

Alle læreplaner for folkeskolen/grunnskolen fra N39 og framover har sett for seg at elevene skulle bygge opp sin egen kunnskap – ikke bare få den formidlet (Engelsen, 2023). Også Kunnskapsløftets læreplaner framhever ulike former for elevaktivitet. Men den aktiviteten det blir lagt vekt på i LK20, er annerledes enn i læreplaner fra før Kunnskapsløftet. Riktignok framhevet naturfagplanen i LKO6 den såkalte *forskerspiren*, og i LK13 ble den utforskende eleven framhevet også i samfunnsfag. I LK20 er dette



perspektivet utvidet til å gjelde i alle fag (PEDLEX, 2019). Elevene skal i alle fag lære å bruke kunnskapen refleksivt, aktivt og kritisk.

Med LK20 har det skjedd en endring i undervisningssyn bort fra en tradisjonell vekt på breddekunnskap, hevder Thuen: «[...] breddekunnskapens idé har røtter i en encyklopedisk tradisjon, tanken om at jo mer kunnskap elevene var i besittelse av, jo mer rustet var de for voksenlivet som samfunnsborger og som yrkesmenneske.» (Thuen, 2017, s. 212) Refleksjon og utforskning blir nå forventet å gi *dybdelæring* – et sentralt begrep i Ludvigsenutvalgets to utredninger. Slik læring blir av Ludvigsenutvalget satt opp mot *overflatelæring* – en innlæring av faktakunnskaper som ikke blir satt inn i en sammenheng.

Kravet om refleksjon og utforskning kommer til uttrykk i læreplanens *overordnede del* (PED-LEX; 2019, s. 11), og er tydelig formulert både i de ulike skolefagenes kompetansemål og i de ulike fagenes kjerneelementer. Nedenfor ser jeg nærmere på tre ulike fag i grunnskolen – musikk, samfunnsfag og norsk.¹ Det dreier seg om ulike typer fag, men de har alle tydelige krav om refleksjon og utforskning både i kompetansemål og i kjerneelementer. Jeg gjengir nedenfor noen av kompetansemålene ved avsluttet 10. trinn

i de tre ulike fagene. For de samme tre fagene gjengir jeg deretter de kjerneelementene som LK20 framhever. Tilsvarende kompetansemål og kjerneelementer med krav til refleksjon og utforskning finnes under alle fag.

Kompetansemål, der utforskning og refleksjon står sentralt

I Kunnskapløftets læreplaner har kompetansemål helt siden LK06 vært det mest sentrale læreplanelementet. All undervisning blir forventet å føre til at elevene etter hvert undervisningstrinn i skolegangen skal mestre en liste med kompetansemål. Slik også i LK20: Skolemyndighetene sa i Meld. St. 28 (2015–2016) klart fra at de ønsket å beholde den målorienterte læreplantypen som ble innført med LK06: «Læreplanene skal fortsatt inneholde kompetansemål som uttrykker hva elevene er forventet å mestre etter endt opplæring på ulike trinn» (s. 46). Refleksjon og utforskning er tydelige mestringsmål i alle lister over kompetansemål på 10. trinn – det siste trinnet på ungdomsskolen.

Nedenfor lister jeg noen eksempler på refleksjonslutt mål (10. trinn) i *musikk* (PEDLEX, s. 83f):

- reflektere over hvordan musikalske tradisjoner, inkludert samiske musikktradisjoner, bevares og fornyes

- utforske og formidle musikalske opplevelser og erfaringer, og reflektere over bruk av musikalske opplevelser og erfaringer, og reflektere over musikalske virkemidler
- utforske og reflektere over hvordan musikk, sang og dans som estetiske uttrykk er påvirket av og uttrykk for historiske og samfunnsmessige forhold, og skape musikalske uttrykk som tar opp utfordringer i samtiden
- utforske og drøfte musikkens og dansens betydning i samfunnet og etiske problemstillinger knyttet til musikalske yringer og musikkulturer

På samme måte lister jeg noen eksempler på refleksjons-sluttmål (10. trinn) i *samfunnsfag* (PEDLEX, s. 52).

- vurdere på kva måtar ulike kjelder gir informasjon om eit samfunnsfagleg tema, og reflektere over korleis algoritmear, einsretta kjelder eller mangel på kjelder kan prege forståinga vår
- reflektere over korleis menneske har kjempa og kjempar for endringar i samfunnet og samstundes har vore og er påverka av geografiske forhold og historisk kontekst
- gjere greie for årsaker til og konsekvensar av sentrale historiske og notidige konflikter og reflektere over om endringar av nokre føresetnader kunne ha hindra konflikter
- gjere greie for årsaker til og konsekvensar av terrorhandlingar og folkemord, som holocaust, og reflektere over korleis ekstreme haldningar og ekstreme handlingar kan førebyggjast

Endelig lister jeg noen eksempler på refleksjonssluttmål (10. trinn) i *norsk* (PEDLEX, s. 28):

- lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler
- beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa
- informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium

- utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter

Kjerneelementer som krever refleksjon og utforsking

I Meld. St. 28 (2015–2016) påpekte Kunnskapsdepartementet, i tråd med Ludvigsenutvalgets to innstillinger (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8), at man ønsket en reform i skolen med vekt på faglige kjerneelementer. I den nye læreplanen (LK20) måtte det være et tydelig fokus på «hva som er det mest sentrale elevene skal lære i faget» (s. 33), eller «hva som er *fagenes byggesteiner*» (s. 34).

«Fagets kjerneelementer består av sentrale begreper, metoder og tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i faget» (s. 34). Dette ble omtalt som *fagfornyelse*. Engelsen (2019) påpekte at dette er synspunkter som minner om den såkalte *vitenskapssentrerte læreplantenkningen* som var framtrедende i amerikansk læreplantenkning på 1960-tallet (Bjørndal, 1969). Men en nærmere analyse viste at Ludvigsenutvalget og den vitenskapssentrerte læreplantenkningen hadde ulike syn på skolefag: Den vitenskapssentrerte læreplantenkningen hadde bakgrunn i et tradisjonelt syn med vekt på vitenskapelig kunnskap, mens Ludvigsenutvalgets syn på fagfornyelse understreket betydningen av dybdelæring med refleksjon og utforsking i alle fag – også de ikke-vitenskapelige fagene.

I alle fag ble det på et tidlig tidspunkt i utviklingen av den nye LK20 nedsatt faglig godt utrustede komiteer som skulle finne fram til kjerneelementer i fagene. Disse komiteene var ferdige med arbeidet sitt sommeren 2018. De faglige kjerneelementene komiteene hadde funnet fram til, støtter, som vi skal se, opp om kompetansemålenes vekt på refleksjon og utforsking.

I *musikk* har læreplanen fire kjerneelementer (PEDLEX, s. 8of):

- utøve musikk
- lage musikk
- oppleve musikk
- kulturforståelse

Under «oppleve musikk» nevnes refleksjon og utforskning spesielt: «Kunnskap om og erfaring med musikk og musikalske virkemidler er utgangspunktet for en reflektert og utforskende tilnærming til musikkopplevelsen» (PEDLEX, s. 81).

I *samfunnsfag* opererer læreplanen med fem kjerneelementer (PEDLEX, s. 46f):

- undring og utforskning
- samfunnskritisk tenking og sammenhengar
- demokratiforståing og deltaking
- berekraftig samfunn
- identitetsutvikling og fellesskap

Refleksjon og utforskning er til stede på en eller annen måte i alle disse kjerneelementene, men nevnes spesielt i ett av dem (undring og utforskning):

Elevane skal kunne undre seg over, reflektere omkring og vurdere korleis kunnskap om samfunnet før og no blir til. Elevane skal få vere nysgjerrige og aktivt kunnskaps-søkjande og -skapande åleine og saman med andre både i og utanfor klasserommet. I tillegg skal elevane kunne innhente og bruke informasjon frå ulike typar historiske, geografiske og samfunnskunnskaplege kjelder for å kaste lys over forhold i ulike samfunn, til ulike tider, og i sitt eige liv. Dei skal og kunne vurdere kritisk om kjeldene er pålitelege og relevante. (PEDLEX, s. 46f)

Norskfagets læreplan har seks såkalte kjerneelementer (PEDLEX, s. 23f):

- tekst i kontekst
- kritisk tilnærming til tekst
- muntlig kommunikasjon
- skriftlig tekstskaping
- språket som system og mulighet
- språklig mangfold

I teksten under «kritisk tilnærming til tekst» lesar man:

Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har. De skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hen-

siktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster. De skal vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre. (PEDLEX, s. 23f)

Noen kritiske spørsmål

LK20s vekt på refleksjon og utforskning i alle fags kompetansemål og kjerneelementer gjør det nødvendig å stille noen kritiske spørsmål:

Hva med tradisjonelle faglige kunnskapskrav?

Slotnæs (2024) betegner dagens skole som en «drøfteskole» – «en skole med mange mål, men uten noe bestemt innhold» (s. 4). Skolen trenger, ifølge henne, mer håndfast kunnskap. Da Kunnskapløftets første læreplan (LK06) ble publisert i 2006, ble det sagt at kinesiske elever nå måtte kunne mer om Ibsen enn hva man ifølge den nye læreplanen krevde av norske elever. I denne læreplanen var det angitt svært få eksakte kunnskapskrav. Kunnskap om Ibsen og hans skuespill var ikke lenger et krav. Det sto læreren fritt å velge andre dramatikers skuespill og dramatiske grep. Dette ble det reagert på. Tilsvarende reagerte man på manglende kunnskapskrav i samfunnsfag/historie (Jardar Seim): Kunnskap om 2. verdenskrig var ikke lenger et krav. Man kunne velge andre sentrale konflikter fra vår samtid eller fra vår nære fortid.

LK20 fortsetter tendensen fra LK06: I liten grad blir det krevet eksakte kunnskaper av elevene. I noen kompetansemål ligger det riktignok implisitte kunnskapsmål. Holocaust nevnes som eksempel (men bare som eksempel) i målene innenfor samfunnskunnskap (PEDLEX, s. 52). En rekke lærere i historie har i Aftenposten reagert mot en historieundervisning uten krav om eksakte historiske knagger (Den norske historiske forenings utdanningspolitiske forening, *Aftenposten*, 2024, s. 32–33). I norskfaglige mål legges det riktignok vekt på riktig tegnsetting og rettskriving, samt ordbøyning i både nynorsk og bokmål. Man skal videre kjenne til den historiske bakgrunnen for både bokmål og nynorsk (PEDLEX, s. 28). I musikk skal elevene kunne bruke relevante fagbegreper (PEDLEX, s. 84). I begge fag legges det med andre ord tilsynelatende opp til en ganske tradisjonell undervisning. Men samtidig er kravet om refleksjon og utforskning hyppig formulert i begge fag.

Kravene til refleksjon og utforskning er i flere av de refererte kompetansemålene – og også i kjerneelementene (se ovenfor) – satt veldig høyt. Særlig gjelder det i samfunnskunnskap. Problemstillingene elevene forventes å reflektere over, er problemstillinger man baler med i FN og andre internasjonale organisasjoner, og som man neppe har funnet noen løsninger på der. Kan man da forvente at eleven skal finne løsninger på dem? Eller holder man elevene for narr når man later som om de skal/kan finne løsninger på store verdensproblemer? Legges det opp til en slags «lek» i klasserommet? Også i musikk, i norsk og i andre fag forventer læreplanen at elevene skal være i stand til ganske dype faglige refleksjoner.

Er «tenkende klasserom» svaret på kravet om refleksjon og utforskning?

Flere artikler i Bedre Skole (2023, nr. 3 og 4) omhandler hvordan man kan legge til rette for undervisning med vekt på utforskning og refleksjon (se f.eks. Bergstrøm, Brekke & Mathé, 2023; Brevik & Mathé, 2023; Brøyn, 2023; Børresen, 2023; Isakidis, Nilsen & Doudo, 2023; Mongstad & Wendel, 2023; Vinje, Grødem & Swift, 2023; Østby, 2023). Ethvert klasserom må bli et *tenkende klasserom*, krever Liljedahl (2023; se Brøyn, 2023; Håstein, 2024). Ulike sider ved en undervisning i tenkende klasserom blir tatt opp i disse artiklene i Bedre Skole. Betegnelsen «tenkende klasserom» gir imidlertid mer inntrykk av å være en beskrivelse av undervisningsprosesser enn av de kompetanser elevene skal kunne vise ved undervisningens slutt. Jeg savner forskning som ser på hvorvidt undervisningen når fram til slutt mål som innebærer at elevene viser en reflekterende og utforskende atferd ikke bare i klasserommets undervisning, men også som samfunns- og yrkesmennesker i et framtidig voksenliv. Hvis man skal ta kompetansemålene på alvor, er det faktisk det de krever: Når elevene er ferdige med tiende klassetrinn i en tenkende skole med «tenkende klasserom», forventer LK20 at de har blitt «tenkende mennesker». Kompetansemålene på ungdomsskolens avsluttende undervisningstrinn beskriver ikke primært undervisningsprosesser. De sier noe om hvordan de elevene som går ut av grunnskolen, blir forventet å te seg. Hagen & Furberg

(2024) er inne på denne problematikken når de påpeker at tenkende klasserom gir engasjerte elever, men likevel spør: «... men lærer de?» (s. 12).

Krav til lærernes undervisning

Ut fra LK20s kompetansemål og kjerneelementer er det ikke nok for lærerne å spørre etter «flere byer i Belgia». Det er ikke nok at lærerne administrerer prøver der spørsmålene starter med hva, hvor, hvem, hvor mange osv. Grunnskolen har fått en læreplan som vektlegger en helt annen elevaktivitet enn det tidligere læreplaner har gjort (fra krav om relativt eksakt kunnskapsgjengivelse til relativt høye refleksjoner og utforskende atferd). LK20 krever at læreren skal ha kompetanse i å undervise i klasserom der elevene blir forventet å reflektere og utforske. Dersom elevene skal nå de oppsatte kompetansemålene, forutsettes det at lærerne er i stand til å utforme «tenkende klasserom» og stille tankestimulerende spørsmål til elevene. Forbereder lærerutdanningen lærerstudentene på den undervisningen som LK20 ser for seg? Undervisningen i lærerutdanningen blir gjerne knyttet til «gjeldende læreplan» (Engelsen, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2010). Men er man tilstrekkelig oppmerksom på at «gjeldende læreplan» denne gang krever en ny og annerledes form for undervisning enn den læreplanene tradisjonelt har krevd?

Tidsskriftartiklene som jeg har henvist til ovenfor, beskriver viktige nyvinninger i skolens undervisning, men: Forbereder lærerutdanningen i tilstrekkelig grad lærerstudentene på jobben å skape tenkende klasserom? Bakken (2024) framhever *Innst. 19 S (2016–17)*, som uttalte at lærernes ansvar og faglige skjønn måtte avgjøre bruk av metoder og virkemidler i undervisningen (s. 21). Han gir uttrykk for stor tillit til dagens lærere: «Dagens lærere har solid pedagogisk og fagdidaktisk kompetanse, og stadig flere har faglig spisskompetanse på masternivå» (Bakken, 2024, s. 68). Så høyt kvalifiserte profesjonsutøvere som dagens lærere er, mener han, fortjener en læreplan som gir dem best mulig grunnlag for å praktisere sin profesjonelle dømmekraft til elevenes beste. Han stiller derimot spørsmål ved hvorvidt LK20, med sine forpliktende kompetansemål og strenge regler for vurdering av elevenes måloppnåelse,

er det beste grunnlaget for lærernes undervisning. Opp mot LK20 setter han en rammeplan som kan minne om M74 og M87 (om M74 og M87, se Engelsen 2015, 2023):

M74 og M87 har altså det til felles med L06 og LK20 at de fester stor lit til lærernes profesjonelle skjønn. Forskjellen er imidlertid hva dette skjønnnet skal brukes til: å konkretisere mønsterplanens rammer for undervisning i fagene eller å legge til rette for at elevene oppnår kompetansemålene og vurdere i hvilken grad de gjør det. (Bakken, 2024, s. 66)

Han ønsker med andre ord en læreplan som kan gi lærerne et stort profesjonelt handlingsrom. Dette gjør for så vidt Kunnskapløftets læreplaner, men handlingsrommet blir begrenset av forpliktende kompetansemål og stramme rammer for vurdering av undervisningsresultater, mener han. Større forhåpninger har han til en læreplan av typen rammeplan (som f.eks. M74). Rammeplanen gir retningslinjer for utforming av undervisning innenfor rammer som trekkes i en læreplan, men uten så stramme retningslinjer for vurdering av elevenes måloppnåelse som vi finner i dagens læreplan. Jeg kan tilføye: En slik rammeplan vil sannsynligvis gi romsligere rammer for den utforskning og refleksjon som blir forventet av elevene i skolens «tenkende klasserom».

NOTE

- 1 I boken *Skolefag i læreplanreformer 1939–2013* har jeg fulgt de samme tre fagene i ulike læreplanreformer fra N39 til LK13.



»»» **Britt Ulstrup Engelsen** er dr.philos. og professor em. i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk (IPED) ved Universitetet i Oslo. Ulstrup Engelsen har skrevet flere bøker, blant annet *Kan læring planlegges?* [1990; 7. utgave 2015], *Når fagplan møter lærer* [1993], *Ideer som formet vår skole?* [2003] og *Skolefag i læreplanreformer 1939–2013* [2015]. For øvrig har hun bidratt med diverse artikler og forskningsrapporter innenfor generell didaktikk / fagdidaktikk og lære-/fagplanteori.

LITTERATUR

- BAKKEN, J.** (2024). «Fremtidens Forbrydelser eller Lærerens Frihet. Hvordan kan – og bør – norsklæreplanen se ut i 2035? *Norsk læreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, nr. 2, s. 59–69.
- BERGSTRØM, E.-M., BREKKE, A.D. & MATHÉ, N.E.H.** (2023). *Hvordan legge til rette for utforskning i samfunnsfagene? Bedre Skole*, nr. 4, s. 38–43.
- BJØRNDAL, B.** (1969). *En studie i nyere amerikansk læreplantenkning*. Universitetsforlaget.
- BREVIK, L.M. & MATHÉ, N.E.H.** (2023). Slik kan du jobbe med utforskning i dine fag. *Bedre Skole*, nr. 4, s. 26–31.
- BRØYN, T.** (2023). Tenkende klasserom – et intervju med Peter Liljedahl. *Bedre Skole*, nr. 4, s. 16–18.
- BØRRESEN, B.** (2023). Hva jeg vet, og hva jeg tror. *Bedre Skole*, nr. 3, s. 52–55.
- DEN NORSKE HISTORISKE FORENINGES UTDANNINGSPOLITISKE UTVALG.** (2024). Historien er tilbake – men ikke i skolen. *Aftenposten*, torsdag 24. oktober. Debattinnlegg.
- ENGELSEN, B.U.** (2009). En læreplanspesifikk lærerutdanning. *Bedre Skole*, s. 81–85.
- ENGELSEN, B.U.** (2015). *Skolefag i læreplanreformer 1939–2013*. Gyldendal akademisk.
- ENGELSEN, B.U.** (2019). Fremtidens skole: Gjensyn med den vitenskapssentrerte læreplantenkning? *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 103(1), s. 53–64. doi: 10.8261/issn.1504-2987-2017-01-06.
- ENGELSEN, B.U.** (2023). Den aktive eleven – læreplanhistoriens røde tråd. *Bedre Skole*, nr. 4, s. 20–25.
- HAGEN, J.E. & FURBERG, K.** (2024). Engasjerte elever, men lærer de? *Bedre Skole*, nr. 1, s. 12.
- HÅSTEIN, H.** (2024). Utvikling av tenkende klasserom. Bokomtale i *Bedre Skole*, nr. 1, s. 76–77.
- INNST. 19 S** (2016–17). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen.
- ISAKIDIS, S.E. & NILSEN, B.N.** (2023). Utforskning i engelsk- og norskfaget – ulike tradisjoner blir felles muligheter. *Bedre Skole*, nr. 4, s. 33–37.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- LILJEDAHL, P.** (2023). *Å bygge tenkende klasserom i matematikk: 14 praksiser for bedre læring*. Oslo. Cappelen Damm Akademisk.
- M74. Mønsterplan for grunnskolen**. Kirke- og undervisningsdepartementet. Aschehoug.
- M87. Mønsterplan for grunnskolen**. Kirke- og undervisningsdepartementet. Aschehoug.
- MELD. ST. 28** (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
- MONGSTAD, B. & WENDEL, G.** (2023). Å slippe nysgjerrigheten løs – utforskerne i klasserommet. *Bedre Skole*, nr. 4, s. 45–50.
- NOU 2014: 7.** (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015: 8.** (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanse*. Kunnskapsdepartementet.
- PEDEX.** (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Grunnskolen*. Vigmostad & Bjørke AS.
- SLOTNÆS, M.K.** (2024). Det er vondt å se gnisten som slukner, en gloseprøve av gangen. *Morgenbladet*, 26. januar–1. februar, nr. 4, s. 4–5.
- THUEN, H.** (2017). *Den norske skolen. Utdanningssystemets historie*. Abstrakt forlag AS. Oslo.
- VINJE, M.F., GRØDEM, H.M. & SWIFT C.** (2023). Hvordan få elevene til å tenke selv? *Bedre Skole*, nr. 4, s. 11–15.
- ØSTBY, Ø.** (2023). Nysgjerrighet – en mangelvare i ungdomsskolen. *Bedre Skole*, nr. 3, s. 56–58.

LÆREPLANDEBATT VED OSLOMET:

Ro eller reform

– uenighet om hva skolen trenger

»»» Tekst og foto: Tore Brøyen

Mange ønsker at skolen skal legge mindre vekt på kompetanse og mer vekt på felles innhold. Men mange er skeptiske til en ny læreplanreform. Kan en videre utvikling av kjerneelementene være et mulig kompromiss?

Er det behov for mer kunnskapsorienterte læreplaner i grunnskolen og en mer praktisk skole? Dette var utgangspunktet for et seminar og påfølgende debatt ved OsloMet 25. april. Seminarets utgangspunkt var en omfattende debatt som kom i kjølvannet av en kronikk i Klassekampen 31. oktober 2024. Det var de fire kronikkforfatterne som fikk prege den første delen med sin kritikk av de kompetansebaserte læreplanene.

Kim Helsvig startet med å til en viss grad komme sine motstandere i møte, da han sa han hadde forståelse for de som mener at skolen nå bør få være i fred og slippe stadige læreplanrevisjoner.

– Likevel, det kompetansebaserte eksperimentet har vart i 20 år nå, og det er tid for å legge inn mer kunnskapsbasert innhold, sa han.

Problemet er ifølge Helsvig at læreplanen ikke fungerer slik den er tenkt.

– Tanken er at lærermiljøene rundt omkring skal tolke en rekke verb og

sammen finne ut hva som kan være et passende innhold. Men i praksis skjer dette ikke, og dette er særlig vanskelig for lærere på små steder, som kanskje er alene om å undervise i faget, å finne ut av dette selv, sa han.



Med dagens læreplaner har vi mistet muligheten til å gi elevene en felles referanseramme, hevder Kim Helsvig ved OsloMet

Ifølge Helsvig fører dagens læreplaner til at vi mister muligheten til å la elevene gå ut av skolen med en felles referanseramme. Det blir også uklart hvilken faglig progresjon elevene skal ha, og ikke minst, når elevene skal «drøfte» og «diskutere», så vil det favorisere de som kommer fra ressurserike hjem. En kompetansebasert læreplan bidrar dermed til å øke forskjellene i skolen, hevdet han.

En idé fra OECD og EU

Knut Ove Æsøy stilte i sitt innlegg det grunnleggende spørsmålet: Hvorfor ville vi egentlig ha en kompetansebasert læreplan? Han mente hovedgrunnen var påvirkning fra OECD og EU.

Erik Ryen hevdet at det mest grunnleggende problemet var innføringen av målstyring i skolen, med mål som er så vage at det blir vanskelig å forstå hva man skal styre etter.

– Dersom innholdet skal komme inn i læreplanene, så må målstyringen bort, sa han.



Debatten rundt kompetansebaserte læreplaner

Det startet med en kronikk i Klassekampen 31. oktober: «Kunnskapsløs kompetanse». Forfatterne bak var (fra venstre i bildet) Knut Ove Æsøy, Erik Ryen, Kim Helsvig og Håvard Friis Nilsen, alle ansatt ved OsloMet. I kronikken gikk de til angrep på dagens kompetansebaserte læreplan og ønsker at man i større grad må få kunnskapstemaer inn i skolen, samtidig som de presiserte at man ikke ønsker detaljerte lister over faktakunnskap som skal «overføres» til elevene. Kronikken ble ledsaget av en liste med 74 ansatte ved ulike lærerutdanningsinstitusjoner som støttet kravet om et alternativ til dagens læreplan.

Kronikken ble fulgt av en rekke innlegg i flere aviser og tidsskrifter. Temaet ble også tatt opp i Stortingets spørretimer, og 25. april.

Håvard Friis Nilsen var i sitt innlegg opptatt av hvordan lesningen, særlig av grunnleggende klassiske verker, ikke bare var borte hos elevene, men også blant de som skulle undervise elevene. I lærerutdanningen viser det seg ofte at studentene selv er temmelig blanke når det gjelder litterære verker som de fleste kjente til bare for en knapp generasjon siden.

De fire kronikkforfatterne skulle imidlertid få en viss motstand i de videre innleggende og i debatten som fulgte. Selv om mange ga uttrykk for at læreplanene hadde mangler, så skulde det vise seg at det også var mange som var skeptiske til en omfattende læreplanreform.

Kjerneelementene – en forsømt mulighet

Berit Karseth fra Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Oslo minnet om at intensjonene ved den siste revideringen av læreplanen blant annet var å styrke nettopp innholdsdelen, nemlig gjennom de såkalte *kjerneelementene*. Men så ble det i stedet kompetansemålene som kom til å dominere arbeidet og arbeidet med kjerneelementene ble ikke fulgt tilstrekkelig opp.

En grunn til at dette skjedde, var, ifølge Karseth, at gruppene som arbeidet med kjerneelementene hadde dårlig tid, og det var dessuten temmelig uklart hva disse kjerneelementene

skulle brukes til. Det vi til slutt endte opp med, var noen kjerneelementer som skulle gjelde for alle nivåer. Denne mangelen på fleksibilitet har, ifølge Karseth, ført til at kjerneelementene i praksis er mindre anvendelige for lærerne enn det de kunne ha vært.

Karseth mener at man ved å ta opp igjen og arbeide videre med kjerneelementene, vil kunne forbedre dagens læreplaner og styrke innholdselementet, og dermed unngå å måtte presentere lærerne for helt nye læreplaner.

– Lærerne trenger gode veiledninger

Også Merete Frøyland fra Naturfagsenteret tvilte på at en ny læreplanprosess ville være den riktige medisinen. Hun mente at debatten rundt læreplanen i stor grad hadde tatt utgangspunkt i fagene, og at vi heller bør spørre oss om hva det er elevene trenger for å bli engasjert og at vi må se på mulighetene som ligger i den eksisterende læreplanen.

– Det er viktig for elevene å være



Merete Frøyland ved Naturfagsenteret advarer mot å gi slipp på læreplanens mål, selv om de er ambisiøse.

aktive, jobbe selv, oppleve mestring. Verbene er faktisk veldig viktige fordi de viser til handling. I stedet for å ta bort verbene må vi hjelpe læreren til å koble verbene til et innhold, sa hun.

Hun erkjente at det å få elevene til å jobbe selv og klare å bruke sin kompetanse i nye sammenhenger, er et stort og ambisiøst mål, men det er vel verd å arbeide med.

– Vi må ikke la være å prøve, selv om det er vanskelig, sa hun.

Også Frøyland mente at man slapp kjernelementene for tidlig i

læreplanprosessen, men at det fortsatt er mye handlingsrom i læreplanene slik de foreligger.

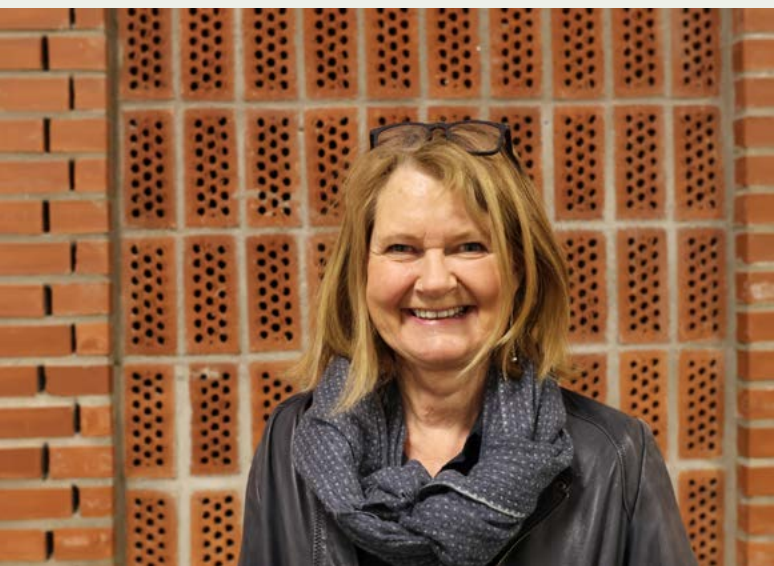
Hun mener det viktigste nå er å støtte lærerne i arbeidet og tilby materiell som kan hjelpe dem i arbeidet. Det å starte om igjen med nye læreplaner vil bare bety mye unødig arbeid, hevdet hun.

Ulikhet mellom fagene

Debatten etterpå nyanserte ytterligere problemstillingene rundt læreplanene. Mens ser ut til å være enighet om at

matematikken har et klart behov for et felles innhold, og mange mener at det også gjelder samfunnsfagene og norskfaget, så ble det påpekt at i fag som engelsk, og formodentlig i alle fremmedspråk, så er det ikke nødvendigvis et problem at man legger vekten på kompetanse. Utviklingen innenfor fremmedspråkene har vært å først og fremst legge vekt på at elevene skal lære å kommunisere. Dermed er det ikke så viktig om man henter innholdet fra for eksempel amerikansk historie eller engelske samfunnsforhold.

Våre naboland ønsker nye læreplaner



Berit Karseth har fulgt med på læreplanarbeidet i Sverige og Danmark.

Både i Sverige og Danmark ønsker man å bevege seg bort fra kompetansebaserte læreplaner. Men løsningene de to landene ser ut til å bli svært ulike.

I forbindelse med evalueringen av fagfornyelsen har Berit Karseth sett på den siste utviklingen når det gjelder læreplaner i våre naboland. Både i Danmark og i Sverige arbeider man for tiden med å revidere sine læreplaner.

Sverige – vil gi elevene evidensbasert kunnskap

Ifølge Karseth har man i Sverige satt i gang en prosess som går ut på å styrke betydningen av faktakunnskaper og fagkunnskaper i den svenske grunnskolen. Ifølge den svenske skolministeren Lotta Edholm har den svenske skolen vært sterkt påvirket av et «postmodernistisk kunnskapssyn», og det er dette man nå vil bevege seg bort fra. Undervisningen

En for snever definisjon av kompetanse

Et annet moment som ble trukket fram, er at problemet kanskje ikke først og fremst mangel på felles innhold, en at definisjonen av kompetanse er for snever. Svein Østerud la vekt på at kompetanse kunne defineres på andre måter enn man har valgt å gjøre i læreplanene. Han mente vi trenger et kompetansebegrep som er løst fra tester og målstyring og som i stedet er knyttet til overordnet del i læreplanen.

– Men har vi egentlig et så stort problem?

Prosjektleder for evalueringen av fagfornyelsen (EVA2020), Anniken Furberg, fikk siste innlegg, og stilte spørsmål ved hele problemstillingen.

– Jeg kjenner ikke igjen det bildet av klasserommet som blir beskrevet her i dag, jeg opplever at initiativtakerne til debatten maler opp et karikert bilde. Mange lærere gjør en god jobb innenfor dagens læreplaner, og jeg er usikker på om en tydeligere innholdsbasert læreplan ville ha løst problemene vi ser i dag, sa hun.



Anniken Furberg mener kritikken av dagens læreplaner er overdrevet.

skal knyttes sterkere til faginnhold, og dessuten tilpasses bedre til elevenes kognitive utvikling.

– I min lesning av det som er blitt utredet så langt, har jeg inntrykk av at man i Sverige nærmer seg en evidensbasert kunnskapslogikk. Man legger også vekt på at skolens læreplaner i de enkelte fagene skal tilby anvisninger for hvordan undervisningen skal gjennomføres, ved at man løfter fram noen overordnede undervisningsstrategier innenfor fagene, sier hun.

Danmark – skal slippe lærerne fri fra målstyringen

I Danmark har regjeringen og de øvrige partiene gått sammen om et folkeskoleforlik som går ut på at eksisterende læreplanene skal erstattes av enklere planer for hvert av folkeskolens fag. Her skal skolens formål og fagenes innhold være det som ligger til grunn for undervisningen, mens lærerne skal slippes fri fra målstyring.

Etter forliket ble det satt ned en ekspertgruppe som nå har kommet med et forslag til nye fagplaner. I dette forslaget blir fagene beskrevet ut fra fagets formål, fagets karakter og fagets innhold. I tillegg har man lagt inn en allmenn del om undervisning og evaluering.

– Slik jeg tolker det, orienterer man seg i Danmark mot

en didaktikk-tradisjon med vekt på skolens dannelsesoppgave, skolefagenes egenart og lærernes handlingsrom, sier Karseth.

Forskjeller mellom Sverige og Danmark

Verken Sverige eller Danmark har landet endelig når det gjelder sine framtidige læreplaner, men Berit Karseth mener vi i Norge kan ha utbytte av å følge diskusjonen i de to landene, ikke minst når debatten om innholdsbaserte versus kompetansebaserte læreplaner har fått så stor oppslutning.

Mens den svenske utredningen er opptatt av at elevene får tilgang til pålitelig kunnskap som formidles ut fra elevenes kognitive utvikling, så mener hun det danske forslaget hviler mer på en kontinental didaktisk tenkning, der faglig fordypning og elevenes deltakelse løftes fram og hvor læreres didaktiske refleksjoner er sentrale

– Verken Danmark eller Sverige legger opp til en kompetansebasert læreplanmodell, og undervisningsbegrepet har en sentral plass i begge utredningene. Det er likevel, slik jeg har tolket det, ganske store forskjeller i forslagene, sier Karseth.

Elevs møte med
tverrfaglige
tema i klasserommet

Undervisning om de tverrfaglige temaene kan gi elevene en dypere forståelse av vår tids samfunnsutfordringer. Men for å lykkes er det viktig at elevene får hjelp til å lære seg strategier for å samarbeide, håndtere uenighet, diskutere kontroversielle tema og bearbeide informasjon de finner på nett.

Når tema som behandles i undervisningen, er sammensatte, kontroversielle og uten klare svar, kreves det også undervisningsformer som gjør elevene i stand til å engasjere seg rundt og håndtere denne type kompleksitet. Eksempler på denne type tema er trusler mot demokratiet, utenforskap, klimaendringer og psykisk helse. I to runder har forskere i EVA2020¹ undersøkt hva som skjer i klasserom med tverrfaglig undervisning der det arbeides med denne typen komplekse tema. Mens vår forrige rapport handlet om lærernes planlegging og gjennomføring av undervisning om de tverrfaglige temaene (Furberg mfl., 2023; Furberg, Silseth & Rødnes, 2023), retter vi i denne studien² søkelyset mot elevers læring i møte med disse temaene.

Vi har spesielt lagt vekt på å undersøke det vi anser som fire sentrale aspekter ved elevenes læringsprosesser: elevsamarbeid, elevenes bruk av digitale læringsressurser, elevprodukter, og elevenes kunnskap og forståelse av samfunnsutfordringene som berøres. Nedenfor forklarer vi hvorfor disse aspektene er vektlagt, og presenterer funnene våre. Før vi gjør det, gir vi en kort

beskrivelse av studien og de tre undervisningsoppleggene vi har undersøkt.

Den gjennomførte studien

Funnene våre baserer seg på data fra tre omfattende case-studier, der vi har fulgt lærere og elever ved to ungdomsskoler og en videregående skole i deres planlegging og gjennomføring av undervisningsopplegg om de tverrfaglige temaene i perioden 2023–2024.

Undervisningsoppleggene vi fulgte, hadde en varighet på 15–21 skoletimer (å 45, 60 eller 90 minutter), og ble gjennomført i en periode på én til seks uker. Alle undervisningsoppleggene omfattet flere fag og involverte flere faglærere i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Funnene våre baserer seg på analyser av totalt 215 timer videoopptak av klasseromsinteraksjoner, situasjonsbilder, observasjonsnotater, undervisningsmateriell og elevprodukter, samt intervjuer med rektorer, lærere og elever. Før vi presenterer våre hovedfunn, vil vi gi en kort beskrivelse av de tre undervisningsoppleggene (se Furberg mfl., 2024 for en nærmere beskrivelse av studien og undervisningsoppleggene).

Tre undervisningsopplegg om tverrfaglige tema

Demokrati og medborgerskap, 9. trinn

Undervisningsopplegget om demokrati og medborgerskap inkluderte fagene norsk, KRLE og samfunnsfag, og ble gjennomført i en 9.-klasse med 30 elever. Det overordnede målet med undervisningsopplegget var at elevene skulle ytre egne meninger og stå for disse, at de skulle få erfaringer med å sette seg inn i andres perspektiv, håndtere uenighet og respektere ulikhet, og at de skulle tenke kritisk og

vurdere hva som er rett og galt på nett. Elevene utforsket tema som ytringsfrihet, menneskerettigheter, sosial ulikhet, nettvett, hatprat og språklige virkemidler.

Opplegget strakte seg over seks uker og omfattet 27 skoletimer à 60 minutter. Perioden inneholdt mange og varierte aktiviteter. Mesteparten av tiden arbeidet elevene i par eller grupper, og de tok i bruk varierte læringsressurser (for eksempel *Dembra*, *Gyldendals Skolestudio*, *NRK Skole* og papirutgaven av *Aftenposten*). Elevene tok notater og skrev lengre tekster, de lagde for eksempel tankekart, plakater, slampoesi og podkast, og de deltok i gruppe- og helklassediskusjoner.

Bærekraftig utvikling, 9. trinn

Undervisningsopplegget om bærekraftig utvikling ble planlagt og gjennomført av et lærerteam på en ungdomsskole, i form av et felles prosjekt der alle de tre klassene på 9. trinn deltok. Fagene norsk, engelsk, samfunnsfag, naturfag og matematikk inngikk i prosjektet, som omfattet 15 skoletimer spredt over fem dager i løpet av én uke. Vi fulgte undervisningen i en klasse med 24 elever.

Det overordnede temaet for prosjektet var bærekraftig forbruk, og elevene jobbet med problemstillinger knyttet til bærekraftig matproduksjon, avfallshåndtering og gjenvinning, fornybar energi, bærekraftig transport, plastforurensning og havbevaring, miljøkonsekvenser av forbruk og bærekraftig klesproduksjon. Elevene ble delt inn i grupper på 4–6 elever, hvor hver gruppe fikk tildelt ett av de sju temaene som sitt hovedområde. Gruppene fikk i oppdrag å lage tre produkter om sitt tema: en PowerPoint-presentasjon, en brosjyre og en veggplakat. I arbeidet med elevproduktene brukte elevene ulike digitale læringsressurser og kilder; noen ble introdusert av lærerne, andre fant de selv. Prosjektet ble avsluttet med at elevene presenterte arbeidet for sin egen klasse og en parallellklasse på en utstilling i skolens storsal den siste dagen i prosjektuka.

Folkehelse og livsmestring, vg2, yrkesfag, tømrer

Undervisningsopplegget om folkehelse og livsmestring ble planlagt og gjennomført på en videregående skole av tre lærere i henholdsvis norsk, samfunnskunnskap og

programfaget tømrer. Vg2-klassen vi fulgte, besto av 14 gutter i alderen 17–18 år. Hovedtemaet i undervisningsopplegget var forberedelser til arbeidslivet og mestring av livet som tømrer. Undervisningsopplegget løp over seks dager fordelt på to uker, med til sammen 15 undervisningsøkter (à 90 min). Elevene jobbet i grupper, og opplegget besto av ulike aktiviteter som ble gjennomført både i klassens ordinære undervisningsrom og i en stor verkstedhall i skolens sidebygning. Et sentralt elevprodukt som elevene skulle lage i dette opplegget, var en videopresentasjon som skulle omhandle arbeid med innsetting og belisting av en dør, helse, miljø og sikkerhet (HMS), og hvordan man skaper et inkluderende arbeidsmiljø.

Arbeidet med innsetting og belisting av en dør foregikk i verkstedhallen og ble et viktig referansepunkt for andre aktiviteter i undervisningsopplegget. Disse aktivitetene tok form av korte lærerstyrte presentasjoner og diskusjoner i helklasse der tema som uformelt språk, fagspråk, HMS, svart arbeid og velferdssamfunnet ble tatt opp. Dette er temaer som er relevante for arbeid med det overordnede tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og er dessuten sentrale for elevene når de skal mestre livet som tømrer.

Funn fra studien

Elevsamarbeid om tverrfaglige tema

Forskning har over tid vist at elever både lærer bedre og blir mer motivert av å samarbeide om oppgaver og i prosjekter (Baker, 2015; Mercer & Littleton, 2007), men også at produktivt samarbeid kan være krevende å få til i praksis (Baker mfl., 2013). I alle de tre undervisningsforløpene vi fulgte, stod elevsamarbeid sentralt. Arbeid med de tverrfaglige temaene retter seg mot utforskning av komplekse og sammensatte samfunnsutfordringer (Furberg mfl., 2023), og nettopp fordi denne typen utfordringer er så komplekse, ser vi at elevsamarbeid kan være en god arbeidsform. Slikt arbeid gir elever muligheter til å utveksle ulike ideer og perspektiver som til sammen vil gi et godt utgangspunkt for å forstå samfunnsutfordringene.

Analysene våre viser at elever liker å samarbeide, og de opplever at samarbeid gir både faglig og sosial læring. Det faglige blir styrket gjennom at elevene får mulighet til å



dele innhold, perspektiver og tolkninger med hverandre. Det sosiale og mellommenneskelige styrkes ved at samarbeidet får en positiv innvirkning på klassemiljøet, særlig fordi elevene opplever at gruppearbeid bidrar til at de blir bedre kjent med hverandre.

Vi finner også forskjeller i måten elevsamarbeid foregår på. Særlig tydelig blir forskjellen mellom *samarbeid som samhandling* og *samarbeid som arbeidsdeling*. Samhandling innebærer sosial interaksjon og gjensidig avhengighet mellom elevene, mens arbeidsdeling primært handler om at elevene fordeler oppgavene seg imellom. Samhandling styrker faglig læring gjennom deling av innhold, perspektiver og tolkninger, mens arbeidsdeling bidrar til effektivitet og selvstendigjøring av enkeltelever (Dillenbourg, 1999). I vårt materiale kom arbeidsdeling særlig til syne der elevgruppene fikk stor frihet og flere større oppgaver. Vi observerte også eksempler på undervisningsopplegg som fremmet samhandling gjennom aktiviteter som utfordret elevene til å utforske ulike perspektiver. Slike aktiviteter var varierte og relativt kortvarige. De var ofte strukturerte gjennom bruk av ulike ressurser, for eksempel stasjonsundervisning, eller de var knyttet til det å løse en praktisk oppgave der alle måtte bidra med sin kompetanse og kunnskap.

Selv om elevene er positive til å samarbeide med sine medlever, så opplever de samtidig at det er vanskelig å håndtere uenigheter som kan oppstå i gruppearbeidssituasjoner, og de gir uttrykk for at de ønsker å lære mer om hvordan de kan samarbeide. Samlet sett finner vi at det gis lite undervisning om hvordan elevene kan samarbeide på gode måter, hvordan en kan lære gjennom samhandling i en gruppe, og hvordan man kan skape gode faglige elevsamtaler. Vi kan dermed hevde at det er behov for undervisning og støtte som gir elevene hjelp til å utvikle samarbeidsferdigheter.

Digitale læringsressurser i arbeidet med tverrfaglige tema

Læreboka hadde tidligere en helt sentral plass i klasserommet som en pedagogisk designet tekst tilpasset læreplaner og læreplanmål. Med den digitale utviklingen de siste tiårene har tilgangen på og bruken av digitale verktøy og

læringsressurser ekspandert (Gilje mfl., 2016; Rohatgi, mfl., 2024). Ikke minst har utviklingen av generativ kunstig intelligens, som ChatGPT, blitt en del av mange elevers digitale hverdag. Sett fra et sosiokulturelt læringsperspektiv kan digitale læringsressurser betraktes som kulturelle redskaper, som kontinuerlig bidrar til å endre og overskride vår tilgang til informasjon, hvordan vi tilegner oss og anvender informasjon, og ikke minst hvordan kunnskap kan formidles (Säljö, 2010). Denne utviklingen har betydning for undervisning og elevers læringsprosesser generelt, men også for deres arbeid med de tverrfaglige temaene. Forskningen, informasjonstilgangen og det offentlige ordskiftet rundt samfunnsutfordringene som berøres i de tverrfaglige temaene, kan være både fragmentert, polarisert og motstridende. Derfor blir det spesielt viktig i arbeidet med de tverrfaglige temaene at elevene utvikler kompetanse og får støtte i å orientere seg i mylderet av informasjonskilder, og ikke minst forholde seg kritisk og analytisk til innholdet de møter (Furberg mfl., 2024).

I alle de tre undervisningsoppleggene vi fulgte, forholdt elevene seg til et bredt utvalg av digitale læringsressurser. Våre analyser synliggjør positive, men også mer utfordrende sider av elevenes bruk av digitale læringsressurser. Et positivt funn er at elevene er dyktige til å finne, oppsummere og sammenstille informasjon fra ulike kilder. I utforskende læringsaktiviteter bruker elevene mange og varierte digitale kilder, som nettaviser, nettleksikon, fagartikler og ChatGPT, når de jobber med de tverrfaglige temaene. De er også gode til å innpasse stoffet til ulike formater når de jobber med ulike elevprodukter, og de bruker varierte tekstlige og visuelle virkemidler som kommuniserer på en god måte.

Likevel ser vi at selv om elevene er dyktige til å oppsummere og sammenstille informasjon, bearbeider de i mindre grad innholdet. De sjekker i liten grad om de har forstått innholdet, om informasjonen er troverdig, eller om det er forskjeller eller likheter mellom innholdet fra ulike kilder. Deres bruk av kilder er derfor i liten grad kjennetegnet av en dybdeorientering. En slik dybdeorientering etterspørres også i liten grad av lærerne. Dette gjør det utfordrende for elevene å skape helhet og sammenheng i læringsarbeidet,

samtidig med at det blir utfordrende for dem å få øye på kompleksiteten, nyansene og motsetningene som kjennetegner samfunnsutfordringene.

Mange av elevene benytter KI-teknologier, og særlig ChatGPT, som læringsressurs. I intervjuene viser flere elever at de forstår hvordan de kan bruke såkalte *prompts*, eller ledetekster, til å tilpasse informasjonen til sine behov. Likevel er det i liten grad utviklet normer for regulering av bruken, det vil si når KI kan brukes, og til hva. Det er også i liten grad etablert praksiser i klasserommet som viser *hvordan* KI kan støtte elevenes læring.

Elevers arbeid med elevprodukter

Elevers arbeid med ulike typer tekstlige og visuelle produkter som presentasjoner, avisartikler, podkaster, plakater, essay eller andre former for produkter har en viktig rolle i undervisning og læring i skolesammenheng. Sett fra et sosiokulturelt perspektiv kan elevprodukter forstås som kulturelle verktøy som gjør det mulig for elevene å konstruere, formidle og uttrykke sin forståelse overfor lærere og medelever (Crook, 2013; Säljö, 2010). I vår sammenheng handler dette om elevenes tilnærming til samfunnsutfordringene som berøres av de tverrfaglige temaene. Et like viktig aspekt ved elevprodukter er *de ulike funksjonene* slike produkter får underveis i et undervisningsopplegg gjennom å virke samlende og strukturerende for læreres og elevers aktiviteter

Våre analyser viser at elevproduktene hadde viktige funksjoner i elevenes læringsprosesser, og hadde også betydning for hvordan vi kan forstå dybdelæring i denne typen tverrfaglig undervisningsopplegg. Lærerne på alle de tre skolene la opp til at elevene skal lage varierte og sammensatte produkter, samt at elevene fikk stor innflytelse og frihet i utformingen av produktenes form og innhold. Dette viser at elevmedvirkning står sentralt i arbeidet med de tverrfaglige temaene, noe elevene opplever som positivt og engasjerende. Denne valgfriheten og variasjonen innebærer også en mulighet for inkludering og differensiering, ved at det trekkes veksler på elevenes interesser, kompetanse og faglige styrker i undervisningen. Arbeidet med elevproduktene la også til rette for engasjement og refleksjon gjennom

å la elevene formidle noe til andre. I tillegg viser analysene våre at dette arbeidet bidro til å skape koplinger mellom de tverrfaglige temaene og elevenes liv på og utenfor skolen, noe som er særlig relevant med tanke på å legge til rette for dybdelæring.

Våre analyser viser også mer utfordrende sider ved arbeidet med elevprodukter. Valgfrihet og elevmedvirkning i undervisningsopplegg med løsere struktur opplevdes til tider frustrerende for enkelte elever, særlig i oppstarten av arbeid med nytt stoff. Vi observerte også at innholdet og de ulike perspektivene på samfunnsutfordringer som elevproduktene direkte eller indirekte handler om, i liten grad ble diskutert i læringsfellesskapet eller gjort tilgjengelig for alle elevene i klassen. Her ligger det altså et uutnyttet potensial som kunne bidratt til å understøtte elevenes dybdelæring og utvikling av en dypere forståelse av samfunnsutfordringene. Samlet sett viser våre funn at elever trenger veiledning og støtte fra lærere i arbeidet med elevprodukter, både i form av faglig støtte, og i form av erfaringsdeling gjennom samtaler i klassefellesskapet.

Elevenes kunnskap og forståelse av samfunnsutfordringer

Kunnskapsgrunnlaget for samfunnsutfordringene som berøres av de tverrfaglige temaene, er sammensatt. Elevene møter både i sin hverdag og i skolesammenheng et mylder av kilder som framstiller utfordringene på ulikt, og ofte motstridende, vis. Det å tilegne seg relevant kunnskap, og det å utvikle forståelse for hva samfunnsutfordringene faktisk innebærer, krever sammensatte tilnærminger til tematikkene. Både i samfunnsfagdidaktikk og bærekraftsdidaktikk har elevenes forhold til kunnskapsinnholdet blitt diskutert ved hjelp av preposisjonene *om*, *for* og *gjennom* (Arthur & Wright, 2001; Sinnes, 2021). Vi omtaler disse forskjellige tilknytningspunktene som ulike posisjoner elevene kan innta. Posisjonene er knyttet til utvalget av kunnskap de får tilgang til: hva de tverrfaglige temaene handler *om*, holdningene de får mulighet til å utvikle – altså undervisningens *for*, og erfaringene de kan gjøre seg *gjennom* arbeidet med kunnskapsinnholdet.

Analysene våre viser at elevene lærer om sentrale

Noen råd i arbeidet med de tverrfaglige temaene

Lærere:

- Legg til rette for å skape et trygt sted hvor det er lov å diskutere og være uenige om ulike perspektiver på samfunnsutfordringene.
- Våg å ta opp samfunnsutfordringenes konfliktstoff og vanskelige spørsmål, og hjelp elevene til å forstå at samfunnsutfordringene også handler om etiske og politiske problemstillinger.
- Tematiser samarbeid eksplisitt: Øv på måter å snakke konstruktivt sammen på, og tydeliggjør ulike strategier for samarbeid – for eksempel forskjeller mellom samarbeidsmåter og verdien av å veksle mellom samhandling og arbeidsdeling.
- Utfordre elevene til å problematisere informasjonen de finner på nett.
- Utvikle og demonstrer gode praksiser for hvordan elevene kan anvende KI som støtte i læringsarbeidet.
- Legg til rette for faglige samtaler i klassen hvor elevene får hjelp til å se koplinger mellom ulike temaer og fagstoff i egne og medelevers elevprodukter. Etterspør forklaringer fra elevene på innholdet i elevproduktene.

Profesjonsfellesskapet:

- Prioriter tid til å utvikle et felles fagspråk og en felles forståelse av hvordan de ulike fagenes begreper,

perspektiver og metoder kan bidra til elevenes forståelse av samfunnsutfordringene som berøres.

- Drøft hvordan samfunnsutfordringene kan jobbes med i enkeltfagene og på tvers av fag.
- Drøft betydningen av det å berøre konfliktstoff og vanskelige spørsmål i undervisningen – også de utfordrende sidene ved dette, og hvordan dere som profesjonsfellesskap kan møte dette.
- Utforsk skolen som et mulighetsrom som ikke bare vil representere verden slik den er, men også slik den kunne ha vært eller kanskje bør være.

Skoleledelse:

- Synliggjør krav og forventning om tverrfaglig arbeid, men gi samtidig handlingsrom til profesjonsfellesskapet og anerkjenn lærernes autonomi og pedagogiske kompetanse.
- Utvikle sosiale normer og strategier for KI-bruk i klasserommet på skolenivå og skap rom for at profesjonsfellesskapet kan diskutere syn på teknologi, læring og danning og komme fram til gode og nyskapende praksiser.
- La de tverrfaglige temaene prege skolen som helhet: Vektlegg og synliggjør sammenhenger mellom undervisningen og andre deler av skolens virksomhet.

samfunnsutfordringer, som internasjonale konflikter, plastforurensing i havet og svart arbeid. De får mulighet til å utvikle holdninger til disse utfordringene. Elever får også erfare hvordan det oppleves å møte uenighet, og de over på å samarbeide. På yrkesfag blir det tverrfaglige temaet ikke bare noe elevene lærer om, men også noe elevene praktiserer (*gjennom*-dimensjonen). I mange tilfeller får elevene mulighet til å bygge videre på kunnskap de har med fra sitt eget hverdagsliv.

Samtidig finner vi at lærerne er forsiktige med å tematisere samfunnsutfordringenes konfliktstoff som en del av arbeidet med de tverrfaglige temaene. Dette gjør at viktige motsetninger og spenninger nedtones, og innebærer at det blir vanskeligere for elevene å utvikle en forståelse av de etiske og politiske spørsmålene som melder seg. Våre analyser viser at kritisk tenkning, som en viktig del av dybdelæring, kunne vært støttet i enda større grad. I undervisningen blir den normative dimensjonen ofte tatt for gitt – for eksempel at bærekraft og demokrati skal

fremmes, eller at svart arbeid skal problematiseres. Det at lærere synliggjør ulike perspektiver, kan hjelpe elever til å få øye på konfliktperspektiver i arbeidet med samfunnsutfordringene. Slik kan lærere bidra til forståelse og engasjement hos elevene.

Undervisning om tverrfaglige tema gir muligheter for dybdelæring

Et overordnet funn i denne studien er at undervisningsopplegg som involverer flere fag, elevsamarbeid og utforskende læringsaktiviteter, åpner et mulighetsrom for å støtte elevers dybdeforståelse av komplekse samfunnsutfordringer. Særlig viser studien betydningen av læringsaktiviteter som legger til rette for samtaler mellom elever, der ulike synspunkter, refleksjoner og nyanser synliggjøres og tematiseres – og slik legger til rette for at elever utvikler dybdeforståelse og evne til kritisk tenkning. Videre finner vi at arbeid med elevprodukter bidrar til at elevenes interesser, kompetanse og faglige styrker aktiveres i undervisningen,

noe som bidrar til en opplevelse av inkludering og differensiering i læringsarbeidet. Det å være i et læringsmiljø som vektlegger medvirkning, inkludering og variasjon, slik vi har sett i undervisningsoppleggene vi har fulgt, gir elevene muligheter til å delta basert på sin tidligere kunnskap og sine interesser, noe som utgjør et viktig grunnlag for dybdelæring.

Til tross for at våre analyser viser at de tre undervisningsoppleggene legger til rette for elevers dybdelæring, synliggjør analysene likevel et uforløst potensial. Et eksempel på dette knytter seg til elevsamarbeid. Det at elever ofte velger arbeidsdeling framfor samhandling, kom særlig til syne der elevgruppene fikk stor frihet og flere større oppgaver. En ensidig vektlegging av samarbeid i form av arbeidsdeling, og liten grad av samhandling, svekker muligheten for dybdelæring. I arbeid med samfunnsutfordringer som preges av motsetninger, ulike perspektiver og forståelser,

blir evnen til å forstå og håndtere uenighet særlig viktig – ikke bare for at elevene skal få en dybdeforståelse av samfunnsutfordringene, men også for å legge grunnen for at elevene lærer seg å delta i et uenighetsfellesskap (Iversen, 2018) både i og utenfor klasserommet. For å støtte elevers dybdelæring er det viktig at de får innsikt i hvordan man utforsker komplekse problemstillinger sammen, og hvordan man kan håndtere uenigheter.

Når vi vet hvor sentralt samarbeid er både for utvikling av faglig forståelse og for å skape gode læringsmiljøer, kan vi på bakgrunn av vår studie si at det er behov for eksplisitt og systematisk undervisning og støtte til elevene for å hjelpe dem til å utvikle sine samarbeidsferdigheter. Slik støtte gjelder både det å vurdere når det er hensiktsmessig å samhandle, når det er praktisk å fordele arbeidet, og hvordan elevene kan utvikle samtalestrategier, både for å styrke læringen og for å løse uenigheter. I tillegg er det demokratitrening i praksis når elevene deltar aktivt i samarbeid, sammen utforsker problemstillinger, finner løsninger og håndterer uenighet.

Et annet utfordrende aspekt er elevenes bruk av digitale læringsressurser. Våre analyser viser at elevene er gode til å oppsummere og sammenstille informasjon på et overflatisk nivå, men at de i liten grad bearbeider innholdet, eller sjekker om de har forstått innholdet, eller om informasjonen er troverdig. Dette utgjør helt klart en utfordring når det gjelder dybdelæring, både fordi elevene møter svært ulikt innhold gjennom sin søking etter kunnskap, og fordi vi også finner at innholdet i liten grad blir delt og diskutert underveis i arbeidsprosessene. Dette fører til at innhold som kunne være med å forklare eller belyse ulike aspekter ved de tverrfaglige temaene, forbigås.

Samlet sett viser våre analyser at undervisningsopplegg som inkluderer ulike faglige perspektiver og utforskende læringssituasjoner, gir gode muligheter for å styrke elevers dybdeforståelse av komplekse samfunnsutfordringer. Studien løfter også fram at læreres faglige, relasjonelle og organisatoriske støtte er helt sentral for å støtte elevers dybdelæring i arbeidet med de tverrfaglige temaene.

Temaer EVA2020 vil forfølge videre

Totalt tre rapporter vil munne ut av delprosjektet *EVA2020: Fagfornyelsen i møte med klasseromspraksiser*. Den første rapporten retter søkelyset mot læreres planlegging og gjennomføring av undervisning om tverrfaglige tema (Furberg mfl., 2023). Den andre rapporten handler om elevers læringsprosesser i undervisning om tverrfaglige tema (Furberg mfl., 2024). Den tredje og siste rapporten vil være en sluttrapport der vi syntetiserer og diskuterer de overordnede funnene fra de forutgående delrapportene. Sluttrapporten publiseres i august 2025.

Du kan lese mer om forskningen i EVA2020 her:

<https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/>



LITTERATUR

- ARTHUR, J. & WRIGHT, D. (2001). *Teaching citizenship in the secondary school*. Routledge.
- BAKER, M., ANDRIESSEN, J. & JÄRVELÄ, S. (2013). *Affective learning together*. Routledge.
- BAKER, M.J. (2015). Collaboration in collaborative learning. *Interaction studies*, 16(3), 451–473.
- CROOK, C. (2013). Varieties of «togetherness» in learning–And their mediation. I: M. Baker, J. Andriessen & S. Järvelä (red.), *Affective Learning Together* (s. 33–51). Routledge.
- DILLENBOURG, P. (1999). What do you mean by «collaborative learning»? I: P. Dillenbourg (red.), *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches*. (s. 1–19). Elsevier.
- FURBERG, A., RØDNES, K.A., SILSETH, K., ARNSETH, H.C., KVAMME, O.A., LUND, A., SÆTHER, E., VASBØ, K.B., ERNSTSEN, S. & FUNDINGSRUD, M.W. (2023). *Fagfornyelsen i møte med klasseromspraksiser: Læreres planlegging og gjennomføring av undervisning om tverrfaglige tema*. Rapport nr. 6 EVA2020, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- FURBERG, A., SILSETH, K., RØDNES, K.A., ARNSETH, H.C., KVAMME, O.A., RASMUSSEN, I., SÆTHER, E., VASBØ, K.B., PETTERSEN, K., ØISTAD, J.H. & LUND, A. (2024) *Fagfornyelsen i møte med klasseromspraksiser: Elevers læring i møte med de tverrfaglige temaene*. Rapport nr. 7 EVA2020, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- FURBERG, A., SILSETH, K., RØDNES, K.A., ARNSETH, H.C., KVAMME, O.A., RASMUSSEN, I., SÆTHER, E., VASBØ, K.B., PETTERSEN, K., ØISTAD, J.H. & LUND, A. (2024). *Dette sier EVA2020: Fagfornyelsen i møte med klasseromspraksiser: Elevers læring i møte med de tverrfaglige temaene*. Temanotat: Oppsummering av sentrale funn i EVA2020 Rapport 7. Universitetet i Oslo.
- GILJE, Ø., INGULFSEN, L., DOLONEN, J.A., FURBERG, A., RASMUSSEN, I., KLUGE, A. & SKARPAAS, K.G. (2016). Med ARK&APP. *Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Universitetet i Oslo.
- IVERSEN, L.L. (2018). From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education*, 41(3), 315–326.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2020*.
- MERCER, N. & LITTLETON, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- ROHATGI, A., HATLEVIK, O.E., GUDMUNDSDOTTIR, G.B., ERSTAD, O.A. & BJÖRNSSON, J.K. (2024). ICILS 2023: *Digital kompetanse og algoritmisk tenkning hos norske niendeklassinger*. Cappelen Damm Akademisk.
- SAWYER, R.K. (2022). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge University Press.
- SINNES, A.T. (2021). *Utdanning for bærekraftig utvikling: Hva, hvorfor og hvordan?* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- SÄLJÖ, R. (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: Technologies, social memory and the performative nature of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 53–64.

NOTER

- 1 Prosjektet EVA2020: *Fagfornyelsen i møte med klasseromspraksiser* er et av delprosjektene i prosjektet *Evalueringsprosjektet: Intensjoner, prosesser og praksiser* (EVA2020) og er finansiert av Utdanningsdirektoratet.
- 2 Denne artikkelen er basert på EVA2020 Rapport 7: Furberg, A., Silseth, K., Rødnes, K.A., Arnseth, H.C., Kvamme, O.A., Rasmussen, I., Sæther, E., Vasbø, K.B., Pettersen, K., Øistad, J.H. & Lund, A. (2024). *Fagfornyelsen i møte med klasseromspraksiser: Elevers læring i møte med de tverrfaglige temaene*. Rapport nr. 7 EVA2020, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.



»»» Anniken Furberg er professor i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo, og leder det forskningsbaserte evalueringsprosjektet *Evalueringsprosjektet: Intensjoner, prosesser og praksiser* [EVA2020] finansiert av

Utdanningsdirektoratet. Hennes forskningsinteresser retter seg mot klasseromsstudier med fokus på lærer-elev-samtaler, bruk av teknologi i undervisningen og tverrfaglig undervisning og læring.



»»» Kenneth Silseth er professor i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Oslo. Han har ledet casestudiene om folkehelse og livsmestring i EVA2020. Hans forskningsinteresser er blant annet klasseromsinteraksjon, teknologi og læring, læringsidentitet og tverrfaglig undervisning og læring.



»»» Kari Anne Rødnes er førsteamanuensis i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Hun har ledet casestudiene om demokrati og medborgerskap i EVA2020. Hennes forskningsinteresser er blant annet lærings-

samtaler i norskfaget, teknologi som støtte for deltakelse og arbeid med tverrfaglige tema.

Den samiske skolen

– en oversettelse
av norsk skole



Foto: Hege Merete Sornby

Sámi skuvla lea dušše muhtun muddui jorgalus dáža skuvllas

»»» Av Pia-Maria Labba, Lemet Máhtte Eira Sara, Áile Elisabeth Utsi, Hege Merete Somby og Márjá Sofe Holmestrand Hætta

Den samiske skolen er basert på en norsk skolemodell. Det gjør det vanskelig å sikre en opplæring som baserer seg på samiske verdier og kulturforståelse.

I 1994 uttalte den samiske og politikeren og forskeren Ole Henrik Magga følgende:

Vi er kommet dithen at mange snakker om en samisk skole. Sannheten er vel heller at det vi i dag har, er ikke «en samisk skole», men en slags delvis oversettelse av norsk skole. Og dessverre er heller ikke oversettelsen så fullstendig og god. Vi har ingen samisk skole i dag verken når det gjelder innhold eller organisering. (Lund, Svein. 2003, s. 59)

Denne uttalelsen er fremdeles relevant fordi den samiske skolen er bygd rundt en struktur og et innhold tilpasset den norske skolen. Den samiske skolen har i hovedsak vært utformet av ikke-samer for samer, og har vært en arena for assimilering (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023). Dette til tross for at vi har hatt likeverdige og parallelle læreplanverk siden L97S og utviklingen av disse har involvert samiske representanter. Den samiske skolens organisering følger for eksempel den norske skolens organiseringsform når det gjelder fag- og timefordeling, aldersdifferensiering og klasseromsundervisning.

Også den norske skolens aktiviteter har vært diskutert, og det har kommet kritikk av politiske styringsverktøy for å strukturere og kontrollere aktiviteter i skolen (se eksempelvis Djupedal, 2024; Mejlbo & Holterman, 2020). Det har vært diskutert om den nåværende aldersinndelte opplæringsformen skal beholdes eller endres (se eksempelvis NOU 2019: 3), og om bevisst bruk av aldersblanding kan ansees som en pedagogisk ressurs (jf. Aagre, 2024).

Når det gjelder den fysiske arenaen for opplæring, har det tradisjonelle klasserommet der læreren står som kunnskapsformidler, blitt utfordret av undersøkelser som viser at bruk av uteskole gir bedre læringsvilkår (Ringgard, 2021). Sånn sett kan vi også diskutere om klasseromsundervisning bør være den foretrukne læringsarenaen. Diskusjonene rundt organiseringen av opplæringen tar imidlertid noen premisser for gitt, der samiske tenkemåter ikke inngår. Vi leser også de norske og samiske læreplanene som forholdsvis like, og evaluering av LK20 viser at det eksplisitte samiske innholdet bærer preg av en majoritetsforståelse (Somby mfl., 2024), noe som viser at påstanden til Magga fremdeles er relevant.

Ifølge ILO-konvensjon nr. 169 [ILO169], NOU 2016: 18. *Hjertespråket* og Grunnloven må samisk språk, kultur og samfunnsliv sikres, utvikles og styrkes i den samiske skolen, og dette skal gjøres av og i samråd med samer. Opplæring for urfolksbarn skal omfatte deres historier, kunnskaper, teknologier og verdisystemer, samt deres sosiale, økonomiske og kulturelle ønskemål (ILO 169, 1989). For å være i stand til å bevare samiske verdier og normer er det skolens ansvar å ivareta disse i opplæringen.

Dersom formålet med opplæringen, jf. LK20 og LK20S, er at samiske elever skal kvalifiseres, sosialiseres og dannes innenfor en samisk kulturforståelse, og å videreføre samiske verdier, bør både innhold og organisering av den samiske skolen som institusjon diskuteres. I denne artikkelen presenterer vi noen sentrale trekk ved samisk oppdragelse og opplæring, for så å diskutere hvordan dette videre kan implementeres i den samiske skolen.

Searvelatnja som pedagogisk modell

Dagens norske opplæringsmodell virker etter vår mening å være nokså lærerstyrt, ved at det for eksempel er mye helklasseundervisning og mindre elevaktivitet (Sæbø mfl., 2021). I den samiske skolen ser vi dette som en utfordring, siden man tradisjonelt har sett på læring som en dynamisk oppgave mellom den eller de som skal lære og den eller de som veileder til læring. Dette omtaler Balto som *searvelatnja*. Searvelatnja beskrives som læringssituasjoner der ulike generasjoner av barn, voksne og eldre møtes i en gjensidig og likeverdig arena, hvor kunnskap, ferdigheter og verdier overføres på tvers av generasjonene (Balto 2023, s. 27). I en læringssammenheng kan dette eksempelvis være ved å inkludere faste eller varierende *árbediehttit*. En *árbediehttit* er en kunnskapsperson som har spesifikk kompetanse på et område. Ved å inkludere *árbediehttit* i opplærings-situasjoner får man mulighet til å vise tradisjonskunnskap som er i de samiske samfunnene. *Árbediehttit* veileder arbeid i tradisjonelle temaer, som sennagressanking, sjøfiske og reinslakting, men også i klasseromsarbeid for å åpne opp refleksjonsrommet og variere undervisningen. Slikt arbeid ligger på et tverrfaglig nivå, og når læreren og *árbediehttit* samhandler med elevene, overfører man også normer og verdier til elevene. Normer og verdier overføres på et ubevisst nivå, både verbalt og nonverbalt, innenfor de samfunnene man er en del av, og på den måten overføres også kunnskap innhentet gjennom generasjoner fra de mer kompetente til nybegynnerne.

I en samisk sammenheng forstås læring som en prosess der eleven aktivt bygger kunnskap gjennom erfaring, noe vi også kjenner fra Deweys tenkning. Etter hvert som eleven erfarer, vil også elevens kunnskap, både praktisk og språklig, endres og oppdateres. Språket gjenspeiler også tradisjonell kunnskap, fordi erfaringene gjøres i språklige samhandlinger mellom elev og *árbediehttit* eller lærer. Det er en sterk sammenheng mellom tradisjonell kunnskap og samisk språk, og det er også sterke koblinger mellom næringer og samisk språk, da samisk er arbeids- og fagspråket i samiske basisnæringer (Helander, 1997, s. 22). Vi vet også at barn har et godt læringsutbytte gjennom praktisk arbeid utenfor skolens vegger (Hirvonen, 2003, s. 116).

I searvelatnja tenker man også at *moai dahke* – vi to

gjør dette sammen, der *moai* (et totallspronomen for vi-to) er en enhet. Her velger lærer eller *árbediehttit* å inngå i et samarbeid med eleven i stedet for å overlate utforskningen til eleven på egen hånd. Om man feiler, så betyr det at «jeg og læreren gjorde feil», i stedet for «jeg svarte feil». Ansvarer blir på den måten fordelt på enheten begge-to, slik at barnet ikke føler på så mye ansvar for at noe gikk galt. På den måten er det kanskje enklere for læreren å ikke stoppe elevene fra å prøve på nytt. I tillegg er det sentralt i samisk oppdragelse å vise barnet mye tillit. Man har tillit til at barnet skal få til, lar det lære gjennom erfaringer, har positive forventninger til barnets kompetanse og evne til å klare seg ut fra egne forutsetninger, lar barnet tenke selv og gir det støtte (Balto, 2023; Eriksen & Nutti, 2021).

Barnets evne til selvstendig læring

I en samisk sammenheng ønsker foreldre, besteforeldre og barnets nærmeste å skape selvstendighet hos barn gjennom å gi små og store oppgaver som barnet skal klare å løse på egen hånd ut fra forutsetninger og rådgivning (Eriksen 2003, s. 11). Det legges gjerne vekt på å veilede på indirekte måter og å rettlede barnet i dannelsesprosessen (Balto 2023, s. 88). Ved at barn får enkle instruksjoner, vil de få mulighet til å utforske, lære, prøve og feile. Barnet må likevel oppleve at det det gjør, er viktig og meningsfullt. På denne måten utvikles barns selvstendighet (Balto, 1997, 111–112). Et eksempel kan være dersom barnet forteller at det er tørst. Her vil det være mer naturlig å la barnet selv tenke ut hvordan det skal løse problemet, eller snakke med barnet om hvordan man skal kunne få hentet seg vann, fremfor å hente vann til barnet.

Et annet samisk pedagogisk tankesett er *gal dat oahppá go stuorrola*, at barnet tilegner seg kunnskap når det vokser til. Dersom barnet mislykkes med en tildelt oppgave, velger den voksne å tro på at barnet lærer med tiden. Dette er en måte å vise tillit til barnets *iešbirgejupmi* på, at det kommer til å lære etter hvert og utvikle metoder for å klare seg selv. Denne tankegangen krever at voksne er tålmodige og lar barna både prøve og feile uten å gi fasitsvar (Balto, 2023, s. 128–129).

Det er en fordel at barn og unge har utviklet *iešbirgejupmi* så de selv klarer å løse oppgaver ved å tenke og danne sine

egne ideer og løsningsstrategier. I slike situasjoner vil læreren ha som oppgave å støtte eleven i å løse oppgavene på egen hånd. Læreren jobb er derfor å veilede eleven til selv å bli i stand til å løse oppgavene, enten alene eller i samarbeid, noe vi også kjenner fra norske pedagogiske metoder (eksempelvis gjennom Bruners begrep *scaffolding*). Ut fra en samisk tenkemåte skal ikke læreren gi direkte svar, men være den som utfordrer eleven i prosessen.

Kultur-, natur- og tidsforståelse

Læreplanens overordnede del sier at skoler og lærere skal bruke verdier, språk og kultur som en sentral del av opplæringen. Dette er også meget relevant i samisk sammenheng. Aikio (2010, s. 94–95) mener at det å ha kulturforståelse vil forsterke noens *birgejupmi* (det å klare seg) i en flerkulturell sammenheng. Kulturforståelse handler om å ha kunnskap og refleksjoner om egen kultur, som språk, sedvaner, vurderinger og normer, også på et metanivå. I flerkulturelle miljø, der flere kulturer møtes, er *kulturåddejupmi*, kulturforståelse, avgjørende fordi man kontinuerlig forholder seg til andre kulturer, noe som er og har vært det normale i samiske områder. I tillegg er det slik at dersom kulturer skal kunne utvikles og bevares, må man ha kulturforståelse, ellers kan majoritetskulturen vaske den ut (Aikio, 2010, s. 103).

Eallit olmmožin, å leve som menneske, er et begrep som Aikio (2010, s. 136) bruker. Uttrykket kan tolkes som en del av *máilmmioaidnu* (hvordan man forstår verden), men er også en del av kultur- og naturforståelsen (Aikio, 2010, s. 94–94, 103, 136).

Et sentralt punkt i samisk kultur- og naturforståelse er, ifølge Balto, at naturen ikke er et objekt for mennesket, og at mennesket ikke kan eksistere uten naturen (Balto, 2023). Hun mener at mennesket og naturen er avhengige av hverandre (Balto mfl., 2019, s. 49,71; Balto, 2023, s. 24–25.). Gjennom samisk kultur- og naturforståelse kan begrepet *tverrfaglighet* virke overflødig eller begrensende når man skal forstå sammenhengen ved ulike problemstillinger. I samisk tradisjonell kunnskap har man allerede en holistisk, økologisk forståelse av hvordan man skal løse noe uten å dele opp i ulike fagområder (Holmberg, 2018). For eksempel vil matematikkoppgaver om hvor mange epler Ola og Kari har, stride mot en tenkning der man ikke skal

ta mer enn man trenger, noe som vil være en naturlig del å ta opp som et naturfaglig spørsmål. Dessuten forekommer epler sjeldent i samiske elevers nærmiljø. Sånn sett er slike oppgaver ulogiske sett fra en samisk natur- og kulturforståelse. I stedet kan tverrfaglige undervisningsoppgaver som handler om laksebestand i elevenes nærmiljø være mer relevant, der man kombinerer naturfag, samfunnsfag og livssynsfag. Da kan man reflektere over elvas tålegrense for fiske og hvor mye fisk eleven trenger, vurdere vannstand, endrede elveleier, andre fiskearter, sel ute i fjorden ved elvemunningen, menneskelig påvirkning, historier og beretninger fra forfedre og lignende (Holmberg, 2018).

Et holistisk syn på læring handler også om tiden det tar å bli ferdig med arbeidsoppgaver. Vi erfarte for eksempel at noen spurte en elev som hadde *duodji*, om «hvor lang tid brukte du på å garve reinskinnet?», der eleven svarte «det starta med at jeg slakta en rein». Responsen var «oi, vi starter allerede der», noe som eksemplifiserer at tidsbruk og praktiske arbeidsoppgaver ikke alltid kan avgrenses til ett fagområde som står på timeplanen. Der samenes tidsoppfatning følger en sirkulær oppfatning bestemt av årstidene og deres tilhørende arbeidsoppgaver, mener Lauhamaa (2009, s. 80–83) at vestens tidsoppfatning er lineær. Hun anser også at vestens tidsoppfatning er en stille kolonisering av sinnet, og derfor burde tidsoppfatningen være mer helhetlig fremfor dagens mer lineære tidsoppfatning.

Konsekvenser for en samisk skole

Ut ifra vår tolkning av Balto, Aikio, Lauhamaa og Holmberg burde den samiske skolens organisering utgå fra holistisk økologisk forståelse av de samiske årstidene og deres tilhørende arbeid. Noen arbeidsoppgaver tilhører høsten, og noen tilhører våren, og de tar tid å fullføre. En opplæring som tar i bruk naturen og arbeidet eller searvelatnja for å hjelpe elevene i deres utvikling til å bli i *iešbirgejeaddjit* og utøver av *iešbirgejupmi*, vil støtte samiske kulturforståelser og forsterke samiske verdier. Skolens iboende timefordeling der fag er inndelt i en timeplan, begrenser elevenes mulighet til å se oppgaver i et mer helhetlig perspektiv. Eksempelvis tar garving av skinn, som innebærer matematiske oppgaver, språklig utvikling, naturfaglig forståelse og kulturbærende elementer, mer tid enn timeplanen tillater.



Kan det være at den samiske skolen ville tjene på å ha en mer tverrfaglig innretning for å kunne understøtte samiske oppdragelsestradisjoner og videreføre samiske kulturelle verdier? Dersom formålet med opplæringen er å gi elevene mulighet til å være i prosessen fremfor å måle resultatene i etterkant, kan det styrke en tradisjonell, samisk oppdragelsesstrategi. Ved å legge til rette for tverrfaglighet kan man også i større grad ha mulighet til å ta elevene med seg ut i naturen og bruke tid på å lykkes med faktiske oppgaver og tilrettelegge for styrking av lokal kunnskap og forankring til lokalmiljøet.

En opplæring som gir elevene tid til å gjøre oppgaver, vil også styrke deres muligheter til å teste og mislykkes, for senere å lykkes; altså det som ligger i ideen om gal dat oahppá go stuorra. Det er ikke nødvendigvis læreren som skal lære barnet, men læreren må legge til rette for at man samhandler som gruppe, og sammen styrker hverandre. Gjennom searvelatnja fordeles ansvarsbyrden ved at man løser oppgaver og finner best mulige løsninger sammen. Opplæringen burde påvirke samfunnet, elevene og identiteten deres fordi den er knyttet til både familiens og samfunnets nedarvede kunnskap. Elevene kunne ha spurt hvordan familien deres hadde løst et slikt problem, og dermed i større grad relatere oppgaveløsningen til elevenes erfaringer, noe som i ville virke engasjerende. Som Rávdná Triumf (2009) skrev: «hvis jeg hadde dødd

i går, ville jeg ikke ha visst dette.» Når man i større grad involverer elevene i løsning av oppgaver, gir man også elevene muligheter til å finne løsninger læreren ikke har sett. Disse elementene forutsetter tid til å jobbe på måter som ikke er så fag- og timeplanstyrte. Eksempelvis kan iešbirgejupmi føles vanskelig å oppnå på skolen, ettersom læreren må forholde seg til tid gitt i en faginndelt timeplan. Med stramme tidsrammer fratar vi også elevene muligheten til å lære seg hele prosessen, for eksempel fra slakting til kjøttkoking. Gjennom høyere grad av tverrfaglighet i opplæringen, kan læringsprosessen bli en mer naturlig del av hverdagen. Elevene får mulighet til å bruke sine kunnskaper i matematikk uten å engang reflektere over at de holder på med matematikk.

Noen vil sikkert hevde at ILO og grunnloven er oppfylt i Norge, fordi Sametinget har konsultasjonsrett i saker som angår samer som folk. Som pedagoger i samiske områder, mener vi at dette ville kunne sett ganske annerledes ut dersom samer fikk fullt ansvar for å utvikle egne opplæringsinstitusjoner. Opplæringsmålene i de ulike fagene i LK20 og LK20s er slående like, selv om de samiske og de norske samfunnene har ulike verdigrunnlag og historie. En samisk skole der tenkning om samisk oppdragelse og samiske kulturelle verdier styrte opplæringsens formål, ville i større grad være i tråd med de overordnede målene for bevaring og utvikling av samiske språk, kultur og samfunnsliv.

LITTERATUR

- AIKIO, A.** (2010). *Olmmoš han gal birge. Ássit mat ovddidit birgema*. Kárášjohka: ČáliliidLágádus.
- BALTO, A.** (2003). Muitalusat Sámis, Árevirolaš bajásgeassima nana bealit. I: E.H. Eriksen (red.), *Árvvut-Árvu-Vierhtie – Samiske verdier*. Kárášjohka: Davvi Girji.
- BALTO, A.M.** (1997). *Samisk barneoppdragelse i endring*. Kárášjohka: ČáliliidLágádus.
- BALTO, A.M.** (2023). *Sámi bajásgeassin árbevierut- ealáskahttit-ođasmahttit*. Kárášjohka: ČáliliidLágádus.
- BALTO, A.M., SARRI, C., ERIKSEN, A.I.S. & KUHMUNEN, G.** (2019). *Maanaŋ gaavhtan – Mánáj diehti – Unna olbmožiid dihtii – Med tanke på barna*. Kárášjohka: Sámiiedigkie/Sámedigge/Sámediggi/Sametinget.
- DJUPEDAL E.F.** (2024, 4. mai). Barnehagen – den nye skolen? *Klassekampen*. <https://klassekampen.no>
- ERIKSEN, A.I.S. & NUTTI, L.A.** (2023). *Sámi mánáidgárdi servodatovddideaddji doaibma/den samiske barnehagens samfunnsoppdrag*. Barnehagefolk 4. https://www.barnehagefolk.no/bf2021_4_artikkel3.asp
- HIRVONEN, V.** (2003). Mo sámáidathtit skuvlla? Sámi oahpahedjiid oainnut ja sámi skuvlla ollašuttin. Reformbma 97 evalueren. Kárášjohka: ČáliliidLágádus.
- HOLMBERG, Å.** (2018) *Bivdit luosa – To ask for salomon. Saami traditional knowledge on salomon and the river Deatnu: In research and decision-making* [masteroppgave]. UiT Norges arktiske universitet.
- INTERNATIONAL LABOUR CONFERENCE [ILO].** (1989). *ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater*. https://www.regjeringen.no/contentassets/a5e5f2b1e4984468b04b10a60d26678b/ilo_norsk_020617.pdf
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- LAUHAMA, P.** (2003). Oahpaheamis oahppamii – Sámi skuvlla oahpama organiserema guorahallan bargovugiid vuodul. I: V. Hirvonen (red.), *Sámi skuvla plánain ja praktihkas. Mo dustet o97S hástalusaid? Reforpm 97 evalueren.* (s. 36–53). Kárášjohka: ČáliliidLágádus.
- LUND, S.** (2003). Samisk skole eller Norsk standard?: Reformene i det norske skoleverket og samisk opplæring. Kárášjohka: Davvi Girji.
- MAGGA, O.H.** (2011). Fortelling om problemene med «Det samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen». I: S. Lund, E. Boine, S.B. Johansen & S. Rasmussen (red.), *Samisk skolehistorie 5*. Kárášjohka: Davvi Girji. <http://skuvla.info/skolehist/magga-n.htm>
- MEJLBO K. & HOLTERMAN S.** (2020, 24. mai). Tror den tradisjonelle timeplanen kan være historie. *Utdanningsnytt*. <https://www.uttanningsnytt.no/charlotte-beal-klasserommet-korona/tror-den-tradisjonelle-timeplanen-kan-vaere-historie/243448>
- NOU 2016: 18.** (2016). *Hjertespråket. Forslag til lovverk, tiltak og ordninger for samiske språk*. Kommunal- og moderniseringsdepartementet.
- NOU 2019: 3** (2019). *Nye sjanser – bedre læring – Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>
- SOMBY, H.M., DANNEMARK, N.S. & NUTTI, Y.J.** (2024). Evaluering av fagfornyelsen samisk: Intensjoner, prosesser og forståelser i et urfolksperspektiv (Rapport 1/2024). Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla. <https://samas.no/nb/a/forskning/prosjekter/evaluering-av-fagfornyelsen-samisk>
- SÆBØ, J. U., SKAFTUN, A. & NYGARD, A. O.** (2021). Vilkår for muntlig deltakelse på mellomtrinnet. *Acta Didactica Norden*, 15(2). <https://doi.org/10.5617/adno.8311>
- TRIUMF, R.** (2009). Mitalusažat láidestit duodjeoahppamii ja – oahpaheapmái. *Sámis: Sámi eálakultuvrralaš áigečála 5*. Kárášjohka: ČáliliidLágádus. <http://www.samifaga.org/govat/doc/samis5.pdf> (17.06.2021). 6–11

SANNHETS- OG FORSONINGSKOMMISSJONEN. (2023). *Sannhet og forsoning – grunnlag for et oppgjør med fornorskingspolitikk og urett mot samer, kvener/norskfinner og skogfinner (Dokument 19 (2022–2023))*. Stortinget.

AAGRE, W. (2024). Hva skal til for å skape en bred og vedvarende debatt om kvaliteter og utfordringer i den norske skolen? <https://www.idunn.no/doi/10.18261/npt.108.2.8>



»» Pia-Maria Labba er fjerdeårsstudent ved samisk grunnskolelærerutdanning 1–7. trinn ved Sámi allaskuvla.



»» Lemet Máhtte Eira Sara er fjerdeårsstudent ved samisk grunnskolelærerutdanning 5–10. trinn på Sámi allaskuvla. Eira Sara har oversatt *Minecraft* og *Minecraft Education* til nordsamisk og har mottatt Samisk språkløftpris for dette arbeidet i 2020. Han har også vært med på å utvikle læremiddel i *Minecraft Education* om samiske temaer.



»» Áile Elisabeth Utsi er fjerdeårsstudent ved samisk grunnskolelærerutdanning 5–10. trinn på Sámi allaskuvla.



»» Hege Merete Somby er førsteamanuensis i pedagogikk og underviser på grunnskolelærerutdanningen ved Sámi allaskuvla. Somby har jobbet ved lærerutdanningen siden 2015, og siden 2022 ved de samiske lærerutdanningene. Somby har jobbet med inkludering i opplæringen på et overordnet nivå gjennom flere publikasjoner og i undervisning for grunnskolelærerstudenter og masterstudenter.



»» Márjá Sofe Holmestrand Hætta er høgskolelektor ved Sámi allaskuvla. Hætta har nylig fullført en masteroppgave med tittelen, *Tradisjonell samisk barneoppdragelse i et samfunn i endring*, hvor hun har undersøkt hvordan samiske foreldre tilpasser og viderefører tradisjonelle oppdragelsesmetoder i dagens samfunn.



Historie uten nåtidsblikk

»»» Av Lene Ferstad-Løland

Det kan se ut til å skje en dreining innen historiedidaktikken: bort fra historiebevissthetsparadigmet, mot en kurs som argumenterer for verdien av å gi fortidens annerledeshet større oppmerksomhet.

Den danske historiedidaktikeren Loa I. Bjerre kom i 2019 med doktoravhandling *Fortidens rolle i historieundervisningen. En analyse av det historisk fremmede i grundskolens historiefag*, hvor hun undersøkte historieundervisningen i danske klasserom. Dette gjorde hun på bakgrunn av en hypotese om at det stod dårlig til med fortidsbegrepet, sett med vitenskapsfagets øyne. Bjerre (2019) retter

fokuset mot at *fortiden* er historiefagets viktigste gjenstand, og problematiserer den økende tilstedeværelsen av presentisme i faget. Dette innebærer kort fortalt at fortiden betraktes med nåtidens briller, ved at fortiden i stor grad aktualiseres og kobles til vår tid. Flere peker på at en effekt av presentisme i undervisningen er at fortiden har fått en mer instrumentell rolle (jf. Bjerre, 2019, 2021, 2024; Ferrer, 2022).

Dette gjelder både i dansk og norsk kontekst, og er en utvikling som må sees i sammenheng med at begrepet *historiebevissthet* har fått en sentral historiedidaktisk posisjon (jf. Stugu, 2004). Målet for denne artikkelen er å vise hvordan det kan argumenteres for ideen om et såkalt *antropologisk* dannelsaspekt i historiefaget, med fortidens annerledeshet i sentrum.

Danning gjennom historie

Historiefaget har lange tradisjoner som dannelsesfag, og begrunnelsen her er som for fagene generelt knyttet til både danning og nytte (jf. Aase, 2005). Ser man på historiefaget i et historisk perspektiv, handlet det om at faget skulle bidra til å skape nyttige og lojale samfunnsborgere (Skram & Korbøl, 2003; Thue, 2019). Dette er målsettinger som på mange måter lever videre i vår tid, særlig med tanke på vektleggingen på demokratisk danning i skolens samfunnsfag (jf. Læreplanen Kunnskapsløftet LK20). I tillegg har selve dannelsesbegrepet, som kommer fra det tyske begrepet *bildung*, opplevd en oppblomstring de siste tiårene (Straume, 2013, Horlacher, 2014). Kort beskrevet kan vi forstå danning som en indre, umålbar prosess (jf. Straume, 2013), og den kan beskrives som noe som utvider ens horisont og fører til en form for ny innsikt hos den enkelte.

Ideen om folkedanning

Ulike idealer for danning har kommet og gått siden antikken (Foros & Vetlesen, 2015), men ideen om folkedanning har stort sett ligget til grunn. Man kan si at danning slik sett har en tydelig samfunnsmessig side, ved at den preger våre holdninger, handlinger og samhandling med andre (Aase, 2005). Den demokratiske dannelsesprosessen er tett knyttet til et ideal om å utvikle aktive medborgere, og det er naturlig man velger å realisere dette mandatet gjennom skolens samfunnsfag. Historieundervisningen er viktig i denne sammenheng, men Ferrer (2022) advarer mot et instrumentelt syn på bruk av historie hvor historisk kunnskap blir et redskap for å tjene demokratiet (Ferrer, 2022). En annen måte å forstå

hvorfor fortiden får et instrumentelt preg, er at vi lar historieundervisningen kretse rundt vår interesse for, eller vårt behov for, å forstå nåtiden (Ferrer, 2022; Bevernage, 2015).

Historiebevissthet

Tendensen til en instrumentell bruk av historien i skolen må særlig sees i sammenheng med begrepet *historiebevissthet*. Dette er et begrep som hører hjemme i historiebruksdidaktikken, og som har festet seg som et sentralt begrep over de siste tiårene, helt siden det oppsto i tysk kontekst på 1970-tallet (Stugu, 2004; Lund, 2006). Historiebevissthet dreier seg helt kort om å se sammenhengen mellom *fortid*, *nåtid* og *framtid*, og tar utgangspunkt i at alle mennesker har en historiebevissthet. Det er riktignok noe man kan ha mer eller mindre av (Stugu, 2004), og det er derfor behov for å aktivt arbeide med dette i klasserommet. Det sentrale dannelsesaspektet ved historiebevissthet finnes i målet om at elevene skal kunne *historisere* seg selv, som kan beskrives som en innsikt de skal utvikle ved å se fortiden, nåtiden og framtiden i sammenheng (Kvande & Naastad, 2020; Lorentzen, 2005).

Det tradisjonelle historiefaget bar preg av nasjonalisme og makthaveres ønske å påvirke befolkningens forståelse av fortiden (Skram og Korbøl, 2023), og var i praksis en «nedsiling» av kunnskap fra vitenskapsfaget. Historiebevissthet på sin side kobles til begrep som identitet og nåtidsforståelse, og sprang ut fra et ønske om å frigjøre seg fra vitenskapsfaget (Poulsen, 2024). Historiebevissthetsparadigmet vokste fram nærmest parallelt med at historiefagets objektivitet opplevde å bli utfordret på 1970- og 1980-tallet,

og man innså at det ikke fantes noen fasitsvar innenfor faget (jf. Hatlen, 2020). Det resulterte i en radikal historiedidaktisk endring og handlet i stor grad om hva formålet med historieundervisningen skulle være (Lund, 2006, Kvande & Naastad, 2020). I undervisningssammenheng ble lærerens oppgave nå heller å la elevene arbeide med problemstillinger og kilder enn å fortelle dem hva de skulle huske (Skram & Korbøl, 2023).

Behovet for fornyelse

At historiedidaktikken for flere tiår siden trengte en fornyelse, er forståelig. Det handlet i stor grad om å utvide det didaktiske arbeidsfeltet fra det å arbeide med formidling av faghistorie fra vitenskapsfaget (Lund, 2006), og gjøre faget mer relevant for elevene. Tendensen til å koble den historiske fortiden til nåtiden handler på den ene siden om å aktualisere fagstoffet på en slik måte at undervisningen fremstår som relevant for elevene (jf. Kaldal, 2003), og på den andre siden om et faglig mål om å utvikle elevens historiebevissthet. Det er lett å få øye på hvorfor historiebevissthet er et appellerende konsept. Det er et konsept som inviterer til en aktualisering av fortiden, og som gjør det enkelt å se nytteverdien av å lære historie. Det finnes imidlertid en mulighet for å se historiefaget ut fra et annet perspektiv.

Dette perspektivet ligger tettere opp til vitenskapsfaget historie og kretser rundt verdien av «fremmede» fortidsmøter i undervisningen. Bjerre er opptatt av at nåtidsperspektivet har en tendens til å blokkere for fortidsperspektivet, og peker på at det har som konsekvens at fortiden ofte fremstilles dummere, simple og mer ond

enn nåtiden gjør (Bjerre, 2019, 2024). I dette ligger også en kritikk av både presentisme og elevsentrisme som tendenser i vår tid (jf. Bevernage, 2015; Bangstad, 2017; Skarpenes, 2021). En konsekvens av at historiebruksdidaktikken har vunnet terreng i skolefaget, er at avstanden til vitenskapsfaget har blitt stadig større (Bjerre, 2024), og det finnes nå en bekymring for fagets egenart (jf. Børhaug, Sæle & Sætre, 2022). Det kan argumenteres for at det nå holder på å skje en dreining innen historiedidaktikken, *bort* fra historiebevissthetsparadigmet, *mot* en kurs som argumenterer for verdien av å gi fortidens annerledeshet mer didaktisk oppmerksomhet.

Historiefagets antropologiske dannelsesaspekt

Flere peker nå på verdien av å iakttas historien på avstand og å la «fremmede» fortidsmøter i større grad få lov til å tale for seg selv (jf. Bjerre 2019, 2021,

2024; Ferrer, 2022; Hagen, 2024), og at dette bør skje uten en aktiv kobling til nåtiden. Bjerre argumenterer for at det må skje et *perspektivskifte* i historieundervisning for å styrke historie som fagdisiplin (Bjerre, 2024). Poenget synes å være at det ligger en verdi å tilby elevene fremmede fortidsmøter uten en kobling til nåtiden, og at dette også må betraktes som danning gjennom historie (jf. Ferrer, 2022). Keith C. Barton & Linda S. Levstick (2004) var tidlig ute med betegnelsen *sense of otherness* i forbindelse med den fremmede fortiden, som de utdyper ved å peke på hvor viktig det er at elevene får en forståelse for at fortiden skiller seg fra nåtiden. Dette gjør det nærliggende å se til antropologien, som med sine studier av mennesket som art og sosialt vesen søker å få innsikt i en annen livsverden enn sin egen (jf. Schackt, 2024; Ferrer, 2022). Målet blir da å komme på sporet av fortidens annerledeshet, som nok oppfattes av

de fleste som historikerens kjernevirksomhet.

Bjerre (2019, 2024) definerer fortidsperspektivet som «fortiden, som den kan være blevet oplevet i fortiden» (Bjerre, 2024, s.17), og i sin teoretisering av fortidsperspektivet skisserer hun opp to innganger i undervisningen. Den første inngangen vil være å tilby nettopp et fortidsperspektiv, eller fortidsblikk på fortiden, men uten en kobling til nåtiden. Den andre inngangen vil være å presentere fortiden med et nåtidsperspektiv, eller nåtidsblikk, men med en mer eller mindre tydelig aktualisering til nåtiden. Sistnevnte kjennetegner historiebevissthetstradisjonen, mens førstnevnte har mer til felles med tradisjonell historieformidling.

Bjerrers hovedanliggende er at undervisningen må gi elevene adgang til fortidsperspektivet, og hun har utarbeidet følgende tre kriterier som læreren kan jobbe med i undervisningen for å oppnå at fortidsperspektivet blir historiefaglig kvalifisert: 1) at eleven skal møte / presenteres for et fortidsperspektiv, 2) at fortidsperspektivet skal være en rimelig avspeiling av den etablerte orden i den perioden som representeres, og 3) at elevens møte med fortidsperspektivet skal (innimelom) foregå uforstyrret av nåtidsrefleksjon (Bjerre, 2024).

For at fortidsperspektivet skal opptre i undervisningen, må altså læreren være bevisst hvordan han eller hun går fram for å beskytte det mot nåtidsperspektivet. Dette innebærer å ta bevisste valg i henhold til hva en selv sier, og med tanke på didaktiske læremidler og arbeidsoppgaver. Den overordnede ambisjonen for fortidsperspektivet finner man i



tanken om kontekstualisering samt å gi en beskyttelse fra nåtidsrefleksjon (Bjerre, 2019). Bjerre er i sin didaktiske tilnærming opptatt av å bruke historiske kilder i undervisningen, eller å ta i bruk fiksjon for å fremme elevenes tilgang til det fremmede, og hun er opptatt av at «parring» av det historiske fagstoffet med identitet og aktualisering kan vente (Bjerre, 2021).

Fortidsperspektivet er på sin side også beslektet med begrepet *historisk empati*, men Bjerre (2021, 2024) finner at det ikke er fullt ut dekkende. Fortidsperspektivet har sin styrke, mener hun, ved at det beskytter mot nåtidsrefleksjon, og hun finner støtte for dette synet i fenomenologisk teori, hvor en ikke-refleksiv tilgang, *epoché* eller pause fra mening, er avgjørende i møtet med det fremmede (Bjerre, 2021, 2024).

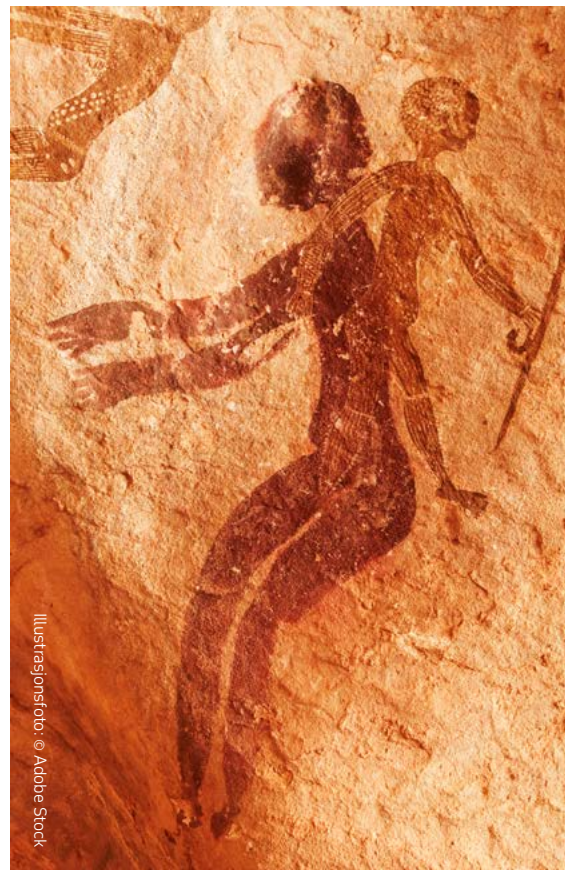
Bjerre (2024) finner også inspirasjon fra filosofen Edmund Husserl, grunnlegger av vitenskapsfeltet fenomenologi, og er særlig opptatt av hans tanker om forskjellen mellom *å gjøre noe* og *bli gjort noe med*, som kan opppre som et argument for at passivitet er viktig for den estetiske innlevelse, og at aktiv deltakelse, å ta stilling til noe eller å gi respons, kan virke hemmende. Det antropologiske dannelsenaspektet fra Bjerres ståsted kan betraktes på særlig to måter. Den ene er at møtet med det fremmede kan gi innsikt i det ukjente og på den måten vekke elevens nysgjerrighet på fortiden på en mindre fordomsfull måte. Den andre er at det å noen ganger til late et passivt møte med historie, vil kunne fremme en indre estetisk dannelsesprosess. Hennes perspektiv på både læring og danning kan muligens framstå som en kontrast til vår tids

fokus på utvikling av kompetanser og ferdigheter (jf. NOU 2014: 7, Fauskevåg, 2022), og slik sett kan ideen om det antropologiske dannelsenaspektet også inngå i en bredere skolepolitisk debatt.

Det tilsynelatende unyttige

Bjerre er ikke alene om å legge vekt på verdien av fremmede fortidsmøter i undervisningen. I norsk sammenheng har historiedidaktikerne Marlen Ferrer og Fredrik S. Hagen inntatt en lignende posisjon. Ferrer (2022) poengterer at det kan være horisontutvidende å lære om også det tilsynelatende unyttige ved historie, og at kunnskap om historiens mangfold har en egenverdi. Hagen (2024) har på sin side tatt utgangspunkt i læreplanen og sett på de historiefaglige vilkårene i begynneropplæringen i samfunnsfag. Hagen (2024) tar til orde for at det han har valgt å kalle «fremmedgjøring» i faget, bør skje tidlig i opplæringen.

Hovedpoenget synes å være at elevene bør få lov til å fjerne seg fra det de kjenner fra før, og la historie få være et sted å undre seg over den fremmede fortiden. Denne tilnærmingen kan gi assosiasjoner til en tradisjon innen det arkeologiske feltet, hvor målet er å arbeide med et statisk «nå». Dette er en metode som setter søkelyset på å undersøke hvordan noe *var*, mer enn å jobbe med årsaker og forklaringer (Leth & Jensen, 2024). Denne arbeidsmetoden åpner for *antropologisk fantasi*, og er opptatt av *nærvær* i elevenes fortidsmøter (Leth & Jensen, 2004). Her kan en se en parallell til Bjerres (2024) «formaning» om at fortidsmøtene bør skjermes for nåtiden i håp om å kunne utnytte deres fulle potensial.



Det kan her også trekkes en parallell til elevenes dannelsesprosess knyttet til erfaring og innsikt, med et mål om å utvikle hele mennesket, ofte beskrevet som en «hode, hjerte og hånd-prosess» (Horlacher, 2014). Danning og innsikt lar seg ikke så lett måle, og utdanning er i seg selv en kontinuerlig didaktisk risiko, ettersom utdanning ikke er et teknisk maskineri, men et møte mellom mennesker. Risikoen oppstår fordi elever ikke kan betraktes som objekter (Biesta, 2014, s. 123). Potensialet for antropologisk danning – og målsettingen om å forstå fortiden på fortidens egne premisser, uten konkrete læringsmål, kan sees på samme måte.

LITTERATUR

- AASE, L. (2005). Skolens ulike formål – danning og nytte. I: K. Børhaug, A. Fenner & L. Aase (red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsingsperspektiv*. Fagbokforlaget.
- BANGSTAD, T.R. (2017). Nærvær og presensisme. Om synet på fortiden og historieteori. *Tidsskrift for kulturforskning* 16(2).
- BARTON, K.C. & LEVSTICK, L.S. (2004). *Teaching history for the Common Good*. Taylor & Francis Group.
- BEVERNAGE, B. (2015). The Past is Evil/ Evil is Past: On Retrospective Politics, Philosophy of history, and Temporal Manichaeism. *History and Theory* (October 2015). Western University.
- BIESTA, G.J.J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- BJERRE, L.I. (2019). *Fortidens rolle i historieundervisningen. En analyse af det historiske fremmede i grundskolens historiefag* [doktorgradsavhandling]. Institut for kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.
- BJERRE, L.I. (2021). Det forsvundne fortidsperspektiv i historiefagets læremidler. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2. Universitetsforlaget.
- BJERRE, L.I. (2004). Fortidsperspektiv – en begrepsforklaring. I: L. Bjerre, H.E. Knudsen & J.A. Poulsen (red.), *Fortiden som er fremmed land. Historieundervisning og fortidsformidling*. Hans Reitzels Forlag.
- BJERRE, L.I. (2004). Hvordan bliver fortidsperspektiver historisk kvalifiserende? I: L. Bjerre, H.E. Knudsen & J.A. Poulsen (red.), *Fortiden som er fremmed land. Historieundervisning og fortidsformidling*. Hans Reitzels Forlag.
- BØRHAUG, K., SÆLE, C. & SÆTRE P.J. (2022). Innleiing – kjerneelementa i forskningsperspektiv. I: K. Børhaug, O.R. Hunnes & Å. Samnøy (red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Fagbokforlaget.
- HAGEN F.S. (2024). Nærhetens problem og fremmedgjøringens muligheter for å begynne å forstå historiefaget. I: E. Helgesen & K.W. Hidle (red.), *Begynneropplæring i samfunnsfag*. Fagbokforlaget.
- HATLEN, J. F. (2020). *Historikerens kode. Veien til historisk forståelse*. Universitetsforlaget.
- HORLACHER, R. (2014). *What is Bildung? The Everlasting Attractiveness of a Fuzzy Concept in German Educational Theory*. ResearchGate. DOI:10.7764/PEL.51.1.2014.4
- FAUSKEVÅG, O. (2022). Vil læreplanen bidra til danning av elevene? *Norsk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8.
- FERRER, M. (2022). Demokratisk dannelsen gjennom historie. I: K. Børhaug, O.R. Hunnes & Å. Samnøy (red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Fagbokforlaget.
- FØRØS, P.B. & VETLESEN, A.J. (2015). *Angsten for oppdragelse*. Universitetsforlaget.
- KALDAL, I. (2003). *Historisk forskning, forståing og fortelljing*. Samlaget.
- KNUDSEN, H.E. (2004). Fortidsperspektivet i nordisk historiedidaktikk. I: L. Bjerre, H.E. Knudsen & J.A. Poulsen (red.), *Fortiden som er fremmed land. Historieundervisning og fortidsformidling*. Hans Reitzels Forlag.
- LETH, M.A. & JENSEN, M.E. (2024). Mennesker og natur: 5. Klasse på antropologisk feltarbejde hos ertebøllefolket. I: L. Bjerre, H.E. Knudsen & J.A. Poulsen (red.), *Fortiden som er fremmed land. Historieundervisning og fortidsformidling*. Hans Reitzels Forlag.
- LORENTZEN, S. (2005). Fra nasjonal oppdragelse til kildekritikk. Dannelsingsdimensjoner og arbeidsmåter i skolefaget historie. I: K. Børhaug, A. Fenner & L. Aase (red.) *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsingsperspektiv*. Fagbokforlaget.
- LUND, E. (2005). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
- PIETRAS, J. & POULSEN, J. A. (2024). *Fagdidaktikk i historie. Mellem teori og praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- SCHACKT, J. (2024). *Antropologi*. Store norske leksikon. snl.no/antropologi.
- SKARPENES, O. (2021). De unges problem – individualisering og kvantifiseringskultur i skolen. *Nytt norsk tidsskrift*, nr. 1-2, 2021. Universitetsforlaget.
- SKRAM, H.F. & KORBØL, K. (2023). Varianter av historie – deres bruk og nytte – forholdet til skolefaget historie. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3. Universitetsforlaget.
- STRAUME, I.S. (2013). Danningens filosofi-historie: en innføring. I: I.S. Straume (red.), *Danningens filosofihistorie*. Gyldendal.
- STUGU, O. (2004). Innledning. I: S. Ahonen mfl., *Hvor går historiedidaktikken?* Historiedidaktikk i Norden 8, Skriftserie fra Institutt for historie og klassiske fag nr. 45, NTNU Trondheim.
- THUE, F.W. (2019). Den historiske allmenn-dannelse. Historiefaget i høyere/videregående skolen 1869–2019. *Historisk tidsskrift*, Bind 98, nr. 2. Universitetsforlaget.

Naturlig at det skjer en motreaksjon

Det er ikke uvanlig at det oppstår motreaksjoner på et felt når noen tendenser blir så sterke at de blir dominerende. Det å stille spørsmål til gjeldende praksis er stort sett bra, og det var gode grunner til at historiedidaktikken i sin tid trengte å utvikle seg fra tradisjonell vite at-kunnskap (jf. Lund, 2006), men det er mye som tyder på at historiebevissthetsparadigmet har påført historiedidaktikken et instrumentelt preg som på sikt vil ha konsekvenser for fortidens vilkår i skolens samfunnsfag. Det å ønske seg

innsikt i hvordan menneskene handlet og tenkte i fortiden, er vanligvis en grunn til å oppsøke historien (jf. Kaldal, 2003). Historikerens mål er å forstå fortiden, og dette krever bevissthet om dens annerledeshet. Det er

derfor jeg mener historiedidaktikken bør legge seg nærmere opp til vitenskapsfaget, og at vi i større grad bør ta inn de fremmede fortidsmøtene i historieundervisningen.



»»» Lene Ferstad-Løland er stipendiat ved Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag ved Høgskulen på Vestlandet. Her forsker hun på historiedidaktikk som en del av det global-historiske prosjektet *SilkRoMo*, som skal forske på nye måter å forstå den historiske Silkeveien på. Hennes ph.d.-prosjekt, som også har tilknytning til forskergruppen *Den antikke verden* ved UiB, vil utforske fortidens vilkår i skolens samfunnsfag og historiefagets antropologiske dannelsingsaspekt.

No Isolation 🗨️

Tilbake til skolen med 🗨️ AV1

Læring og tilhørighet for alle, selv ved fravær

Alle barn har rett til utdanning og sosial tilhørighet. Kommunen har et ansvar for å følge opp elever med fravær, og skolemiljøet skal fremme læring, trivsel og inkludering.

Hos No Isolation hjelper vi skoler øke skolenærværet. AV1 lar elever følge undervisningen, opprettholde deres sosiale tilhørighet og forenkler overgangen tilbake til klasserommet. Vi samarbeider med over 100 norske kommuner og skoler, og gir dem ressurser for å sikre elever en vellykket vei tilbake til skolen med AV1.

Hva er AV1?

AV1-roboten lar barn og unge delta i undervisningen fra et grupperom, en behandlingsinstitusjon eller hjemmefra. Den bygger bro mellom elev og skole, sikrer god læring og opprettholder elevens kontakt med både lærerne sine og det sosiale fellesskapet i klassen.

Hvordan fungerer det?

AV1 plasseres i klasserommet og eleven kobler seg opp til roboten via AV1-appen. Derfra kan eleven se, høre, rekke opp hånda og delta aktivt i klassen som om han eller hun var fysisk til stede.

Hvordan lykkes med AV1?

No Isolation og våre pedagoger tilbyr skreddersydde implementeringsløp og velutprøvde metoder for å forebygge og redusere skolefravær ved hjelp av AV1. Målet kan være å forlenge skoledagen, sikre læring og tilhørighet under sykefravær, gi tilpasset opplæring til elever med stort læringspotensial eller trygge elever på veien tilbake til skolen etter en periode av ufrivillig skolefravær.

Hvorfor velge AV1?

- **Redusere fravær**
Tilgang til læring og økt trygghet rundt skolemiljøet kan hjelpe elever raskere tilbake til skolen.
- **Forbygge fravær**
Tidlig innsats på skolen for elever med behov for tilpasninger kan forebygge fravær.
- **Forhindre utenforskap**
Barn og unge kan opprettholde eller styrke sin sosiale tilhørighet til klassen og skolemiljøet.
- **Lav kostnad**
Sammenlignet med alternative tiltak er AV1 en løsning med lav kostnad og krever få ressurser for å sikre elevers rett til opplæring.
- **Dokumentert effekt**
For elever med somatisk sykefravær når 95% av tiltakene målet sitt. For elever med ufrivillig skolefravær når 65% av tiltakene målet sitt.

3k+AV1-roboter
i Europa**17**

land

2.5k+

skoler

10k+

elever

100k+

skoletimer


 **AV1**

No Isolation er et norsk selskap grunnlagt i 2015 med et mål om å sikre universell tilgang til skole og utdanning for alle.

→ **Kontakt oss**

+47 936 88 035 | norden@noisolation.com
noisolation.com

Forskningsens spenningsfylte og uklare rolle i partnerskap

Ulike former for partnerskap mellom forskere og praksisfeltet er utbredt. Men forskningens rolle i slike partnerskap er uklar. Mye tyder på at det i liten grad er lagt til rette for å utnytte samarbeidet for å bringe fram ny forskningsbasert kunnskap som kan anvendes i skolen.

»»» Av Tine S. Prøitz og
Sølvi Mausethagen

Samarbeid mellom lærerutdanninger, kommuner og skoler fremheves ofte som en viktig del av løsningen på høyaktuelle utfordringer i utdanningssektoren. I politiske dokumenter og statlige initiativ uttrykkes stadig tydelige forventninger til samarbeid i partnerskap mellom lærerutdanning, kommunesektoren og skoler og barnehager. Nasjonale myndigheter har tatt i bruk økonomiske insentiver for partnerskapsdannelser over statsbudsjettet, og vi har tilskuddsordninger som skal stimulere og støtte samarbeid for kompetanseutvikling i barnehage og grunnskole. Andre eksempler er utlysninger av prosjektmidler gjennom Norges forskningsråd og Direktoratet for høyere utdanning samt ordninger for Offentlig sektor-ph.d., som alle vektlegger samarbeid mellom akademia og utdanningssektoren for en styrking av partnerskap omkring forskning og utvikling. Et økende antall studier og evalueringer har også dokumentert at det i dag er etablert et mangfold av partnerskap og ulike samarbeidsformer, samtidig som partnerskap i streng

forstand ikke kan anses å være et en veletablert ordning med bestemte strukturer og aktiviteter, men heller kan beskrives som en ordning som stadig er under utvikling (Aasen mfl., 2025).

Samarbeid mellom skoler og høyere utdanning i nordisk sammenheng er imidlertid ikke noe nytt (Rönnemann & Salo, 2014; Rönnemann mfl., 2016, Aasen & Prøitz, 2023). Norske skoler, kommuner og lærerutdanninger har lange tradisjoner for samarbeid (f.eks. Mausethagen & Hermansen, 2022). Spesielt har samarbeidet handlet om praksis for lærerstudenter, men det er også tradisjoner for samarbeid omkring skoleutvikling, forskning og utvikling (FoU) og etter- og videreutdanning. Det som kan ses på som nytt, er hvordan samarbeidet i dag ikke bare fremtrer mer formalisert gjennom forskriftsregulering, retningslinjer, finansierungsordninger og avtaleverk (Prøitz & Rye, 2025), men også inngår som et viktig element i nasjonal politikkutforming og fremheves i en rekke politiske utspill og tiltak.



Dette ser vi for eksempel i nasjonale strategier for kvalitet i lærerutdanning, i nasjonale tiltak for etter- og videreutdanning for lærere i skole og barnehage og nå senest i ny nasjonale strategi for utdanningsforskning. Gjennomgående i den nasjonale politikken fremheves behovet for en relevant og praksisnær kunnskapsbase, både for profesjonene og utdanningene. Det er i disse sammenhengene at samarbeid innenfor rammen av etablerte partnerskap ofte presenteres som løsningen på en rekke aktuelle problemer i skolen og i lærerutdanning. Vi kan si at det er stor politisk og samfunnsmessig tro på hva partnerskap mellom skole og barnehage, høyere utdanning og lokale myndigheter kan bidra med. Dette kan handle om å løse utfordringer ved å integrere ulike kunnskapsformer i lærerutdanning og skole (Hermansen & Mausestagen, 2023), så vel som om å bidra til å løse konkrete og dagsaktuelle samfunnsmessige utfordringer som utenforskap.

I denne artikkelen stiller vi noen spørsmål omkring forskningens rolle i partnerskap for samarbeid mellom skole og utdanning. Våre delstudier i forskningsprosjektet RE-POSE om forskning i lærerutdanning og bruk av forskning i skolen tyder på at forskningen ofte får en relativt uklar og spenningsfylt rolle i lærerutdanning og i skole (se for eksempel Mausestagen mfl., 2023, Borgen & Prøitz, 2023, Prøitz & Rye, 2025). Vi skal i det følgende diskutere forskningens rolle i partnerskap basert på noen studier vi har gjennomført i prosjektet.

Politikkutvikling og partnerskap

Tanken om partnerskap i utdanningspolitikk er ikke en ny idé og kan for eksempel spores tilbake til St.meld. nr. 11 (2008–2009), der temaet partnerskapsavtaler diskuteres i forbindelse med praksis i lærerutdanning og et behov for et system med obligatoriske partnerskapsavtaler mellom lærerutdanningsinstitusjoner og barnehage-/skoleeier. Hensikten med avtalene skulle være for å «klargjøre roller, ansvar og gjensidige forpliktelser i praksisopplæringen». Stortingets tilslutning til meldingen sprang ut fra en felles oppfatning om behovet om en mer helhetlig og praksisnær lærerutdanning. I de påfølgende årene har partnerskapstematikken vært berørt i en rekke stortingsmeldinger (Aasen mfl., 2025), som Meld. St. 19 (2015–2016) *Tid for lek og læring – Bedre innhold i*



barnehagen, Meld. St. 21 (2016–2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*, Meld. St. 6 (2019–2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Partnerskap er også fremhevet en rekke utredninger og strategier som for eksempel i NOU 2022: 13 *Med videre betydning. Et helhetlig system for kompetanse og karriereutvikling i barnehage og skole* og i *Rapport fra ekspertgruppen om styring av lærerutdanningene* (Senter for profesjonsforskning, 2024).

I hovedsak tematiserer de politiske dokumentene frem til i dag først og fremst behovet for partnerskap i forbindelse med praksis i lærerutdanningene, og etter- og videreutdanning av lærere, selv om temaet forskning også tidvis berøres. Det er også i tilknytning til praksis og utdanning at det finnes konkrete tiltak og finansiering knyttet til samarbeid i partnerskap. Lærerutdanningsstrategien 2025 fremhever hovedmålet et «stabilt og gjensidig utviklende samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonene, barnehagesektoren og skolesektoren» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 8) og beskriver tre hovedutfordringer for norsk lærerutdanning: praksisrelevans, forskningsforankring og tverrfaglig samarbeid. Når det gjelder praksisrelevans, beskrives utfordringen som at mange lærere og ledere fra praksisfeltet i liten grad opplever å være involvert i utviklingen av lærerutdanningene, samtidig som ansatte ved lærerutdanningene på sin side tidvis opplever det som krevende å få lærere og ledere fra praksisfeltet engasjert i lærerutdanningene.

Når det gjelder forskningsforankring, vises det til at en av utfordringene i Norge er at forskningen er for svakt forankret i praksisfeltet, og dermed ikke oppleves som relevant nok. Det beskrives hvordan praksisfeltet opplever at utdanningsforskningen ikke kan tas i bruk i skolen. Samtidig viser forskere til at forskning ikke kan forventes å være direkte anvendbar i praksis, men snarere må fortolkes og oversettes til den enkelte skolekontekst. Strategien viser altså til at det finnes en spenning mellom praksisfeltets forventninger til anvendelse av forskning og de mulighetene som finnes for å ta forskning i bruk direkte (Prøitz & Rye, 2025; Mausethagen mfl., 2023).

I strategien vises det altså til at det finnes en spenning mellom forventninger i praksisfeltet om å kunne ta i bruk forskning og at forskningen ikke gir muligheter for dette i

praksis. På den ene siden anses forskningen som for svakt forankret i praksisfeltet til å kunne bli tatt i bruk, og på den andre siden vises betraktninger om at forskning ikke kan forventes å være direkte anvendbar i praksis, men snarere må fortolkes og oversettes til den enkelte skolekontekst (Prøitz & Rye, 2025; Mausethagen mfl., 2023).

Et spenningsfylt felt

Spenninger knyttet til forståelser av forskningens rolle i akademien og i praksisfeltet er grundig dokumentert i både norsk og internasjonal forskning, og knytter dermed an til en større global diskusjon omkring forskning, kunnskapsutvikling og bruk av forskning i lærerutdanning og i skole og profesjon (Mausethagen mfl., 2025). Litteraturen på feltet viser en stadig tilbakevendende diskusjon om forskningens plass i lærerutdanning og skole, hvorvidt den kan gjøres relevant, og i så fall hvordan.

Diskusjonene har ofte et toveisperspektiv: for det første at det er et behov for å styrke det profesjonelle arbeidet til skoleledere og lærere gjennom kunnskapsmobilisering (Revai, 2021); for det andre behovet for å styrke kvaliteten på den tilgjengelige kunnskapen (Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Korthagen, 2010). Et spørsmål er imidlertid om vi har gode nok begreper og forståelser for å snakke om hvordan ulike kunnskapsformer kan eller bør integreres i lærerutdanning og skole. Et annet aktuelt spørsmål er i hvilken grad oppfatningen om at forskningen ikke er relevant, kan føre til at forskningen får for lite oppmerksomhet i partnerskapene. Det vil i så fall være ganske paradoksalt, ettersom det nettopp er forskningen som kan bringe inn ny og oppdatert kunnskap for å hjelpe skolen med å løse sine utfordringer.

Innenfor lærerutdanningene er det også noen epistemologisk forankrede spenninger som er virksomme. For eksempel eksisterer det en spenning (spissformulert) mellom en oppfatning av læreren som aktiv og reflektert deltaker og læreren som en mer passiv mottaker av evidensbasert forskning. I RE-POSE-prosjektet argumenterer vi for en mellomposisjon i et slikt spenningsfylt felt. Mellomposisjonen har som mål å styre klar av de skarpe ytterpunktene som ofte preger debatten. Vi argumenterer for å anerkjenne at det profesjonelle skjønnnet kan styrkes ved bruk av forskningsbasert kunnskap, i stedet for å stå

i et motsetningsforhold til den. En slik posisjon inkluderer forskning og forskningsbasert kunnskap som et viktig utgangspunkt for praksis i skole og lærerutdanning, og at økt oppmerksomhet derfor må rettes mot integrasjonsprosesser mellom ulike kunnskapsformer. Det vil si at både kunnskap fra aksjonsforskning og kunnskap fra evidensbasert forskning har sin plass, sammen med erfaringsbasert kunnskap. Og nettopp fordi det i dag finnes mye kunnskap fra forskning som kan ha stor betydning for praksis, trenger vi begreper og perspektiver på forskningens rolle i skolen som er mer profesjonssensitive, og der lærere og elever ses som aktive deltakere (Mausethagen mfl., 2023).

Forskning som kunnskap i styringsdokumentene for lærerutdanning

I prosjektet har vi også sett nærmere på hvordan forskning som kunnskap i styringsdokumenter blir ivaretatt i fire lærerutdanninger (GLU 1–7, GLU 5–10, PPU, LUPE) (Borgen & Prøitz 2023). I studier av lærerutdanningenes styringsdokumenter, rammeplaner og retningslinjer fant vi en felles læreplanlogikk for de fire utdanningene. Styringsdokumentene som beskriver hva lærerutdanningene skal vektlegge, er preget av forståelser av kunnskap knyttet til profesjonsutøvelse fremfor kunnskap som tar utgangspunkt i forskning og fag. Forskning omtales som «forsknings- og erfaringsbasert kunnskap» eller som «relevant forskning og teori, vitenskapelige forskningsmetoder og etikk». Våre studier viser at kunnskap som regel er satt i sammenheng med erfaring, relevans og vitenskapelige metoder og etikk. Kunnskap *fra forskning* er derimot ikke løftet frem i styringsdokumentene. Dette innebærer at når forskning omtales, er det først og fremst i forbindelse med metode og teori, og for å beskrive hva lærerstudentene skal ha av kompetanse.

Styringsdokumentene viser ikke til at lærerstudentene skal få kunnskap fra forskning som noe som er systematisk, empirisk eller kritisk utforsket. Kunnskap *fra forskning* fremstår dermed som utydelig i styringsdokumentene. Dette stiller høye krav til lærerutdannernes FoU-kompetanse og deres arbeid med å operasjonalisere styringsdokumentene for å formidle forskningsforankret kunnskap. Sett i lys av spenningene beskrevet over kan en fortolkning av analysen av styringsdokumentene handle om

at forskningsbasert eller evidensbasert kunnskap ofte blir knyttet til perspektiver der læreren ses på som en passiv mottaker av forskning.

Strukturelle spenninger og partnerskap

Ser vi nærmere på forskning på partnerskap spesielt, har både norsk og internasjonal forskning pekt på at det finnes spenninger langs flere dimensjoner i utviklingen av og arbeidet med partnerskap (se for eksempel Hermansen & Mausethagen, 2023; Nilsen & Helstad, 2023; Daza mfl., 2021; Sjölund & Lindvall, 2024; Zala-Mezö & Datnow, 2024). I internasjonal sammenheng er det vist til at såkalte forskning–praksis-partnerskap (*research-practice partnership, RPP*) blant annet forutsetter langsiktighet, likeverdighet mellom de involverte partnerne og felles mål (Coburn & Penuel, 2013). Forskning viser også at det er krevende å få til gode partnerskap, og at det finnes en rekke utfordringer. I norsk sammenheng viser for eksempel evaluering av tilskuddsordningene for kompetanseutvikling i barnehage og skole at det er utfordrende å få til en opplevelse av likeverdighet og felles forståelse for hva partnerskapene skal drive med. Samarbeidet preges av tradisjonelle forventninger til universitetene og høyskolene om å veilede og lede arbeidet, samtidig som det finnes et uutnyttet potensial for tilbakeføring av erfaringer og kunnskap fra praksisfeltet til lærerutdanningene (Wiborg mfl., 2022; Borg mfl., 2023).

Vi kan si at partnerskap er preget av en rekke utfordringer knyttet til fysiske, språklige, arbeidsrelaterte, strukturelle, organisatoriske, økonomiske og kulturelle avstander som kjennetegner og skiller utdanningsforskning fra utdanningspraksis. Et sentralt aspekt her er hvordan organisasjoner som skoler, universiteter og lokale myndigheter ikke er organiserte for sømløs dialog eller samarbeid. Derimot drives de av ulike formål, lover og regler, myndighet og forvaltning, økonomi, stillinger, oppgaver og aktiviteter. Forstått på denne måten kan partnerskap faktisk utfordre strukturene som opprettholder ideen om hva et universitet og forskning er, og hva skolen og dens praksis er (Prøitz & Rye 2023). Selv om slike utfordringer kan variere og være mer eller mindre fremtredende avhengig av situasjon, er det veletablert i forskning at de grunnleggende strukturene som organiserer arbeidslivet til forskere og lærere, skoleledere og ansatte i kommuner og fylker, er så forskjellige at

tilsynelatende enkle ting, som å møtes for samarbeid, kan bli en hindring (jf. Nutley mfl., 2003; Rasmussen & Holm, 2012). Dette handler for eksempel om at ansatte i de ulike organisasjonene i ulik grad styrer egen arbeidstid, og at partnerskap forutsetter at alle aktørene er sikret tilgjengelig tid og rom for å kunne delta.

Relasjonelle spenninger og partnerskap

I en intervjustudie av aktører i fire ulike partnerskap knyttet til lærerutdanning ved en lærerutdanningsinstitusjon i Norge beskriver informantene deltakelse i mange ulike samarbeidsformer, som praksisopplæring, EVU og tilskuddsordningene, ulike samarbeidsfora, utviklings- og forskningsprosjekter og universitetsskoleavtaler (Aasen mfl. 2025). Intervjuene bekrefter andre studier i Norge som påpeker at det foregår mye samarbeid, og at det er etablert partnerskap omkring en rekke samarbeidsfelter mellom lærerutdanning, skole og lokale myndigheter. Flere av samarbeidene har eksistert over lang tid, spesielt knyttet til praksis, men også gjennom andre typer samarbeid. Det finnes altså et mangfold av samarbeidsstrukturer mellom lærerutdanningene, kommunesektoren og skoler/barnehager. De overlapper og går på tvers av vanlige forvaltningsstrukturer og er ofte ekstraordinære ordninger. Samarbeidet er ulikt formalisert gjennom avtaler, ordninger for avlønning av lærere, tilskuddsordninger og forsknings-samarbeid.

På mange måter kan partnerskapene karakteriseres som løst koblede med uklare roller, formål, organisering og finansiering, samtidig som graden av formalisering varierer med aktivitet og avtaler. Det er ofte uklart for aktørene hvordan samarbeidet er formalisert, finansiert og forankret. Universitet og høyskole tar gjerne initiativ og leder samarbeid og partnerskap, mens kommunene har en sammenbindende funksjon, og kommuneansatte har ofte flere roller i ulike samarbeidsfora. Slik sett er partnerskapene avhengige av velfungerende relasjoner mellom aktørene. Informantene peker på betydningen av og sårbarheten ved at samarbeidet avhenger av hvilke enkeltpersoner som er involvert. Datamaterialet tyder på at graden av formalisering er tydelig for arbeid knyttet til praksis og utdanning og etter- og videreutdanning i tilskuddsordningene, mens arbeidets form og funksjon blir mer utydelig for aktørene i

partnerskap omkring forskning og utviklingsarbeid. Dette kan forstås ut fra hvordan samarbeid omkring utdanning og kompetanseutvikling gjerne er mer regulert fra nasjonale myndigheter, mens FoU-aktiviteter gjerne ikke er særlig regulert eller finansiert nasjonalt, men i større grad organiseres og drives av forskere med høyere grad av autonomi ved den høyere utdanningsinstitusjonen. Dels kan disse løsere koblingene i forbindelse med forskning forklares gjennom at de fleste forskerne ved lærerutdanningene har forskningstid som de kan bruke til forskningsaktiviteter, mens insentivene for å drive forskning i partnerskapene ikke er sterke nok.

Forskningens rolle

Vi har sett at lærerutdanningenes styringsdokumenter først og fremst legger vekt på kunnskap om metode, relevans og etikk for utvikling av lærerens kompetanse fremfor kunnskap fra forskning. I styringsdokumentene ser forskningens rolle ut til å være uklar. Det kan henge sammen med historiske spenninger i synet på kunnskap i lærerutdanning og skole. Samtidig er det få konkrete nasjonale tiltak som vektlegger forskning i arbeidet i partnerskapene, og det er i første rekke lagt vekt på kompetanseutvikling. På flere måter kan vi si at rammevilkårene for forskning i lærerutdanning og i skole synes å være svake, selv om det finnes henvisninger til at partnerskap også bør omfatte forskning og utviklingsarbeid og det finnes ordninger for å søke FoU-midler der samarbeid er et kriterium.

Ut fra våre studier av partnerskap innenfor RE-POSE-prosjektet synes den norske satsingen på partnerskap delvis å skille seg fra det som internasjonalt omtales som forskning-praksis-partnerskap (*research-practice partnership RPP*), ved at den først og fremst har handlet om kompetanseutvikling. Dette kan ha ulike forklaringer, for eksempel at det ikke er sterke nok insentiver til å bruke FoU-tiden som ansatte i lærerutdanningene har, på forskning i partnerskapene. Det kan handle om at organiseringen av og strukturene for partnerskap ikke legger godt nok til rette for involvering som kan sikre eierskap til og engasjement for forskning i forkant. Samtidig vet vi at det foregår forskning innenfor partnerskapene med et stort potensial for praksisnær kunnskapsutvikling. Dette er viktig fordi nettopp det å løse dagens utfordringer i skolen trenger ny oppdatert



forskning og ny kunnskap. Med dette som bakgrunn bør vi spørre om den norske betoningen av partnerskap så langt risikerer å gå glipp av en viktig mulighet for utvikling av en kunnskapsbase for lærerutdanning og skole som er praksisrelevant, tverrfaglig og forskningsforankret. I så fall bør

den videre utviklingen av lærerutdanning og partnerskap i samarbeid med sektoren omfatte kritisk diskusjon om hvordan vi kan fremme tilliten til relevant og kvalitetsmessig solid utdanningsforskning, som nødvendig fundament for innovasjon og utvikling, også innenfor partnerskapene.

LITTERATUR

- BORG, E., WIGGEN, K.S. & RESTAD, F.** (2023). Samarbeid og involvering i tilskuddsordningen for kompetanseutvikling i grunnskolelæreren. Temanotat 5. AFI-rapport 2023:20.
- BORGEN, J.S. & PRØITZ, T.S.** (2024). Kunnskapens rolle i lærerutdanning. I: S. Mausethagen mfl. (red.), *En forskningsbasert skole? Forsknings plass i lærerutdanning og skole* (s. 88–106). Universitetsforlaget. Oslo
- COBURN C.E., PENUEL W.R. & GEIL K.** (2013). *Research-practice partnerships at the district level: A new strategy for leveraging research for educational improvement*. New York: William T. Grant Foundation.
- COCHRAN-SMITH, M.** (2005). Teacher educators as researchers: Multiple perspectives. *Teaching and teacher education*, 21(2), 219–225.
- 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.
- HERMANSEN, H. & MAUSETHAGEN, S.** (2023). Konstruksjoner av «partnerskap» i universiteter og høyskolelærersamarbeid med skolesektoren. *Uniped*, 46(3), 189–200.
- KORTHAGEN, F.A.** (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of education for teaching*, 36(4), 407–423.
- MAUSETHAGEN, S., BØYUM, S., CASPERSEN, J., PRØITZ, T.S. & THUE, F.W.** (red.) (2023). *En forskningsbasert skole? Forsknings plass i lærerutdanning og skole*. Universitetsforlaget.
- NILSEN, G.R. & HELSTAD, K.** (2023). Partnerskap på like premisser? Styringsforventninger og institusjonelle praksiser sett fra lærerutdanningens perspektiv. *Nordic Journal of Comparative and International Education* (NJCIE). 2023, 7 (4), 1–21.
- NUTLEY, S.** (2003). *Bridging the policy/research divide: Reflections and lessons from the UK*. Research Unit for Research Utilisation.
- PRØITZ, T.** (2020). Praksisnær forskning og partnerskap i et tredje rom. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4), 79–82.
- PRØITZ, T.S. & RYE, E.M.** (2025) Partnerskap for gjensidig utvikling i lærerutdanning og praksisfelt? I: T.S. Prøitz, I.M. Larsen & E. Rye (red.), *Endringer og spenninger i høyere utdanning*. Fagbokforlaget (i trykk).

- PRØITZ, T.S. & RYE, E.** (2023). Actor roles in research–practice relationships: Equality in policy–practice nexuses. I: T.S. Prøitz, P. Aasen & W. Wermke (red.), *From education policy to education practice: Unpacking the Nexus* (s. 287–304). Cham: Springer International Publishing.
- RASMUSSEN, J. & HOLM, C.** (2012). In pursuit of good teacher education: How can research inform policy? *Reflecting Education*, 8(2), 62–71.
- REVAI, N.** (2021). *Les dynamiques des savoirs professionnel des enseignants dans des réseaux sociaux* [doktorgradsavhandling], Université de Strasbourg.
- RÖNNERMAN, K. & SALO, P.** (2014). Traces of Nordic educational traditions. I: *Lost in practice: transforming Nordic educational action research* (s. 1–9). Brill.
- RÖNNERMAN, K., SALO, P., FURU, E.M., LUND, T., OLIN, A. & JAK-HELLN, R.** (2016). Bringing ideals into dialogue with practices: On the principles and practices of the Nordic Network for Action Research. *Educational Action Research*, 24(1), 46–64.
- SJÖLUND, S. & LINDVALL, J.** (2024). Examining boundaries in a large-scale educational research-practice partnership. *Journal of Educational Change*, 25(2), 417–443.
- WIBORG, V.S., KORSEBERG, L. & HOLTERMANN, H.** (2022). Partnerskap for felles læring? Betydningen av tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling for lærerutdanningene ved Universitetet i Stavanger.
- ZALA-MEZÖ, E. & DATNOW, A.** (2024). Discourse in Research-Practice Partnership Meetings: A Comparison of Conditions Across Contexts. *AERA Open*, 10, 23328584241230051.
- AASEN, P., SØRENSEN, V., STENERSEN, C., BORGEN, J.S. & PRØITZ, T.S.** (2025). *Partnerskap i politikkutforming og utdanningspraksis*. USN skriftserie (i trykk, mars 2025).
- AASEN, P. & PRØITZ, T.S.** (2023). Merging Traditions and Emerging Tensions: Nexuses Linking Education Policy and the Development of the Teaching Profession. I: T.S. Prøitz, P. Aasen & W. Wermke (red.), *From Education Policy to Education Practice: Unpacking the Nexus* (s. 129–150). Cham: Springer International Publishing.



»»» **Tine S. Prøitz** er professor i utdanningsvitenskap og visedekan for forskning ved Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun har de siste årene studert strukturer for samarbeid omkring forskning i partnerskap mellom lærerutdanning, kommuner og skoler i RE-POSE-prosjektet i Norge og i ULF-prosjektet i Sverige.



»»» **Sølvi Mausethagen** er professor i utdanningsforskning ved Senter for profesjonsforskning og prodekan for forskning og utvikling ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier ved Oslo-Met. Hun har forsket på lærerprofesjonen, styring og utdanningspolitikk, og i de siste årene med særlig oppmerksomhet rettet mot kunnskapsgrunnlaget i og for profesjonen.

Når ikke-forskere skal vurdere forskning

»» Av Steinar Bøyum og
Silje Fekjær

Moderne forskning er så spesialisert at selv forskere med andre spesialiteter vil ha problemer med å vurdere kvaliteten. Så hvordan kan vi forvente at nyutdannede lærere skal kunne ta en selvstendig stilling til forskning?

Forskningsbasering i profesjonsutøvelse og profesjonsutdanning har blitt mye diskutert de siste årene. Betydningen av kritisk tenkning og kritisk refleksjon har også lenge blitt fremhevet som sentralt i utdanning, og stadig oftere også for profesjonsutdanninger. Interessant nok ser vi i nyere rammeplaner for flere profesjonsutdanninger at disse to formålene, forskningsbasering og kritisk tenkning, blir slått sammen i ett ideal: Studentene skal øves opp til *kritisk refleksjon over forskning*. Men er dette så uproblematisk som det først kan virke? I denne artikkelen spør vi hvorvidt det er mulig å øve opp profesjonsstudenter til kritisk refleksjon over og vurdering av forskning.¹ Lærerprofesjonen er vårt primære eksempel, men mange av resonnementene vil også ha gyldighet i andre profesjoner.

Dokumenter og bakgrunn

I sentrale norske offentlige dokument om profesjonsutdanninger er det flere eksempler på at vekten på

forskningsorientering og vekten på kritisk tenkning/refleksjon (vi bruker disse i samme betydning) blir slått sammen. I *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7* heter det at en utdannet kandidat «kan analysere og forholde seg kritisk til nasjonal og internasjonal forskning og anvende denne kunnskapen i profesjonsutøvelsen». I tilsvarende rammeplan for trinn 8–13 er det lignende formuleringer: Kandidaten «kan orientere seg i faglitteratur, analysere og forholde seg kritisk til informasjonskilder og eksisterende teorier innenfor fagområdene». Idealet om kritisk vurdering av forskning er også tydelig uttrykt i de lengre og tradisjonelt sett tyngre profesjonsutdanningene, som psykologi og medisin. Derimot finner vi det ikke, i alle fall ikke like tydelig, i rammeplanen for barnehagelærerutdanningen. Her er det mer kritisk refleksjon over *egen praksis* som fremheves.

Vi finner det samme idealet om

kompetanse i kritisk refleksjon over forskning også andre steder, som i en innflytelsesrik undersøkelse av forskningens rolle i lærerprofesjonen (BERA-RSA). I sluttrapporten deres argumenteres det for at alle lærere bør bli «forskningsliterate» («research literate»). Forskning skal bli en naturlig del av deres identitet og praksis: De skal ikke bare forstå hvorfor forskning er viktig, men også selv kunne *kritisk vurdere forskning* (Furlong mfl., 2014). Både lærere og lærerutdannere må altså engasjere seg i og bli intelligente brukere av forskning, og holde seg oppdatert på den siste utviklingen både innen sitt undervisningsfag og innen utdanningsforskning. Men er dette realistisk?

Et pessimistisk syn

Hovedpoenget i en pessimistisk tilnærming til dette er at moderne forskning nå er så spesialisert at det er urealistisk (og uklokt!) å forvente at vi skal kunne ta selvstendig stilling

til forskning (Hardwig, 1985, 1991). Vi må i stedet basere oss på tillit til forskningen.

Hardwig (1985) tar utgangspunkt i en hverdagslig observasjon: Som individ vet jeg mange ting uten selv å ha direkte belegg for det. For eksempel vet jeg at røyking kan føre til kreft, men jeg vet fint lite om hva dette er basert på. I noen tilfeller vet jeg hvordan jeg skulle gått frem for å skaffe til veie belegg, men livet er for kort til at jeg kan gjøre det i særlig mange tilfeller. Som oftest har jeg ikke annet valg enn å stole på de som har undersøkt

saken langt grundigere enn jeg har tid, evner eller kompetanse til.

Hardwig mener at dette ikke er irrasjonelt: Vi kan ha gode grunner for å tro en bestemt ting (at røyking er farlig) dersom det er grunn til å tro at andre har gode begrunnelser (forskerne har belegg for at røyking er farlig). I noen tilfeller er det rasjonelt å avstå fra å tenke selv og heller lytte til eksperter. Selvstendig vurdering vil føre til at jeg får flere feilaktige oppfatninger enn hvis jeg «ukritisk» overtar oppfatningene til de som vet bedre. For eksempel valgte mange under koronaepidemien å stole på de medisinske ekspertene som anbefalte vaksiner, fordi de antok at deres egne medisinske vurderinger var dårligere. Dette gjelder også innenfor et fagfelt: Selv professorer er lekfolk så fort de beveger seg utenfor sin egen snevre kompetanse.

Å tro at vi alle skal være intellektuelt autonome og stole på egne vurderinger, er ifølge Hardwig et urealistisk romantisk ideal, som dessuten leder til mindre kunnskap. Praksiser, fag og samfunnet generelt er avhengig av kollektiv kunnskapsoppbygging. Hver enkelt kan ikke finne opp kruttet på nytt – vi er dypt avhengige av hverandre. Man må ha tillit til og overta kunnskapen som er bygd opp, vi har verken tid eller kompetanse til å vurdere alt selv.

Ut fra et slikt pessimistisk syn er det verken realistisk eller ønskelig at man i profesjonsutdanning skal sette opp et ideal om kritisk refleksjon over forskning. For de fleste profesjonsutøvere er det ikke sannsynlig at de vil utvikle forskningskompetanse i en slik grad at sjansen for å oppnå kunnskap ved kritisk refleksjon over forskning er større enn ved ukritisk aksept av forskerflertallets synspunkt. Dette har selvfølgelig ikke noe å gjøre med intelligensen til profesjonsutøvere, men skyldes den utstrakte spesialiseringen i moderne forskning. Hvis profesjonelle ble opplært til å være fullt kompetente innen alle relevante forskningsmetoder og forskningsfelt, kunne det muligens vært ønskelig at de selv vurderte forskningen kritisk, men det er ikke realistisk.

I profesjonsutdanninger som lærerutdanningen bør derfor målet ikke være å lære studentene å kritisk vurdere forskningen. Det er mer realistisk å lære studenter å forstå forskningen og vurdere dens implikasjoner for praksis.

Et mer optimistisk syn

Ifølge en optimistisk tilnærming har vi derimot relativt lett tilgjengelige strategier for å ta stilling til forskning. Selv om det kan være vanskelig for lekfolk å ta direkte stilling til kompleks, moderne forskning, finnes det andre, mer indirekte måter å kritisk vurdere forskning på. Profesjonsstudenter kan kanskje ikke lære å kritisk vurdere forskningens *innhold*, men de kan lære kritisk refleksjon over hvilke *forskere* de bør ha tillit til.

«Forskningslitterasitet» blir altså en andreordens vurdering av vitenskapelige resultater: Jeg kan stole på forskningen fordi jeg stoler på den som har utført forskningen. Selv



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

en professor kan ikke alltid vurdere forskning utenfor sitt eget smale felt, men hun vil sannsynligvis likevel være en bedre *metaekspert*. En professor kjenner systemet, vet hvilke tidsskrift og universiteter som er pålitelige, har kanskje en rimelig treffsikker forståelse av overflatiske indikatorer på kvalitet, for eksempel språkføring. Dette er ikke bombesikre indikatorer på at forskningen virkelig er bra, men de er likevel bedre enn ingenting.

Et mål for profesjonsutdanningene kan derfor være å utvikle «metaekspertise»: å lære studentene hvilke eksperter de bør stole på. Men hvordan gjør man det? Elizabeth Anderson (2011) foreslår fire kriterier som vanlige borgere kan bruke for å vurdere påliteligheten av forskning:

- a) meritter (f.eks. utdanning, institusjon og tidsskrift)
- b) ærlighet (f.eks. interessekonflikter)
- c) epistemisk ansvarlighet (f.eks. fagfellevurdering)
- d) konsensus (f.eks. oversiktsartikler som oppsummerer forskningen)

Selv om Andersons kriterier er et lovende utgangspunkt for hvordan man kan øve opp også profesjonsstudenters evne til andreordens vurdering av vitenskap, vil vi gjerne bemerke at det ikke er fullt så lett å anvende dem som Anderson optimistisk tenker seg. De kan være vanskelige å anvende for dem som ikke selv er eksperter, og de er ikke alltid tilstrekkelige for å avgjøre hvem en skal ha tillit til. For eksempel har vi sett flere eksempler på at forskning fra veletablerte forskere i anerkjente tidsskrift likevel har vist seg å ha alvorlige mangler. I Norge er Sudbø-saken det mest

kjente eksempelet, hvor en anerkjent professor ble avslørt i å ha fabrikkert forskningsresultater. Det er heller ikke alltid så lett å avgjøre hvilke meritter som er relevante: Er for eksempel en klimafornekter med vitenskapelig bakgrunn fra fysikk eller kjemi en ekspert på klima, eller er han eller hun utenfor sitt eget fagfelt?

En gyllen middelvei

Hvorfor trenger vi en middelvei? Den pessimistiske tilnærmingen kan virke for hard når den tegner opp et skarpt skille mellom eksperter og ikke-eksperter, mellom forskere og lekfolk. Det er relativt udiskutabelt at ikke alle kan regne seg som eksperter på kvantefysikk, men på mange andre områder er overgangene mer gradvise: fra innenfor til utenfor, fra forskere til lekfolk (Lane, 2014). Profesjonsutøvere, med sin erfaring og utdanning, er et godt eksempel på noen som befinner seg i disse gråsonene.

På den andre siden kan den optimistiske tilnærmingen kritiseres for å overvurdere vår evne til å identifisere de beste ekspertene og forskerne. Andrehåndsvurdering er i mange tilfeller så krevende at man allerede må være ekspert selv for å vite hvilke forskere man kan stole på. For eksempel vil det være nær umulig hvis man ikke er ekspert selv, å vite om «Journal of X» er bedre enn «Journal of Y» innen et fagfelt. Dette problemet blir enda mer prekært når det ser ut til å være uenighet blant forskerne.

På bakgrunn av dette hevder vi at den pessimistiske tilnærmingen er for pessimistisk og den optimistiske for optimistisk. Som mellomvei holder vi frem metodekompetanse som en måte

profesjonsutøvere kan ta informert stilling til forskning på, også innenfor felt hvor de selv ikke har spesiell ekspertise. Dette er ingen universalnøkkel, men likevel det beste vi kan håpe på.

Hva bør profesjonsutøvere kunne om forskning?

Det ideelle svaret på hva profesjonsutøvere bør kunne om forskning, er selvsagt «mest mulig», og aller helst når det gjelder forskning på eget fagområde. Samtidig er det mer realistiske svaret at profesjonsutøvere kan komme langt ved å lære seg noen viktige spørsmål som man bør stille til forskningen som profesjonsutøvelsen er basert på. Vi skal nå gi eksempler på noen sentrale metodiske spørsmål som kan være viktige for å kunne vurdere forskning.²

Et første spørsmål er hvorvidt dataene som er brukt, er egnet til å svare på det man lurer på. En tommelfingerregel er at kvantitative data ofte er nødvendig dersom man ønsker å si noe om *omfang* eller *utbredelse*, og dersom man ønsker å si noe om *forskjeller mellom grupper* som vil gjelde utover det utvalget man har undersøkt. Hvis forskningen for eksempel skal beskrive forskjeller i hva mannlige og kvinnelige lærere tenker om å slutte i yrket, kan man vanskelig konkludere om kvinnelige og mannlige lærere generelt ut fra kvalitative intervjuer med fem kvinnelige og fem mannlige lærere. De ti som forskeren har snakket med, er ofte ikke typiske for kvinner og menn generelt. En slik undersøkelse sier også lite om hvor mange som slutter som lærer.

Kvalitative data er særlig egnet hvis

man ønsker å beskrive karaktertrekk, egenskaper eller kvaliteter ved et fenomen (Malterud, 2002). Med kvalitative data kan man utforske områder der det finnes lite kunnskap, og få frem mangfold og nyanser. For eksempel kan fokusgruppeintervjuer gi innsikt i hvordan lærere som slutter i yrket selv begrunner valget sitt. Dybdeintervjuer kan gi større forståelse av hvordan lærere som har opplevd vold i skolehverdagen, har blitt påvirket i utførelsen av yrket. Til slutt kan observasjon i klasserommet gi informasjon om samhandlingen mellom elever og lærere som vanskelig kan fanges i et spørreskjema. Malterud (2003) foreslår relevans, validitet og refleksivitet som sentrale kriterier man bør anvende for å vurdere kvalitative studier. Det betyr blant annet at man må vurdere om metoden som er brukt, er egnet til å svare på spørsmålet som stilles, hvorvidt utvalgets sammensetning kan ha hatt betydning for svarene man har fått, og om forskerens rolle og tolkning påvirket funnene.

Registerdata gir presis informasjon om hvor mange som slutter, og er dermed velegnet til å si noe om *utbredelse og forskjeller mellom grupper*. Slike data hentes fra offisielle registre som skatt- og arbeidstakerregistre. I likhet med mange kvantitative datakilder er imidlertid registerdata lite egnet til å si noe om *årsaker*, og de gir lite dybdekunnskap.

En kvantitativ spørreundersøkelse gir mulighet til å spørre lærerne selv om årsaker til at de vurderer å slutte, og kan også gi en del informasjon om utbredelse og forskjeller mellom grupper, dersom man lykkes med å få nok lærere til å svare. Men

spørreskjemadata har også begrensninger når man vil konkludere om årsaker – som vi skal se, er det lett å finne statistiske sammenhenger, men vanskeligere å konkludere om årsak.

Data fra eksperimenter eller kvasi-eksperimenter er ofte mest velegnet til å si noe om årsak. Dersom elevene fordeles vilkårlig i to klasser som får ulik opplæring i matematikk, kan vi konkludere rimelig sikkert med at det var opplæringsformen som gjorde utslag, så lenge vi har sikre mål for prestasjonene før og etter eksperimentet. Eksperimenter vil imidlertid ofte være vanskelig gjennomførbare eller etisk utfordrende, og man kan også spørre hvorvidt resultatene alltid er overførbare til andre situasjoner. Trolig vil både lærere og elever påvirkes av at de vet at de er med i et eksperiment.

Som vi har sett, vil alle former for forskningsdata innebære begrensninger i hva man kan si noe om. For å kunne vurdere forskning er det viktigste spørsmålet hvorvidt dataene er egnet til å svare på akkurat det spørsmålet man bruker forskningen til. Vi må også vurdere om konklusjonene som trekkes, er edruelege, i den betydning at man ikke trekker videre eller mer skråsikre konklusjoner enn det er grunnlag for.

Profesjonsutøvere og andre som vil finne svaret på hva som er den beste praksisen, vil ofte ønske seg svar som forteller om årsaksforhold (kausalitet) når de vender seg til forskningen. Lærer elevene mer med en ny opplæringsmetode? Fører økt lærertetthet til bedre trivsel? Virker mobbeprogrammene? Å lære seg å være kritisk til bastante konklusjoner om årsaker er noe av det viktigste når

man forholder seg til forskning. Særlig viktig er det å skille mellom *statistiske sammenhenger* og *årsakssammenhenger*. Om skolene på vestkanten i Oslo har færre elever med vedtak om særskilt opplæring, betyr det ikke at disse skolene følger opp utsatte elever bedre – det skyldes trolig at de tar inn elever med en annen bakgrunn i utgangspunktet. Før man konkluderer om årsaker og for eksempel premierer skoler med få elever med vedtak om særskilt opplæring (som har vært foreslått), bør man derfor kritisk vurdere om den statistiske sammenhengen vi ser, egentlig er en årsakssammenheng.

Tilsynelatende årsakssammenhenger kan i mange tilfeller skyldes at det er en tredje, bakenforliggende faktor som påvirker de to faktorene som vi undersøker. Hvis vi for eksempel finner at de lærerne som har tatt i bruk en ny opplæringsmetode, også får bedre resultater blant elevene, kan vi ikke automatisk konkludere med at den nye metoden er bedre – kanskje skyldes sammenhengen at de lærerne som er åpne for den nye metoden, også er mer motiverte og bedre lærere i utgangspunktet, og derfor uansett ville fått gode resultater hos elevene sine. Det er også viktig å spørre seg om hvilken vei årsaksretningen går. De elevene som gjør mer lekser, opplever kanskje at de mestrer skolearbeidet bedre. Men det betyr ikke nødvendigvis at det var leksearbeidet som førte til mer mestring. Mestringsfølelsen barna allerede hadde, kan være den som motiverte dem for å gjøre lekser. For å si noe om årsakskjeder hjelper det med *longitudinell* forskning som følger dem man forsker på over tid. Er

det slik at de elevene som begynner å gjøre mer lekser, i etterkant opplever bedre mestring?

En lærer som har lært forskjellen på statistiske sammenhenger og årsaks-sammenhenger, vil raskt kunne stille de riktige spørsmålene når noen hevder at en ny strategi for en skole må være riktig fordi elevenes resultater har gått opp i samme periode som den ble innført. Kanskje har det skjedd også andre endringer som har hatt vel så stor betydning, for eksempel seleksjon: at elevgrunnlaget til skolen endret seg fordi nye grupper flyttet til området.

Spørsmålene vi har drøftet her, gir ingen uttømmende liste for hvilke metodiske spørsmål man bør stille når man leser forskning, men viser noen av de mest sentrale metode-kunnskapene som bør inngå i kunnskapsbasen til profesjonsutøvere. Å gi profesjonsutøvere en grunnleggende kompetanse til å vurdere metodiske spørsmål, vil kunne gjøre dem bedre rustet til både å forstå og anvende kunnskap fra forskning.

En mer realistisk forventning

Klassiske profesjonsteorier beskriver hvordan profesjonsutøvelsen både skal hvile på et vitenskapelig kunnskapsgrunnlag og ha rom for profesjonsutøverens selvstendige skjønn (se for eksempel Freidson (2001)). Samtidig er det viktig å anerkjenne at en stadig mer kompleks og spesialisert vitenskap fører til en indre spenning i profesjonene: Hensynet til vitenskapelig kunnskapsgrunnlag kan komme i motsetning til det selvstendige skjønn. Satt på spissen: Hva skal veie tyngst når profesjonsutøverens

magefølelse, basert på årelang erfaring, står i motsetning til et vitenskapelig kunnskapsgrunnlag som ofte både er komplekst å forstå og gir motstridende resultater?

Tradisjonelt har man gjerne tenkt at det selvstendige skjønn og det vitenskapelige kunnskapsgrunnlaget hører harmonisk sammen. Men i en tid hvor den enkelte profesjonsutøveren i liten grad kan ha håp om å forstå og holde tritt med den vitenskapelige utviklingen, oppstår det en spenning mellom disse to. Dette øker også sjansen for at forskning blir oppfattet som krav som kommer utenfra, og som står i motsetning til det profesjonelle skjønn. I denne artikkelen har vi argumentert

for at mer realistiske og konkrete forventninger til hvordan profesjonsstudenter skal forstå og kritisere forskning, kan minske avstanden mellom det vitenskapelige grunnlaget og det profesjonelle skjønn. Mer spesifikt har vi fremhevet hvordan metodekompetanse kan gi profesjonsstudenter og profesjonsutøvere mulighet for å selv vurdere det vitenskapelige grunnlaget for profesjonsutøvelse.

NOTER

- 1 Artikkelen er basert på en lengre versjon i boka *En forskningsbasert skole? Forskningens plass i lærerutdanning og skole* (Mausethagen mfl., 2023).
- 2 Se Fekjær (2016) for en nærmere drøfting av sentrale metodiske spørsmål som kan bidra til å vurdere forskningsarbeid.

LITTERATUR

ANDERSON, E. (2011). Democracy, Public Policy, and Lay Assessments of Scientific Testimony. *Episteme* 8(2), s. 144–164. <https://doi.org/10.3366/epi.2011.0013>

FEKJÆR, S.B. (2016). *Statistikk i praksis*. Gyldendal akademisk.

FREIDSON, E. (2001). *Professionalism, the third logic: On the practice of knowledge*. University of Chicago press.

FURLONG, J., MENTER, I., MUNN, P., WHITTY, G., HALLGARTEN, J. & JOHNSON, N. (2014). Research and the teaching profession: Building the capacity for a self-improving education system. *Final report of the BERA-RSA Inquiry into the role of research in teacher education*. London: British Educational Research Association (BERA).

HARDWIG, J. (1985). Epistemic dependence. *The Journal of Philosophy* 82(7), s. 335–349. <https://doi.org/10.2307/2026523>

HARDWIG, J. (1991). The role of trust in knowledge. *The Journal of Philosophy* 88(12), s. 693–708. <https://doi.org/10.2307/2027007>

LANE, M. (2014). When the experts are uncertain: Scientific knowledge and the ethics of democratic judgment. *Episteme* 11(1), s. 97–118. <https://doi.org/10.1017/epi.2013.48>

MALTERUD, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. Universitetsforlaget.

MAUSETHAGEN, S., BØYUM S., CASPERSEN, J., PRØITZ T. & THUE F. (RED.) (2023). *En forskningsbasert skole? Forskningens plass i lærerutdanning og skole*. Universitetsforlaget.



»» Steinar

Bøyum er professor og instituttleder på Institutt for filosofi og førstesemesterstudier ved Universitetet i Bergen.

Han har tidligere skrevet om særlig etiske og vitenskapsteoretiske spørsmål om utdanning.



»» Silje Fekjær

er professor i profesjonsstudier og prorektor på OsloMet. Hun har tidligere undervist blant annet på

lærerutdanningen og i universitets- og høyskolepedagogikk, og skrevet om profesjoner, utdanning og statistikk.

Bedre veiledere

ved hjelp av **virtuell
virkelighet**



»»» Av Ingvild Bergan, Johan Kristian Andreassen og Stein Erik Skaar

Virtuell virkelighet og 360° video gir nye muligheter for profesjonell utvikling av veiledere i skolen. Teknologien gir økt tilstedeværelse og en dypere forståelse av komplekse interaksjoner, samtidig som den fremmer empati og evnen til å se situasjoner fra ulike perspektiver.

I skole- og lærerutdanningen spiller veiledning en avgjørende rolle. Dette gjelder både for praksislærere som veileder studenter i lærerutdanningene, for mentorer som støtter nyutdannede lærere, og for videreutvikling av erfarne læreres praksis gjennom kollegaveiledning. Tradisjonelt har videoopptak vært et viktig verktøy for selvobservasjon og refleksjon i utdanning av nye veiledere, men med ny teknologi som virtuell virkelighet (VR) og 360-graders video åpner det

seg nye muligheter for enda dypere innsikt i egen praksis. I det følgende skal vi vise hvordan skoler og veilederutdanninger kan dra nytte av 360-graders video og VR-teknologi for å styrke veilederes evne til å reflektere over sin egen praksis. Artikkelen bygger på en studie publisert i *Nordisk tidsskrift for veiledningspedagogikk*. I forskningsprosjektet deltok fem lærere som tok videreutdanning i veiledningspedagogikk. De brukte teknologien aktivt i egne veiledningssamtaler

og delte deretter sine erfaringer gjennom intervjuer.

Hvordan det fungerer

Å observere seg selv på video har lenge vært anerkjent som en effektiv metode for å reflektere over sine egne handlinger og utvikle sin profesjonelle praksis. Forskning viser at selvobservasjon med video kan hjelpe veiledere med å se seg selv «utenfra», men tradisjonelle videoopptak har sine begrensninger. Ofte viser de bare en del

av helheten, og veiledere kan gå glipp av viktige aspekter ved interaksjonene med veisøker(e).

VR (virtuell virkelighet) refererer til tredimensjonale og datagenererte miljøer som er designet for at brukerne kan samhandle med dem. En viktig egenskap ved VR-teknologi er denne interaksjonen med omgivelsene, fordi det gir brukeren en følelse av «å være til stede». Med andre ord har VR-teknologi kapasitet til å skape virtuelle, men overbevisende realistiske miljøer som fjerner brukeren fra sine fysiske omgivelser. Denne tekniske evnen kalles «immersjon» og gir brukerne en følelse av både fysisk og mental tilstedeværelse i de virtuelle miljøene teknologien skaper. Når brukerne kan bevege kroppen naturlig, som å snu hodet for å samhandle med det virtuelle miljøet, oppfatter hjernen at det de ser, faktisk er deres omgivelser. Denne illusjonen av «å være der» omtales ofte som «tilstedeværelse» eller «plassillusjon».

Når denne teknologien kombineres med 360-graders video, gir den brukeren muligheten til å se seg rundt i alle retninger, som om de var til stede i rommet der videoen ble filmet. De kan til og med «gå inn i rommet» igjen og se på kroppsspråk, ansiktsuttrykk og andre subtile signaler som kan gå tapt i et vanlig videoopptak.

Økt empati og autonomi ved bruk av VR

Vi vet fra tidligere forskning at en av de største fordelene med VR-teknologi er dens evne til å fremme empati og perspektivtaking. For ti år siden omtalte filmskaperen Chris Milk VR som «den ultimate empatimaskinen» etter

å ha brukt VR360°-teknologi til å lage en dokumentar som lot seerne «være til stede» med en tolv år gammel jente i en flyktningleir i Jordan. Dokumentarens mål var å gi publikum en dypere forståelse for andres situasjoner og følelser, og dermed utvikle empati. En studie fra 2017 bekreftet at slike immersive VR-opplevelser kan påvirke brukerens evne til å føle empati. Resultatene viste at deltakerne som så dokumentaren fra flyktningleiren i VR, opplevde sterkere engasjement og høyere empatinivåer for jenta enn en kontrollgruppe som så filmen i et tradisjonelt 2D-format. Forskerne argumenterte for at engasjementet som oppstår gjennom VR-opplevelsen, er den avgjørende faktoren som utløser empati. De konkluderte med at dette engasjementet er en drivkraft i prosessen, og at VR-teknologi kan påvirke mellommenneskelige følelser, inkludert empati. Flere studier bekrefter disse resultatene og viser at VR-opplevelser kan utløse empatiske reaksjoner, også i virkelige situasjoner.

Resultatene av vår studie viser at lærerne opplevde en økt følelse av tilstedeværelse under observasjonene. En av deltakerne i studien beskrev opplevelsen som å være en «flue på vegg», der de kunne observere alt som skjedde uten å være en aktiv deltaker. Dette ga dem en mer objektiv forståelse av interaksjonene, og de kunne se både sine egne reaksjoner og veisøker sine responser på en mer detaljert måte. I en veiledningssamtale kan dette være en kraftfull måte å forstå veisøker sine opplevelser på, spesielt i utfordrende eller emosjonelt ladede situasjoner. Dette er spesielt

viktig i veilederrollen, der den empatiske tilstedeværelsen kan styrke relasjonen og kvaliteten i veiledningen.

En annen viktig fordel med VR-teknologi er at den gir veilederne større autonomi i hvordan observasjonen utføres. Denne teknologien ga dem muligheten til å observere samtalen fra flere perspektiver samtidig, noe som utvidet deres forståelse av dynamikken i veiledningen. Flere deltakere rapporterte at VR-opplevelsen ga dem en utvidet observasjonsevne, der de kunne fange opp flere ting samtidig og lettere se hvordan ulike elementer i samtalen påvirket hverandre. Dette er spesielt nyttig i veiledningssamtaler, der dynamikken mellom veileder og veisøker er kompleks og ofte avhengig av subtile signaler som kroppsspråk, ansiktsuttrykk og tonefall. En veileder som ser på en veiledningssamtale i 360-graders format, kan for eksempel velge å fokusere på hvordan veisøker reagerer på spesifikke tilbakemeldinger eller spørsmål.

Utfordringer med teknologien

Selv om VR-teknologi gir mange fordeler, er det også noen utfordringer som bør tas i betraktning. Utstyret er foreløpig dyrt å anskaffe, men vi ser at det blir mer og mer tilgjengelig med tanke på pris og brukervennlighet. En av utfordringene som deltakerne rapporterte om, var det tekniske aspektet ved å bruke VR-utstyr. Noen fant det vanskelig å navigere i VR-miljøet, spesielt hvis de ikke hadde brukt teknologien før. Det tok tid å venne seg til å bevege seg rundt i det virtuelle rommet og fokusere på de riktige elementene.

En annen utfordring er at teknologien ennå ikke gir full interaksjon med omgivelsene. Brukerne er «låst» til stedet der kameraet var plassert, noe som begrenser deres evne til å utforske rommet fritt. Likevel fant deltakerne i studien at opplevelsen var verdifull til tross for disse begrensningene, og mange mente at fordelene ved teknologien oppveide de tekniske utfordringene.

Et verktøy for profesjonell utvikling i undervisning og veiledning

VR-teknologi og 360° video representerer en spennende utvikling i bruk av

teknologi for profesjonell utvikling i skolen. Ved å kombinere tilstedeværelse, interaktivitet og et utvidet perspektiv gir teknologien lærere et unikt verktøy for å reflektere over og forbedre veiledningssamtaler og læringsprosesser.

Basert på funnene i denne studien kan VR-teknologi gi en betydelig pedagogisk merverdi også i veilederutdanning. VR-teknologi har også potensial til å brukes i observasjon av klasseromsinteraksjoner. Dette kan gi lærere en enda bredere observasjonsplattform, der de kan se hvordan ulike elever reagerer på samme situasjon samtidig. På denne måten kan

VR-teknologi bidra til å styrke læreres forståelse av komplekse interaksjoner i klasserommet.

Selv om det fortsatt er utfordringer knyttet til bruken av denne teknologien, spesielt med tanke på pris og brukervennlighet, viser studien at VR-teknologi har et stort potensial som verktøy for profesjonell utvikling i skolen. Med videre forskning og utprøving, samt mer tilgjengelig og brukervennlig utstyr, kan denne teknologien bli et viktig verktøy for profesjonell utvikling av lærere, praksislærere og mentorer i skolen.

LITTERATUR

ARCHER, D. & FINGER, K. (2018). *Walking in another's virtual shoes: Do 360-degree video news stories generate empathy in viewers?* Tow Center for Digital Journalism, Columbia University.

BARBOT, B. & KAUFMAN, J.C. (2020). What makes immersive virtual reality the ultimate empathy machine? Discerning the underlying mechanisms of change. *Computers in Human Behavior*, 111, 106431.

BERGAN, I. & ANDREASEN, J.K. (2024). Enhancing school-based mentors' professional practice: Exploring 360° video and virtual reality as tools for self-observation. *The Nordic Journal of Pedagogical Supervision*.

BJØRNDAL, C.R.P. (2012). *Veilederens møte med seg selv*. Gyldendal Akademisk.

BROMAN, Å. (2014). Bruk av video i undervisning av veiledere – en samtenkende og personorientert læringsform *Uniped*, 37(1), 82–90.

FROMM, J., RADIANTI, J., WEHking, C., STIEGLITZ, S., MAJCHRZAK, T.A. & VOM BROCKE, J. (2021). More than experience? On the unique opportunities of virtual reality to afford a holistic experiential learning cycle. *The Internet and higher education*, 50, 100804.

HAN, I., SHIN, H. S., KO, Y. & SHIN, W.S. (2022). Immersive virtual reality for increasing presence and empathy. *Journal of Computer Assisted Learning*.

KAVANAGH, S., LUXTON-REILLY, A., WUENSCH, B. & PLIMMER, B. (2017). A systematic review of virtual reality in education. *Themes in Science and Technology Education*, 10 (2), 85–119.

NESJE, K. & LEJONBERG, E. (2022). Tools for the school-based mentoring of pre-service teachers: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 111, 103609.

SLATER, M. & SANCHEZ-VIVES, M.V. (2016). Enhancing our lives with immersive virtual reality. *Frontiers in Robotics and AI*.

WALSHE, N. & DRIVER, P. (2019). Developing reflective trainee teacher practice with 360-degree video. *Teaching and Teacher Education*, 78, 97–105.



»» 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.



»» Ingvild Bergan jobber som universitetslektor i pedagogikk ved Universitetet i Agder og underviser i veiledningspedagogikk for lærere i skole og barnehage. Hun er særlig opptatt av undervisningskvalitet og profesjonsutvikling for veiledere, og forsker på hvordan teknologi og læringsdesign kan bidra til å styrke veilederes profesjonelle utvikling og læring.



»» Stein Erik Skaar er seniorrådgiver ved Pedagogisk utviklings- og lærings-senter (PULS) ved Universitetet i Agder. PULS er UiAs senter for utdanning, utvikling og forskning på det universitetspedagogiske området, og Stein Eriks hovedansvar her er å være en pådriver i sammenhenger der teknologi kan bidra til økt læring.

Hvordan planlegge for danning

»»» Av Kristin Blakstad og Alexander Elmies-Vestergren

Elevenes danning er en del av skolens oppdrag. Men begrepet er uklart, og desto vanskeligere blir det å vite hvordan man skal planlegge for elevenes danning. Wolfgang Klafkis didaktiske analyse kan være et sted å begynne.

I denne artikkelen vil vi vise hvordan Wolfgang Klafkis *didaktiske analyse* (Klafki, 2000a) kan være et fruktbart bidrag for lærere som skal planlegge undervisning. I flere tiår har den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978) vært sterkt rådende. Men med en læreplan som vektlegger skolens brede formål, kan vi også ha god bruk for andre planleggingsmodeller, ikke minst modeller som sikter mot danning. Klafkis didaktiske analyse kan støtte læreren i å planlegge for *eksemplarisk undervisning*, som igjen kan bidra til det Klafki (2001b) kaller *kategorial danning*.

Kategorial danning

Danning er et begrep det kan være vanskelig definere presist. Det har blant annet å gjøre med at begrepet gjennom historien har blitt brukt på mange ulike måter (Straume, 2016). Også for lærere som leser overordnet del, kan begrepet bli stående som uklart. Planen ramser opp mange situasjoner hvor «danning skjer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 2) uten at det egentlig kommer frem hva danning er, eller *hvordan* danning skjer (Fauskevåg, 2022). Skal vi planlegge for danning, kan det derfor være lurt å begynne

med en idé om hva danning er. Her vil vi foreslå å begynne med Klafkis teori om *kategorial danning*.

I den didaktiske tradisjonen¹ Klafki er en del av, står tanken om det myndige (autonome) individ sentralt. Siktemålet er å bidra til danningen av selvstendige og ansvarlige demokratiske borgere som evner å ta ansvar for seg selv, for andre og for samfunnet som helhet (Klafki, 2000b, 2001b; Willbergh, 2015, 2021). Dette er ideer vi kan kjenne igjen i læreplanens dannelsingsoppdrag, som har «enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål» (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 2).

Med autonomi som sentral idé vektlegger man at danning er en prosess hvor individet selv er aktivt (Humboldt, 2000; Midtsundstad & Willbergh, 2010). Individet må aktivt velge å ta til seg undervisningsinnholdet, slik at det gir mening for en selv, og på denne måten kunne ta eierskap og ansvar for sine tanker, meninger, handlinger og valg som deltaker i samfunnet. Lærerens oppgave blir å velge ut et egnet undervisningsinnhold og vise det frem til elevene på en måte som gjør at de kan engasjere seg i det og oppleve det som meningsfylt (Klafki, 2000a).

Det er juledag i en liten russisk landsby – som for anledningen befinner seg i musikkrommet hvor tredjeklasse har juleforestilling. Den gamle skomakeren Papa Panov² (spilt av åtte år gamle Jens) kikker ut fra den lille stua hvor han bor alene etter at kona har gått bort og barna har flyttet. Ute i vinterkulden får han se en ung mor med fillete klær [medeleven Sara] med et spedbarn pakket i et tynt sjal. Papa Panov inviterer dem inn, og gir av det lille han har: gløden fra ovnen, varm melk og det kjæreste han eier, to nydelige små skinnsko. Utenfor scenebildet bryter resten av tredjeklasse ut i sang om Panovs sjenerøsitet. I salen sitter rørte foreldre og søsken. Fortellingen og sangen gjør inntrykk – og setter avtrykk – hos publikum og elevene selv. Kan man planlegge for slike erfaringer? Kan man planlegge for danning?



Klafki la vekt på at innholdet blir dannende «i den grad det makter å utgjøre en levende funksjon i det unge menneskets åndelige liv [...] har livsbetydning for det unge mennesket og også vil ha det i fremtiden» (Klafki, 2001b, s. 189). Fordi individets autonomi er et viktig prinsipp, og fordi undervisning er uforutsigbar, kan vi ikke vite sikkert hvordan, når eller om innholdet får betydning for eleven (Hopmann, 2010; Humboldt, 2000; Willbergh, 2021). Det er derfor nødvendig at læreren ser på danning som en hensikt og ikke som et forhåndsbestemt resultat (Willbergh, 2012). Man må håpe på at elevene opplever mening, og forsøke å tilrettelegge for slike dannelsesopplevelser ved å forestille seg hva som kan treffe elevene der de er.

Det eksemplariske prinsipp

Klafki beskriver den kategoriale danningen som en *dobbeltsidig åpning*; verden åpnes for eleven, og eleven åpnes for verden (Klafki, 2001b). Elevene må begripe innholdet – og bli grepet av det (Klafki, 2001, i Ulvik mfl., 2021). Gjennom å undervise etter *det eksemplariske prinsipp* kan læreren bidra til en slik dobbeltsidig åpning (Klafki, 2001b; Willbergh, 2010).

Hovedideen i eksemplærisk undervisning er at man bruker konkrete eksempler for å belyse noe mer generelt og overordnet (Straum, 2018; Willbergh, 2010). *Det eksemplariske* er altså noe håndfast, eller konkret, som elevene møter i undervisningen for å forstå noe større, eller abstrakt (Klafki, 2001b; Krüger, 2008; Willbergh, 2010). Her snakker Klafki om det han kaller *det elementære* (Klafki, 2001b). Det elementære skal ikke forstås som noe enkelt, men som noe grunnleggende og overordnet som peker ut over det konkrete eksempelet (Straum, 2018). I fortellingen om Papa Panov på forrige side kunne det elementære eksempelvis være fattigdom og rikdom, alderdom og ensomhet eller nestekjærlighet og solidaritet, alt etter hva læreren ønsker å vektlegge.

Gjennom eksempelet kan man forhåpentligvis lyse opp og rotfeste det elementære (f.eks. solidaritet) som kjent og forståelig for elevene (Wagenschein, 2000). Gjennom det elementære åpner eksempelet også for muligheter til å forstå nye spesifikke erfaringer (Willbergh, 2010). Man kan si at eleven danner seg kategorier³ som kan bidra til forståelse i nye situasjoner (Klafki, 2001a; Willbergh, 2010).

På denne måten kan eksempelet *åpne verden for eleven*. Det vil si, for elevene i eksempelet vårt kunne fortellingen om Papa Panov muligens åpne for å forstå situasjoner som når en medelev har glemt matpakka, når de ser en yngre elev som er alene i et friminutt, eller når de hører nyheter om kriser i andre deler av verden.

Det er imidlertid ikke nok at eksempelet (i teorien) åpner for å forstå nye erfaringer. For at innholdet skal bli med eleven videre i livet (være dannende), må det oppleves betydningsfullt for eleven selv. Her trekker Klafki (2001b) inn begrepet *det fundamentale*. Mens det elementære viser til noe grunnleggende ved innholdet, viser det fundamentale til at innholdet må kunne bli grunnleggende (fundamentalt) i elevens eget åndsliv (Straum, 2018). Det handler om at innholdet bidrar til endring i elevens perspektiv på verden (Willbergh, 2021). Man kan forstå det som at elevene får en aha-opplevelse der innholdet gir mening for dem her og nå – og forhåpentligvis også i senere situasjoner i livet (Willbergh, 2008). Det er ikke snakk om en rent kognitiv forståelse, men også noe emosjonelt og holdningsmessig, som appellerer til ansvar og handling (Klafki, 2001a; Straum, 2018). På denne måten kan vi si at *eleven åpnes for verden*.

Dersom fortellingen om Papa Panov blir fundamental for elevene, kan det bety at de ikke bare *kjenner igjen* nye situasjoner (som medeleven uten matpakke), men også velger å handle (f.eks. dele sin mat) ut fra en selvstendig avgjørelse (jeg vil gjøre som Papa Panov).

En mulig fundamental betydning vil imidlertid være usynlig for læreren i forkant av undervisningen. Læreren må gjøre en kvalifisert gjetting av hvordan betydning kan oppstå for elevene (Willbergh, 2008). Det handler dermed om å tolke hvordan et innhold *kan få* betydning for konkrete elever, nå og i fremtiden, både i planleggingen og i selve undervisningen (Klafki, 2000a; Midtsundstad & Willbergh, 2010). Her kan den didaktiske analysen være til hjelp.

Klafkis didaktiske analyse

Kategorial danning kan altså oppstå gjennom eksemplærisk undervisning, og eksemplærisk undervisning kan planlegges ved hjelp av Klafkis *didaktiske analyse* (Klafki, 2000a; Willbergh, 2021). Analysen kan hjelpe læreren i å velge ut et undervisningsinnhold (eksempel: Papa Panov) som kan

viser til noe grunnleggende (elementært: solidaritet), og til å undervise dette innholdet på en måte som kan oppleves betydningsfullt (fundamentalt) for elevene.

Analysen består av fem spørsmål,⁴ som kan bidra under planlegging og mens undervisningen pågår (Klafki, 2000a). Spørsmålene bør stilles med tanke på en bestemt undervisningssituasjon og de elevene man skal undervise (Klafki, 2000a). I tillegg er spørsmålene gjensidig avhengige av hverandre og trenger ikke nødvendigvis besvares i rekkefølgen de presenteres (Klafki, 2000a). I vår gjengivelse av spørsmålene lener vi oss i stor grad på arbeidene til Willbergh (2008, 2021), som er en sentral skikkelse i tolkningen, oversettelsen og videreutviklingen av Klafkis teorier.

1. Det elementære: Hvilket generelt fenomen eller kunnskapsområde kan innholdet være et eksempel på?

Dette spørsmålet handler om hvordan innholdet kan åpne verden for elevene (det elementære). Hvilket generelt fenomen, hvilken abstrakt kunnskap eller hvilket større innhold ønsker vi å åpne for gjennom eksempelet,⁵ og hvordan kan dette brukes i nye situasjoner (Klafki, 2000a)? Et bestemt innhold (eksempel) kan som oftest eksemplifisere flere ting, og dermed blir spørsmålet hva som er lærerens intensjon med å velge ut nettopp dette innholdet her og nå (Klafki, 2000a).

Fortellingen om Papa Panov kan som nevnt eksemplifisere ulike fenomener. Med henvisninger til julefortellingen kunne fortellingen blant annet eksemplifisere og åpne opp for et kristent budskap. I en inkluderende, flerkulturell skole kan man velge ut *solidaritet* som det elementære man ønsker å åpne opp for elevene. Det vil i så fall være i tråd med læreplanverkets verdigrunnlag, som skal «gjøres levende og få betydning for hver enkelt elev i skolefelleskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 1).

2. Elevenes livsverden: Hvilken betydning har innholdet for elevene nå?

Dette spørsmålet handler om å reflektere over hvorvidt og hvordan elevene i klassen kan kjenne seg igjen i innholdet. Skal innholdet bli «levende» i elevenes liv – bli fundamentalt – må det komme i kontakt med noe som betyr noe for eleven.

Først og fremst er det viktig å spørre seg om innholdet både kan og bør være en del av undervisningen akkurat nå (Klafki, 2000a). Andre spørsmål kan være (Klafki, 2000a): Har elevene vært introdusert for dette tidligere, eller er det ukjent for dem? Har innholdet betydning for elevene utover skolen? Vil de kunne kjenne seg igjen i det?

Dersom læreren velger å bruke fortellingen om Papa Panov i undervisningen i desember, er det grunn til å anta at elevene vil ha gode muligheter til å kjenne seg igjen. Både vinterkulden og juletematikken vil sannsynligvis berøre noe som har betydning i livet til de aller fleste elevene akkurat da. I et flerkulturelt klasserom kan vi naturligvis ikke gå ut fra at julen har like sterk betydning for alle elever. Likevel vil det nok i de aller fleste klasser være knyttet forventning og betydning til at det nærmer seg juleferie, noe som gjør at fortellingen om Papa Panov kan være et egnet undervisningsinnhold for danning.

3. Betydning for fremtiden: Hvordan kan innholdet få betydning for elevenes fremtid?

Her er det snakk om den allmenndannende betydningen innholdet kan få, og Klafki (2000a) er tydelig på at dersom det kun har verdi som forberedelse til en bestemt spesialisert utdanning, er det ikke egnet som dannelsesinnhold. Lærerens forestilling om elevene som fremtidige samfunnsborgere vil dermed være sentralt under dette punktet (Klafki, 2000a).

Tidligere har vi antydnet at fortellingen om Papa Panov kan bidra til at elevene kan kjenne igjen og handle selvstendig i situasjoner som inviterer til solidaritet. På et mer overordnet nivå kan fortellingen få en viktig betydning for elevenes fremtid som medborgere og deltakere i demokratiet. Solidaritet er en viktig del av et demokratisk samfunn som «hviler på at hele befolkningen har like rettigheter og muligheter til å delta i beslutningsprosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 1.6).

4. Innholdets struktur: Hvordan er innholdet strukturert?

Dette spørsmålet må stilles i lys av de tre foregående punktene (Klafki 2000a). Her kan man spørre hvilke ulike deler innholdet består av, hvordan delene henger sammen, hvilken rekkefølge innholdet bør presenteres i, hva som kan være

utfordrende, og hva som er det viktigste å forstå (Klafki, 2000a). Det vil si at man reflekterer over hvordan innholdet bør presenteres for at det skal gi mening der elevene er.

I tråd med svarene på de andre spørsmålene kunne læreren i eksempelet med Papa Panov vurdere at det viktigste å forstå var fenomenet solidaritet, fremfor eksempelvis det spesifikt kristne budskapet i fortellingen. For å forstå Panovs solidaritet vil det kanskje først være nødvendig å hjelpe elevene til å forstå den konteksten hvor fortellingen finner sted, med både skomakeryrket og fattigdommen som fenomener mange av elevene kanskje har lite erfaring med.

5. Anskueliggjøring: Hvordan kan vi vise frem innholdet på en måte som gjør at elevene velger å engasjere seg i det?

I det siste spørsmålet inviterer Klafki oss til å reflektere over hvordan vi kan vise frem innholdet på en måte som gjør det «interessant, forståelig, tilgjengelig, begripelig eller levende for elevene i klassen der de er i sin utvikling» (Klafki, 2000a, s. 155, vår oversettelse). Vi kan forstå dette som lærerens *anskueliggjøring av* innholdet for elevene (Willbergh, 2008, 2010). Her kan ulike erfaringer, medier og fenomener utgjøre ulike former for anskueliggjøring, eller eksempelformer (Klafki, 2001a; Willbergh, 2008, 2010).

I eksempelet med Papa Panov kan vi tenke oss at lærerne vet at elevene i klassen liker å synge, spille rollespill og lage forestilling, og at de har et klassemiljø som gjør det mulig å sette i gang med et større prosjekt. Da vil det å lage en forestilling for foreldre og søsken kunne være egnet til å gjøre stoffet interessant og levende. Før de kommer så langt, vil lærerne imidlertid måtte vise frem og levendegjøre fortellingen til elevene. Igjen er det kjennskapen til klassen og innholdet som vil avgjøre hvordan dette gjøres. Fortelling og estetiske elementer (malerier, dempet belysning, lærer i rolle som Panov osv.) kan være noen av mulighetene her.

Dersom elevene skal kjenne på en interesse, er det dessuten nødvendig at læreren selv kjenner på et engasjement for innholdet (Klafki, 2000a). Dette støttes også av nyere forskning på elevers opplevelse av hva som bidrar til danning og lærelyst (Ulvik mfl., 2021).

Kan danning planlegges?

Undervisning for danning kan ikke planlegges ferdig på forhånd. Læreren må lytte til det spontane og øyeblikkelige som skjer i undervisningen, ettersom elevenes responser kan gi læreren innsikt i hvordan innholdet kan bli betydningsfullt for dem (Wagenschein, 2000; Willbergh, 2008). Læreren kan altså planlegge undervisning for danning, men dersom læreren ikke er åpen for at den kan endres av elevene underveis, kan dannelsesmuligheter gå tapt.

Til slutt er det viktig å minne om individets autonomi og myndiggjøring. Danning bør ikke handle om at elevene ensidig skal påvirkes til bestemte holdninger og væremåter (Torjussen & Hilt, 2021; Willbergh, 2015). Det å gi rom for og fremme autonomi i møte med påvirkningen kan være en viktig del av undervisningen, særlig med tanke på demokratisk deltakelse (Elmies-Vestergren, 2025).

Å bidra til autonomi gjennom påvirkning er imidlertid kjent som *det pedagogiske paradoks* (Kant, 2016), og har ingen enkel løsning. Et viktig prinsipp kan likevel være at vi unngår forsøk på å forhåndsbestemme, sikre eller måle resultatet av dannelsesprosessen, men i stedet lar innholdets betydning være et åpent spørsmål (Hopmann, 2010; Willbergh, 2015, 2021). Vi kan bidra til myndiggjøring ved å gi elevene tid, frihet og inspirasjon til å reflektere over hvilken betydning innholdet kan ha for dem som selvstendige og ansvarlige individer i et større fellesskap.

Hva fortellingen om Papa Panov og fenomenet solidaritet betyr for elevene i eksempelet vårt, må den enkelte elev få mulighet til selv å finne ut av. Det handler ikke om å skaffe «bevis» for læring, men å skape *rom* for danning.

NOTER

- 1 Klafkis teori står i en danningstradisjon (Bildung-tradisjonen) som vokste frem i Tyskland fra slutten av 1700-tallet i nær sammenheng med opplysningstidens ideer og med humanistiske og demokratiske idealer (Gustavsson, 1998; Willbergh, 2015, 2021).
- 2 Fra julelegenden om Papa Panovs juledag av Lev Tolstoj (1988).
- 3 Herav begrepet *kategorial danning* (Klafki, 2001a; Willbergh, 2010).
- 4 Klafkis didaktiske analyse ble senere utviklet til syv spørsmål. Se Klafki (2001a) for videre lesning.
- 5 F.eks. kan en bestemt blomst åpne for å forstå blomstring generelt, og et bestemt maleri kan åpne for å gripe en generell maleteknikk (Klafki, 2000a).

LITTERATUR

BJORNDAL, B. & LIEBERG, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring. Didaktiske emner og begreper*. Aschehoug

ELMIES-VESTERGREN, A. (2025). Frigjøring eller umyndiggjøring: Et kritisk perspektiv på læreplanens konsept om demokratisk deltakelse i skolen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 11(1), 3–20. <http://doi.org/10.23865/ntpk.v11.6481>

FAUSKEVÅG, O. (2022). Vil læreplanen bidra til dannelse av elevene? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 109–123. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3739>

GUSTAVSSON, B. (1998). *Dannelse i vor tid: om dannelsens muligheter og vilkår i det moderne samfund*. Klim.

HOPMANN, S.T. (2010). Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne. I: J.H. Midtsundstad & I. Willbergh (red.), *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 19–43). Cappelen Akademisk.

HUMBOLDT, W.V. (2000). Theory of Bildung (G. Horton-Krüger, overs.). I: I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (red.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition* (s. 57–61). Lawrence Erlbaum Associates. (Opprinnelig utgitt 1969).

KANT, I. (2016). *Om pedagogikk* (B. Hansen, overs.). Aschehoug. (Opprinnelig utgitt 1803).

KLAFKI, W. (2000a). Didaktik Analysis as the Core of Preparation of Instruction. I: I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (red.), *Teaching as a Reflective Practice* (s. 139–159). Lawrence Erlbaum Associates.

KLAFKI, W. (2000b). The Significance of Classical Theories of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung (R. MacPherson, overs., revidert av W. Klafki). I: I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (red.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition* (s. 85–107). Lawrence Erlbaum Associates.

KLAFKI, W. (2001a). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier* (3. utg., B. Christensen, overs.). Forlaget Klim.

KLAFKI, W. (2001b). Kategorial dannelse 1: Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I: E.L. Dale (red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (2. utg., s. 167–203, A. Gylland, overs.). Gyldendal Norsk Forlag.

KRÜGER, R.A. (2008). The significance of the concepts «elemental» and «fundamental» in didactic theory and practice (G.D. Yonge, overs.). *Journal of Curriculum Studies*, 40(2), 215–250. <https://doi.org/10.1080/00220270701332267>

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Udir. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

MIDTSUNDSTAD, J.H. & WILLBERGH, I. (2010). Introduksjon. I: J.H. Midtsundstad & I. Willbergh (red.), *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 10–18). Cappelen Akademisk Forlag.

STRAUM, O.K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk: En nærmere analyse av Klafkis syn på dannelse som prosess med vekt på det fundamentale erfaringslag. I: K. Fuglseth (red.), *Kategorial dannelse og bruk av IKT i undervisning* (s. 30–52). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/97882150294502018>

STRAUME, I. (2016). *Danning*. I: O.A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (red.), *Pedagogiske fenomener: En innføring* (s. 47–57). Cappelen Damm Akademisk.

TOLSTOJ, L.N. (1988). Papa Panovs juledag. (Gjendiktet av M. Holder, overs. H & T. Grønvik). Lunde Forlag.

TORJUSSEN, L.P.S. & HILT, L. (2021). Hva bør være pedagogikkens gjenstandsområde? – om oppdragelse, undervisning og dannelse som pedagogiske fenomener. I: L.P.S.

Torjussen & L.T. Hilt (red.), *Grunnspørsmål i pedagogikken* (s. 121–149). Fagbokforlaget.

ULVIK, M., KVAM, E.K. & EIDE, L. (2021). School Experiences that Make an Impression – A Study on How to Promote Bildung and the Desire to Learn. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(7), 1327–1340. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869071>

WAGENSCHNEIDER, M. (2000). Teaching to Understand: On the Concept of the Exemplary in Teaching (G. Horton-Krüger, overs.). I: I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (red.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition* (s. 161–175). Lawrence Erlbaum Associates.

WILLBERGH, I. (2008). *Mimesis, didaktikk og digitale læremidler* [doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Trondheim. Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/269179>

WILLBERGH, I. (2010). Mimetisk didaktikk: om undervisning som kunst. I: J.H. Midtsundstad & I. Willbergh (red.), *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 46–62). Cappelen Akademisk Forlag.

WILLBERGH, I. (2012). Arbeid med å gi opplæringens innhold betydning. I: I. Willbergh, J.H. Midtsundstad, A. Kristiansen, G. Langfeldt & K. Skagen (red.), *Opplæring i arbeidslivet. En didaktisk innføring* (s. 45–66). Fagbokforlaget.

WILLBERGH, I. (2015). The problems of «competence» and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 334–354. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.1002112>

WILLBERGH, I. (2021). Bildung-Centered General Didactics. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1554>



»»» **Kristin Blakstad** er universitetslektor i pedagogikk ved Universitetet i Agder. Hun underviser på lærerutdanningen, etter- og videreutdanningsstudier og disiplinstudiet i pedagogikk. Hennes forskningsområder er didaktikk, lek og estetiske læringsprosesser og profesjonell utvikling innenfor allmenn- og spesialpedagogikk.



»»» **Alexander Elmies-Vestergren** er universitetslektor i pedagogikk ved Universitetet i Agder, og har tidligere jobbet som lærer i grunnskole og videregående skole. Hans forsknings- og undervisningsinteresser er allmenndidaktikk og utdanningspolitikk, dannelse, demokratiopplæring, det pedagogiske paradoks, estetiske læreprosesser og forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanning.



– Vi har et **felles ansvar** for elevenes **kroppsidentitet**

»»» Av Ove Olsen Sæle

Elever står overfor store utfordringer i vår tid som berører kjønn, kropp og seksualitet. Ikke bare kroppsøvlslærerne, men alle lærere i alle fag har et felles ansvar for å støtte dem i sin utvikling av en trygg og positiv kroppsidentitet.

Vi lever i en samtidskultur hvor vi påvirkes av sosiale mediers fremstilling av idealkroppen. Mange av oss har «det perfekte kroppsutseende», den stramme, harde og muskuløse kroppen, som sitt fremste livsprosjekt (Sæle, 2021). Ifølge Juvin (2010) er kroppen i den vestlige kulturen blitt menneskets fremste identitetsmarkør og statussymbol. Vi ønsker å bygge den perfekte kroppen, en kropp som reklamebransjen og sosiale medier målbærer og formidler. Det er et kroppspress som ikke bare voksne, men også barn og unge utsettes for. Vi kan daglig lese om barn og unge som bruker stadig mer tid foran skjermen og som sammenligner seg med mediebransjens og populærkulturens idealiserte kroppsbilder (Medietilsynet, 2022). Samtidig vet vi fra

forskning at barn og unge utsettes for ulike former for mobbing og trakassering rundt det som angår kjønn, kropp og seksualitet (Medietilsynet, 2022). Hvordan skal skolene klare å hjelpe elevene til å stå imot kroppspresset og støtte dem i deres utvikling av en trygg og positiv kroppsidentitet? Denne teksten har sitt utgangspunkt i boken *Elevenes kroppsidentitet – skolens ansvar og muligheter* (Sæle, 2025), der jeg prøver å gi et svar på dette spørsmålet.

Status

Elevers kroppsidentitet er nært knyttet til deres kroppsforestillinger, hvordan de tenker rundt sin kropp. Det er et sosio-kulturelt kroppssyn som understreker at våre forestillinger



om hvordan kroppen skal eller bør se ut, er sosialt og kulturelt konstruert. Ifølge Steinnes & Teigen (2021) er reklame- og mediebransjen og influenser-kulturen de sentrale premis-sleverandørene for hvordan vi skal tenke om vår egen kropp. De viser til en markedsføring overfor de unge som bærer preg av skjønnhets- og kroppsidealer og kjønnsstereotypier.

Holm (2004) mener vi har gått fra materiell til symbolsk forbrukerisme; det er ikke lenger varen vi dyrker, men det meningsbudskapet som varen formidler. På den måten blir kroppsform, og det vi kler kroppen med – alt fra tatoveringer til smykker og klær – symbolske uttrykk for dypere verdier og egenskaper som frihet, ungdommelighet og sensualitet. Dette er verdier vi identifiserer oss med, og som er knyttet til bestemte livsstiler, kulturer eller miljøer. En som drøfter denne problematikken, er Knut Kolnar i boken *Å leve på lånt begjær* (2020). Her viser han til blant annet hvordan markeds-kulturen, også på kroppens område, er blitt det han kaller «likhetens forbannelser», der vi hele tiden sammenligner oss med andre.

Ifølge Medietilsynet (2022) har over halvparten av barna i alderen 13–18 år og rundt en fjerdedel av barna i alderen 9–12 år fått reklame for produkter som skal få dem til å gå ned i vekt, og 34 prosent i alderen 13–18 år har fått reklame for kosmetiske behandlinger. Fokuset er rettet mot kroppsform og kroppsutseende. Utfordringen med dette er at elever står igjen med et negativt kroppsbilde, ettersom det har oppstått en avstand mellom mediekroppen og den kroppen de opplever når de betrakter sin egen kropp. Kroppspresset kan komme fra ulike hold. For eksempel har vi i et fag som kroppsøving lærebøker som domineres av den hvite idretts- og atletkroppen (Myreng, 2020), og dette i et fag som har til oppgave å inkludere og legge til rette for elever med et stort kroppsmangfold, og hvor kroppslig læring skal stå i sentrum.

Digital dømmekraft

Skal elevene klare å stå imot kroppspresset fra sosiale medier, må lærerne hjelpe elevene til å utvikle digital dømmekraft, noe som er nedfelt i læreplanen under grunnleggende

ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017). Både norsk og samfunnsfag er fag hvor elevene skal arbeide med å utvikle digitale ferdigheter, et felt mange lærere ikke er godt nok skolert i (Giæver mfl., 2017). Det fører til at skoler som for eksempel opplever nettmobbing, ender opp med å drive «brannsløkkingsarbeid» og engasjerer eksterne fagfolk som skal ordne opp i hendelsene, hendelser som kanskje kunne vært unngått hvis tematikken hadde vært en del av skolens samlede proaktive arbeid (Giæver mfl., 2017).

Samtidig er det viktig å nyansere bildet når det gjelder elevers kroppsutfordringer. Mange elever har et positivt forhold til kroppen sin, og dette må man også snakke om. Å samtale med elevene om deres kroppsutfordringer bør være en del av flere fag, og er i tillegg fagovergripende. Slike samtaler må være på et språk elevene forstår. Noe av utfordringen med media og fagmiljøers diskusjoner og debatter rundt elevenes kroppsutfordringer er at det domineres av et faglig språk forbeholdt ekspertene, et språk som elever ofte ikke forstår. Av og til vil debatten i media og fagmiljøer beskrive barns og unges kropp i negative ordelag, og dermed bidra til å til å svartmale og sykeliggjøre elevene, noe som kan forsterke problemet (jf. Northug & Engelsrud, 2016). Elevene må få mulighet til å utvikle sitt eget språk om sin kropp, et språk som avspeiler deres reelle kroppserfaringer.

Utfordrende kleskoder og seksualundervisning

Hvilke former for kroppspress er det da vi snakker om? Det kan for eksempel gjelde kleskoder, og om hvorvidt elever kler seg utfordrende på skolen. Hvor går da grensen for hva som er akseptabel kleskode på skolen? Skal jenter på barneskolen kunne gå med stringtruse og pushup-BH? Skal eldre jenter kunne kle seg i T-skjorter med dyp utringning? Skal gutter kunne kle seg i singlet som fremhever en muskuløs kropp? Skal det være noen felles kleskoder i kroppsøving eller i svømmeundervisningen? Og hva med lærerne? Skal de også være bundet til gitte kleskoder for å unngå kroppspress hos elevene? Når blir det for drøyt? Dette er vurderinger som lærerpersonalet bør komme sammen og diskutere.

Det er også et tema som egner seg å ta opp i skolens seksualundervisning. I Toreid (2015) sin studie var de fleste elevene fornøyd med seksualundervisningen. Hun legger vekt på at elevene her må få mulighet til å arbeide i mindre grupper, gjerne kjønnsdelt, noe som vil skape

større trygghet og involvering. Det vil også være viktig at læreren kjenner elevene, og at det finnes helsesykepleier som kan gjennomføre fortrolige elevsamtaler. Nå har vel skolens seksualundervisning alltid vært krevende, av den enkle grunn at kropp og seksualitet i seg selv er et sensitivt og sårbart tema. Svendsen (2022) viser til at lærere ikke har nok kunnskaper på området, og at de får for lite støtte fra kollegaer og skoleledelse. Samtidig lever vi i en tid med et komplekst kjønns- og seksualitetsmangfold som kan oppleves som vanskelig å formidle til elevene.

Skal lærerne lykkes med seksualundervisningen, må de drive med det Svendsen (2022) kaller *kjærlighetens pedagogikk*, som innebærer at som lærer må man holde åpent spørsmålet om både hvem man selv er, og hvem den andre er. Det innebærer også at lærerne må tillate seg selv å kunne kjenne på sårbare følelser som usikkerhet og skam. Vi har også et ansvar for at elevene ikke utleverer seg selv i slike tema. Det er viktig at lærere evner å balansere mellom det Svendsen kaller et *bekreftende nærvær* (anerkjenner elevene for den de er), et *kritisk nærvær* (utfordrer elevene) og et *tillatende nærvær* (rom for selvbestemmelse). Uansett vil det være viktig at hovedbudskapet til lærerne er å formidle til elevene at seksualitet er noe positivt og naturlig, og at erotikk og sex ikke er et problemfritt område.

Nettmobbing og krenkende skjellsord

Vi kan ofte lese om elever som blir utsatt for mobbing på grunn av kroppsutseende, kjønn eller seksualitet. Det viser seg at skjellsord som «homo», «homse» og «hore» er blant de vanligste skjellsordene i Norge (Lenz & Moldrheim, 2019). Det vises også til at over halvparten av 13–18-åringene har sett porno på nett, og 44 prosent av 13–18-åringene har fått tilsendt nakenbilder av andre.

Hvordan skal skolen, dens ledere og lærere ta tak i dette? Det er innført mobilfrie tiltak i skolen, men er det nok? Hva når en fortvilet forelder ringer rektor og forteller at det sirkulerer nakenbilder av hans eller hennes datter på sosiale medier, bilder som en medelev har lagt ut? Eller når elever kaller hverandre skjellsord som «hore», «bitch» og «homo»? Det er viktig å understreke at det ikke er enkle fasisvar på slike tilfeller, men det betyr ikke at det ikke finnes gode råd for hvordan man bør gå frem. Lenz og Moldrheim (2019) mener det er viktig at lærne setter seg grundig inn i situasjonen, ettersom alle krenkende utsagn er knyttet til bestemte kontekster som kan være svært ulike. Det er viktig

å gå inn i en dialog med de involverte, og slik unngå en konfronterende tilnærming, både med den som blir krenket, og den som krenker. Tenk også igjennom hvilke spørsmål du vil stille den som blir krenket: Vil for eksempel reaksjonen gi eleven oppreisning eller ønsket støtte? Er det fare for at eleven føler seg ytterligere stigmatisert? Spørsmål du må stille deg når du skal snakke med den som krenker, kan være: Vil reaksjonen bidra til kritisk selvrefleksjon eller skade din relasjon til eleven? Og når det gjelder de andre elevene som har observert hendelsen, må du tenke igjen om din reaksjon vil bidra til ekskludering av den som krenker, og om den vil bidra til å styrke samholdet i klassen. Spørsmål til deg selv som lærer kan være om din reaksjon fører til noen form for selvransakelse hos elevene, og om den samsvarer med skolens verdigrunnlag.

Garderobesituasjonen og svømmeundervisningen

Kroppsøvfaget har kompetansemål der elevene skal reflektere rundt ulike kroppsidealer i samtiden. Her har de mulighet til å reflektere sammen rundt tema knyttet til både kroppspress, kroppsidealer, kroppsmodning og kroppsprestasjoner. Faget er en god lærings- og dannelsesarena for økt kroppsbevissthet, der elevene kan høste erfaringer omkring hvor grensen går mellom min kropp og andres kropp, der eleven får kjenne på hvordan det finnes et mangfold av elevkropper, i ulike størrelser og fasonger. Samtidig gir faget elevene utfordringer. Det er i kroppsøvingen og svømmeopplæringen elevene i størst grad eksponerer seg kroppslig, i gymnastikksalen, på banen, i garderoben og dusjen og i svømmehallen.

Et spesielt vanskelig tema i denne sammenheng er dusj- og garderobesituasjonen rundt om på skolene. Skal eller bør elevene dusje på skolen? Dersom svaret er ja, bør man da legge best mulig til rette for dusjing tidlig i skolegangen slik at elevene blir vant med å dusje sammen? Og hva med garderobekulturen, er den god på din skole, eller erfarer du at elever blir mobbet i garderoben? Det kan oppleves svært utfordrende for elever i pubertetsalderen å vise seg naken for sine medelever, så her må man som lærer trå varsomt. Bør du som lærer være til stede i garderoben? Hva når elever ikke ønsker å vise seg naken fremfor andre elever – skal skolen da innføre skillevegger i dusjen? Og er det greit at enkeltelever får bruke lærergarderoben? Vil ikke det bare ytterligere stigmatisere dem? Hva med elever som er usikre rundt sin kjønnsidentitet, eller garderobeanlegg

som forfaller og lukter? Dette er spørsmål som ansatte ved den enkelte skole bør diskutere og ha et bevisst og avklart forhold til.

Sårbare erfaringer knyttet til egen kropp er menneskelig og naturlig, også for barn og unge, og vi kan i prinsippet aldri helt beskytte elever mot slike situasjoner. Det betyr ikke at vi skal akseptere seksuell trakassering eller andre former for mobbing av elevers kropp i skolehverdagen. Skolens ledere og lærere må legge til rette for en trygg og positiv kroppskultur på sin skole, noe som vil fordre at de har en åpen dialog om de kroppsutfordringer de erfarer elevene står overfor, og i neste omgang på best mulig vis legger til rette for en trygg skolehverdag, i skolegården, i klasserommet, i gymsalen, i garderoben og i svømmehallen.

LK20 legger vekt på dybdelæring, der elevene skal se sammenhenger mellom fagene og utvikle evne til refleksjon og kritisk tenkning. Tema knyttet til elevers kroppsutfordringer og kroppsidealitet vil være et godt eksempel på dybdelæring. Temaet kan også inngå som et av skolens tverrfaglige prosjekt. Bjørn Bolstad påpeker at tverrfaglige arbeid som tar utgangspunkt i et aktuelt tema, fremfor å ta utgangspunkt i et bestemt skolefag, ofte blir vellykkede (Bolstad, 2019,). Nå er det slik at skolene *skal* arbeide med fagovergrepene og tverrfaglige tema. Temaet *kroppsidealitet* vil naturlig knyttes opp til læreplanens tverrfaglige tema *folkehelse og livsmestring*, hvor det står at elevene skal utvikle et positivt selvilde og lære å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner.

Noen refleksjonsspørsmål

Det vil være avgjørende at lærere hjelper elevene til å få et realistisk forhold til sin kropp og godta den slik den er. Da må du som lærer hjelpe dem til å stille kritiske spørsmål om kropp. Tematikken kan arbeides med som et større skoleprosjekt eller være et tema lagt til den enkelte skoles planleggingsfag. I det følgende presenterer jeg noen tema du som lærer kan samtale med dine lærerkolleger om, eller som ditt lærerpersonale kan ha som utgangspunkt på en planleggingsdag:

- Hvordan snakker dere om temaer knyttet til kropp i din klasse? Hvilket språk er egnet? I hvilken grad slipper eleven til med sin stemme og sitt språk?
- Hvordan legger du opp til eller kan du legge opp til elevaktive og tverrfaglige undervisningsformer som berører ulike kroppstema?

- Diskuter med kollegaer og elever hva som er akseptert kleskode på skolen.
- Diskuter hvorvidt mer snakk om kropp og kroppspress vil forsterke kroppspresset ytterligere.
- Erfarer du motepress blant elevene i din klasse? Hvordan kommer det i så tilfelle til uttrykk, og vil skoleuniform løse utfordringen med kroppspress blant elevene?
- Skal vi som lærere sette ord på de følelser vi selv måtte ha omkring kropp, overfor elevene? Hvordan skal vi gjøre det, og hvor går grensen?
- Diskuter med dine lærerkollegaer hvilke undervisningsstrategier du anvender i din seksualundervisning, og hvorfor?
- Snakk om forskjeller mellom det å være personlig og privat som lærer.
- Snakk om hva som er akseptabel kroppskontakt med elevene.
- Hvordan er dusjkulturen og garderobefasilitetene på din skole?
- Hva tenker du er kroppsøvingslærerens ansvar og rolle når det gjelder garderobe- og dusjkulturen på skolen?
- Vil det at elevene dusjer på skolen, bidra til mer eller mindre kroppspress?
- Diskuter hvordan dere som skole kan legge bedre til rette for at elever skal bruke skolens garderobe og dusjanlegg oftere.
- Se NRK-filmen *Fortellinger fra dusjen* og diskuter innholdet og hvordan du kan bruke filmen som undervisningsressurs i klassen.
- Kjenner du deg igjen i at elevene dine kan oppleve kroppspress knyttet til svømmeopplæringen?
- Bør svømmeopplæringen i skolen være kjønnsdelt? Begrunn ditt standpunkt, og finn positive og negative sider ved en slik ordning.
- Diskuter hva som er akseptert kroppskontakt mellom kjønnene i skolehverdagen generelt og i kroppsøvingsundervisningen spesielt.
- Hvordan kan din skole og du som lærer legge opp til ulike former for elevmedvirkning på områder som har med elevers kroppssidentitet å gjøre?
- Diskuter erfaringer dere har gjort dere knyttet til elevers kroppsutfordringer i skolehverdagen på trinnet.

LITTERATUR

- BOLSTAD, B.** (2019). Tverrfaglig tilnærming: Hva og hvorfor? Universitetet i Oslo. https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/tverrfaglighet/tverrfaglighet-_modertekst_kunnskapsbasen_hva_hvorfor_endelig.pdf
- GLÆVER, J.M., ØGRIM, L. & BJARNØ, V.** (2017). *DidIKTikk: fra digital kompetanse til praktisk undervisning*. Fagbokforlaget
- HOLM, E.D.** (2004). *Fra Gud til Gucci: et essay om makt*. Gyldendal Akademisk.
- JUVIN, H.** (2010). *The coming of the body*. Verso.
- KOLNAR, K.** (2020). *Å leve på lånt begjær*. Fagbokforlaget.
- LENZ, C. & MOLDRHEIM, S.** (2019). «Nulltoleranse» – fra lydighet til myndiggjøring. Hvordan møte krenkende atferd og fordomsfulle uttrykk i skolen. Dembra-publikasjon nr. 2. Dembra: Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme.
- MEDIETILSYNET.** (2022). Barn og medier 2022: Reklame, influensere og sosiale medier. https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medierundersokelser/2022/230412_reklame-og-influensere.pdf
- MERLEAU-PONTY, M.** (1994). *Kroppens fenomenologi* (B. Nake, overs.). Pax Forlag.
- MYRENG, C.B.** (2020). «Start av maskineriet»: En diskursanalyse av kroppen i læreverk i kroppsøvingsfaget [masteroppgave]. Høgskulen på Vestlandet. <https://hdl.handle.net/11250/2670676>
- NORDTUG, B. & ENGELSRUD, G.** (2016). Boken som mangler, ord som går på tomgang og sykt flinke jenter: kunnskap og helse. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 39, s. 3–19. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/issn.1891-1781-2017-04-06>
- STEINNES, K.K. & TEIGEN, H.F.** (2021). Livsstil til salgs: om influensemarkedsføring på sosiale medier og hvordan ungdom påvirkes. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 2, 4–22. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-01-01>
- SVENDSEN, S.H.B.** (2022). Hva vil foreldrene si? Kjærlighetens pedagogikk som alternativ til bekymring i undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold. I: K.G. Eriksen, B. Goldschmidt-Gjerløw & M.K. Jore (red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 189–207). Universitetsforlaget.
- SÆLE, O.O.** (2021). *Kroppssyn gjennom historien – og om vår tids kroppsideal og kroppsfokus*. Gyldendal.
- SÆLE, O.O.** (2025). *Elevenes kroppssidentitet – skolens ansvar og muligheter*. Gyldendal.
- TOREID, H.E.** (2015). Vil ha kjønnsdelt seksualundervisning. *Sykepleien Forskning*, 7, 62. <https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2015.54642>
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2017). Læreplanverket. Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>



»»» **Ove Olsen Sæle** er dosent i idrett. Har jobbet som lærer og rektor i grunnskolen og undervist mange år i høgskolesystemet. Han har publisert en rekke bøker og artikler, og arbeider i skjæringspunktet mellom idrett, kroppsøving, pedagogikk, etikk, filosofi og religion. Hans siste utgivelse er boken *Elevenes kroppssidentitet – skolens ansvar og muligheter*, [Gyldendal 2025].



FACT ung – tverrfaglig tilbud til ungdom med psykiske helseplager

»»» Av Stine Løvereide, Hanne Clausen, Charlotte Brennesvik og Ina Takle Renskaug

Ungdommer med betydelige psykiske helseplager trenger et skreddersydd og koordinert tilbud der skole og helsetjenester jobber sammen. FACT ung-team er et nytt ambulant helsetilbud til unge fra 12 til 25 år, og jobber fleksibelt sammen med skolene over tid for å hjelpe ungdommene til å fullføre opplæring.

Nasjonale rapporter og forskning om barn og unge med alvorlige psykiske helseplager viser at det er store mangler i tjenestesystemet. Det er uklare ansvarsområder, mangelfullt samarbeid og i for liten grad koordinerte tjenester (Barneombudet, 2019;

Helsetilsynet, 2019; Riksrevisjonen, 2021; Hansen mfl., 2020). For unge med alvorlige psykiske lidelser starter dette ofte i ungdomsårene (Lieberman & First, 2018), og skolen kan være en av de første arenaene der tegn på vanskene vises.

Ungdom med alvorlige psykiske helseplager strever oftere enn jevnaldrende med skolenærvern, i tillegg til at disse ungdommene ofte har utfordringer på flere livsarenaer, som familieforhold, kontakt med venner, fritidsaktiviteter, bolig og

økonomi. Ungdommer med store og sammensatte vansker på mange livs-områder sliter ofte med å få tilgang til nødvendig og hensiktsmessig behandling (Broersen mfl., 2020). For å imøtekomme ungdommens behov og gi behandling og oppfølging som fremmer bedring, må derfor tjenestene være koordinerte og fleksible og helst leveres av et tverrfaglig team (Broersen mfl., 2023).

Utdanning og helse må sees i sammenheng

Opplæringssektoren har sterke røtter og tradisjoner, et omfattende lovverk og en solid forvaltning. Mange som jobber innenfor denne sektoren, har en sterk identitet knyttet til nettopp skolen. Tilsvarende kan man trekke klare paralleller til helsesektoren. Ansatte i helsesektoren har også en godt forankret identitet knyttet til arbeidet man utfører, samtidig som de må forholde seg til flere lovverk, forvaltning og lange tradisjoner. Hele befolkningen gjør seg erfaringer med både helse- og utdanningsinstitusjoner på ulike måter gjennom livsløpet. I ungdomsårene er de som får psykiske helseutfordringer, *både* elev og pasient. Noen av ungdommene vi møter i skolen eller i psykisk helsevern for barn og unge, har betydelige og komplekse utfordringer som vedvarer over tid. De trenger omfattende støtte på flere områder i livet, og da er det spesielt viktig at opplærings- og helsesektoren samarbeider i større grad.

Utdanningsdirektoratet har de siste årene lagt større vekt på skolefravær

som problem. På sine nettsider understreker de at problemet ikke kan løses av skolen alene, og at for å kunne tilby skreddersydd hjelp må laget rundt eleven styrkes (Utdanningsdirektoratet, 2024). Det er ofte skolen som aktiverer dette laget, for eksempel ved at eleven, i samarbeid med foreldrene, henvises til barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP).

Når en henvisning til spesialisthelsetjenesten mottas, skal det vurderes om den unge har rett til helsehjelp for sine plager. Disse vurderingene skal utføres i samsvar med prioriteringsforskriften og prioriteringsveilederne¹. Skolevegring alene utløser ikke rett til helsehjelp. Som oftest fører langvarig skolefravær til psykisk uhelse, og i mange tilfeller er det også dette som utløser fraværet. Moderate til alvorlige psykisk helseutfordringer eller rusproblematikk vil gi ungdommen rett til helsehjelp fra psykisk helsevern. Eleven blir både elev og pasient. Viktige spørsmål blir da å stille: Hvilken rolle spiller skolefraværet for ungdommens psykiske helse? Og omvendt, hvilken rolle spiller ungdommens psykisk vansker for skolefraværet? Hva slags fungering hadde eleven på skolen forut for at skolefraværet økte? Hvor ligger løsningen nå, kanskje mer enn ett år senere? Sannsynligheten er stor for at ungdommen trenger hjelp på begge arenaer. Barn, unge og familier trenger derfor at opplæringssektoren (skole, PPT, OT m.v.) og helsesektoren (BUP inkl. ambulante team) ser på hverandre som nyttige samarbeidspartnere som jobber for å sy sammen gode

løsninger her og nå og for fremtiden. For mange familier og skoler vil helsesykepleier og barnevernstjenesten også være viktige samarbeidspartnere.

Som oftest har både sosiallærer og PP-tjenesten god kompetanse på å samarbeide med flere instanser rundt eleven. BUP-poliklinikker har spesialister i klinisk pedagogikk eller spesialpedagoger som har et særlig blikk på skolen, og flere helsefaglige utdannede har ofte erfaring med å samarbeide med utdanningssektoren. Vi er klar over at samarbeid mellom instanser er et tidkrevende arbeid, hvor relasjonene mellom instansene og fagpersonene er avgjørende. Dette kan føre til at samarbeidet noen ganger blir for lite systematisk eller for avhengig av enkeltpersoner. For noen av de ungdommene som strever mest, kreves det imidlertid et tett og langvarig samarbeid for å gjenerebne funksjon og komme tilbake på utviklingsspolet. I Norge satses det nå mye på å få tverrfaglige FACT ung-team i gang for å kunne bistå de unge og familiene deres med dette.

FACT ung

FACT står for *Flexibility Assertive Community Treatment* og skal være fleksible og oppsøkende tjenester ute i lokalmiljøet. FACT ung er tverrfaglige team som tar sikte på å hjelpe unge i aldersgruppen 12–25 år. Våren 2025 finnes det om lag 26 FACT ung-team rundt om i Norge, og kommuner og spesialisthelsetjenesten kan sammen søke om tilskuddsmidler til oppstart av nye team gjennom en årlig tilskuddsordning hos Helsedirektoratet. Det

er fremdeles behov for flere team, ikke minst i de store byene, men også i mer spredtbygde strøk. Teamene skal hjelpe sårbare ungdommer som opplever store, sammensatte vansker på mange livsområder, har alvorlige psykiske helse- og/eller rusutfordringer, og ikke har fått tilstrekkelig eller virksom hjelp fra ordinære tilbud. FACT ung-teamene jobber ambulant på ungdommenes egne arenaer, det være seg i hjemmet, på skolen eller på fritidsarenaene, samtidig som de også kan tilby oppfølging inne på kontoret sitt. Hjelpen ungdommene får, er tverrfaglig. Teamene har ansatte fra både kommune og spesialisthelsetjeneste og består av ulike profesjoner som lege, psykolog, sosionom, familierapeut, erfaringskonsulent, barnevernspedagog m.m. Ungdommene og familiene tilbys oppfølging og koordinering av tjenester over lang tid, og skolen blir en helt sentral arena i denne oppfølgingen. Målet er å ruste ungdommene til å mestre livet og hverdagen og finne mening ut ifra sine egne interesser og styrker.

FACT ung-teamene vil være der ungdommene ønsker å lykkes. For mange ungdommer betyr dette å være «vanlig». Skole er en viktig arena for mestring og utvikling. For noen handler det om å fullføre grunnskoleopplæring eller få på plass alternative opplæringsarenaer, men også å koble seg opp mot et aktuelt videregående tilbud som etter hvert kan gi studiekompetanse eller fagbrev. Økt deltakelse på skolen skaper store positive ringvirkninger i elevens liv, fordi

deltakelse på skolen bidrar til sosial og emosjonell kompetanse i tillegg til det skolefaglige. Mange av de unge som FACT ung-teamet kommer i kontakt med, har psykiske plager som i kortere eller lengre perioder har gjort skoledeltakelse vanskelig. Behovet for å få disse ungdommene i gang igjen med aktivitet, det være seg delvis fritidsaktiviteter, delvis skole eller arbeid, kan være viktig av helsemessige grunner både for nåtiden og for framtiden. Det kan også være viktig for å unngå senere utenforskap knyttet til videre familiedannelse, fattigdom og kriminalitet i et livsløpsperspektiv (Strand & Kindt, 2019).

Arbeids- og utdanningsspesialist

Stadig flere FACT ung-team inkluderer nå en arbeids- og utdanningsspesialist med mål om å bistå ungdommer og deres familier med skolerelaterte utfordringer, inkludert fraværsprosblematikk. Årsakene til fravær er ofte komplekse og langvarige, og for dem det gjelder, er ofte problemene sammensatte. Det kan dreie seg om psykisk helseproblemer, mangelfull tilpasset tilrettelegging i undervisningen, utfordringer i relasjoner med jevnaldrende, foreldre og nærmiljø.

For å gi en helhetlig og effektiv hjelp må helse- og skoletilbud være integrert. En viktig oppgave er å finne ut hvordan læring og mestring i fag og friminutt kan tilpasses den enkelte ungdom på den aktuelle skolen. Kanskje er det klokt at deler av selve behandlingen legges til skolen som arena, fordi det er lettere for

ungdommen å øve på å få til endring her enn på terapeutens kontor. I noen kommuner har man etablert alternative skoletilbud hvor ungdommene kan øve seg på klasseromssituasjoner. De opplever at det er hensiktsmessig å legge deler av behandlingen til skolen, fordi det er lettere for ungdommen å øve på endringer i et kjent miljø.

Arbeids- og utdanningsspesialisten skal ha en særlig rolle i å se sammenhengen mellom behandlingsplanen (helse) og opplæringsplanen (skole), og i å koordinere samarbeidet mellom skole, PPT, fastlege, barnevern, NAV og andre instanser. PP-tjenesten spiller en viktig rolle i dette nettverket med sin systemkompetanse og sørger for sakkyndighet og søknader til rett tid. Foreliggende PP-rapporter vil kunne være til hjelp også for fremtiden med å finne riktig tilpasninger i overgang til arbeidslivet. Noen elever vil ha behov for å ta deler av utdanningen i bedrift og kanskje også trenge mye hjelp for å komme ut i arbeidslivet på sikt. En arbeids- og utdanningsspesialist vil også ha mulighet til å samarbeide tett med ansatte i Nav om deres virkemidler og tiltak, som ungdomsgaranti og IPS ung.

Evaluering av de første FACT ung-teamene

Tett samarbeid mellom helsetjenester og undervisningssektoren er viktig for den enkelte ungdom og for at begge parter skal kunne gjøre jobben sin godt. Fra Nasjonalt implementeringsteamets egen interne kartlegging (NAPHA 2024) er det mange

eksempler på at ungdommer kommer i gang med skole og fritidsaktiviteter etter at de har fått tilbud fra FACT ung. Mange ungdommer gir uttrykk for at de opplever mestring i større grad, og mange kommer seg videre i livet. Fra flere team beskrives en betydelig økning i antall ungdommer som er helt eller delvis tilbake i skolen.

Evalueringen av de tre første FACT ung-teamene i Norge hadde, i løpet av de første to årene i drift, inkludert 55 ungdommer i alderen 12–19 år. I underkant av 50 prosent var ikke i ordinært skoleløp, mens resten gikk helt eller delvis på skolen (Nord-Baade mfl., 2022). I evalueringsrapporten beskriver de ansatte i FACT ung at målgruppen som pekte seg ut, gjerne var skolefravallsungdommene som hadde isolert seg og var hjemme:

... ikke ønsket å ta imot et tilbud på BUP, beskrev depresjonsplager, brukte mye tid på rommet, på spilling, mye konflikter i familien, utslitte foreldre som opplevde at de hadde hatt alle mulige hjelpeinstanser inn og ingenting hjalp. (Nord-Baade mfl., 2022)

Videre forteller teamene at en del av den praktiske hjelpen de ga til ungdommene, var å følge til skole og hjelpe til med skolearbeid. De ga også veiledning til personalet ved skolene. Samarbeidspartnere fortalte at teamene var spesielt gode i sakene der ungdommene hadde skolefravær, og at FACT ung-teamene bidro til å gjøre samarbeidet mellom skole,

helsetjenestene og familien enklere, fordi de fulgte opp ungdommene og familiene tettere (Nord-Baade mfl., 2022).

Ungdommene som deltok i pilot-evalueringen, svarte at de fikk hjelp til å mestre skolehverdagen bedre, både ved at de i større grad klarte å møte opp, var mer motiverte og opplevde at de fungerte bedre på skolen enn de hadde gjort tidligere. De foresatte kunne også bekrefte at ungdommenes forhold til skolen var blitt bedre etter at de ble fulgt opp av FACT ung-teamet (Nord-Baade mfl., 2022).

Et eksempel på arbeid med fravær og mestring

Vi skal bruke FACT ung-temaet på St. Hanshaugen i Oslo som et eksempel på hvordan slike teamarbeid kan foregå. Her har man systematisk arbeidet med å øke ungdommenes nærvær både i skole, i samfunnsliv og sosialt. Ungdommer, uavhengig av diagnose, har fått muligheten til å prøve seg i arbeid gjennom bydelen. Sommerjobbprosjektet har vært en alternativ måte å håndtere fravær, utenforskap og psykiske vansker på. FACT ung St. Hanshaugen har observert at det å mestre en sommerjobb for mange er første steg tilbake til skolebenken, mer arbeid og bedre sosial fungering. Denne måten å jobbe på har vært prioritert, og teamet har vært aktivt oppsøkende gjennom hele prosessen.

Blant ungdommene som fikk arbeid gjennom sommerjobbprosjektet, viste målinger at hele 91 prosent oppnådde høyere funksjon på flere

områder i livet enn før sommerjobben. Ungdommenes fungering ble målt ved hjelp av *Children's Global Assessment Scale* (CGAS) (Jozefiak mfl., 2018; Shaffer mfl., 1993). Resultatene viste høyere psykososial fungering og redusert symptomtrykk etter endt sommerjobbperiode.

Flere av ungdommene rapporterte om bedret selvbilde og en betydelig endring i hvordan de ser på egen fremtid. De opplevde at en hverdag med meningsfullt innhold, tilhørighet, læring og mestring. Endringen var særlig slående for de med høyt skolefravær og lav mestring på skolen. I tillegg var muligheten til og gleden ved å tjene egne penger viktig. Pårørende rapporterte at de opplevde det som positivt å se sine barn håndtere hverdagen på en måte de ikke hadde sett på lenge, noe som ga økt fremtidshåp for alle involverte.

Ungdommene har tatt med seg mestringen fra prosjektet og overført den til skolearenaen. Omtrent 90 prosent av de unge har fortsatt tilknytning til og deltar i sine skoleløp. Det å møte og samhandle med andre bidrar ikke bare til redusert utenforskap og mindre stress, men også til utvikling av nye ferdigheter, gryende vennskap og økt livskvalitet.

En effektiv hjelp til de unge

Ungdommer med komplekse psykiske utfordringer trenger ofte skreddersydde og helhetlige tilnærminger. Flere FACT ung-team har vist at tett oppfølging og alternative løsninger kan være svært effektive. Hjelp til å komme i gang med aktivitet på en ny arena kan

gi flere positive konsekvenser i form av bedret selvbylde, økt tilhørighet og større fremtidstro. Vi mener at skoler kan ha stor nytte av å samarbeide med FACT ung-teamene, og spesielt med

arbeids- og utdanningsspesialisten fremover. En styrket tverrsektoriell innsats vil være avgjørende for å forhindre at ungdommer havner i varig utenforskap.

NOTE

- 1 <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/prioriteringsveiledere/psykisk-helsevern-for-barn-og-unge/tilstander-for-psykisk-helsevern-for-barn-og-unge/skolevegring#skolevegring>

LITTERATUR

BARNEOMBUDET. (2020). *Jeg skulle hatt BUP i en koffert*. Rapport.

BROERSEN, M., FRIESWIJK, N., KROON, H., VERMULST, A.A. & CREEMERS, D.H.M. (2020). *Young Patients With Persistent and Complex Care Needs Require an Integrated Care Approach: Baseline Findings From the Multicenter Youth Flexible ACT Study*. *Frontiers in Psychiatry*, 11.

BROERSEN, M., CREEMERS, D.H.M., FRIESWIJK, N., VERMULST, A.A. & KROON, H. (2023). *Effects of Youth Flexible Assertive Community Treatment: outcomes of an 18-month observational study*. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*.

HANSEN, I.L.S., JENSEN, R.S. & FLØTTEN, T. (2020). *Trøbbel i grenseflatene – Samordnet innsats for barn og unge*. Rapport. 2020:02. FAFO.

HELSEDIREKTORATET. (2024). *Psykisk helsevern barn og unge*. Prioriteringsveileder.

HELSE- OG OMSORGSDEPARTEMENTET. (2001). Forskrift om prioritering av helsetjenester, rett til nødvendig helsehjelp fra spesialisthelsetjenesten og rett til behandling i utlandet (prioriteringsforskriften). <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2000-12-01-1208>

HELSETILSYNET. (2019). *Et stykke igjen. Oppsummering av landsomfattende tilsyn i 2017–2018 med spesialisthelsetjenester til pasienter med psykisk lidelse og mulig samtidig ruslidelse*. Rapport 5/2019.

JOZEFIAK, T., HANSSEN-BAUER, K. & BJELLAND, I. (2018). Måleegenskaper ved den norske versjonen av Children's Global Assessment Scale (CGAS). *PsykTestBarn*, 1:3. doi:10.21337/0058

NAPHA. (2024). «Dere bare er der». *Hovedinntrykk fra en kartlegging i 19 FACT ungteam våren 2024*. Nasjonalt kompetansesenter for psykisk helsearbeid.

NORD-BAADE, S., JOHANSEN, M., STUEN, H.K., JENSEN, C.B. & LANDHEIM, A. (2022). *Evalueringsrapport av FACT ung-piloter*. Sluttrapport. NKROP.

RIKSREVISJONEN. (2021). *Riksrevisjonens undersøkelse av psykiske helsetjenester* – Dokument 3:13 (2020–2021).

LIEBERMAN, J.A. & FIRST, M.B. (2018). Psychotic Disorders. *New England Journal of medicine*, 379(3), 270–280.

SHAFFER, D., GOULD, M.S., BRASIC, J., AMBROSINI, P., FISHER, P. & BIRD, H. (1983). A children's global assessment scale (CGAS). *Archives of General Psychiatry*, 40(11), 1228–1231.

STRAND, A.H. & KINDT, M.T. (2019). *Unge i utsatte boområder – en kunnskapsoversikt*. Delrapport. FAFO-notat 2019:24

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2024). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseløftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/#a183005>



»» Stine Løvereide er spesialrådgiver ved Regionalt kompetansesenter for barn og unges psykiske helse Øst og Sør [RBUP] og en del av Nasjonalt implementeringsteam for FACT ung. Hun har bakgrunn profesjonsstudiet i pedagogisk-psykologisk rådgivning

[cand.ed.] ved UiO og har videreutdanning som spesialist i klinisk pedagogikk og flere ulike terapimetoder.



»» Hanne Clausen er seniorforsker ved ROPforsk ved Sykehuset Innlandet, postdoktor ved Akershus universitetssykehus og medlem av Nasjonalt implementeringsteam for FACT ung. Hun er utdannet lege og har doktorgrad i psykiatri.

Hun har forsket på samhandlingsmodeller som ACT og FACT siden 2009 og jobbet klinisk i BUP og ved en helsestasjon for barn.



»» Charlotte Brennesvik er teamleder for FACT ung, St. Hanshaugen i Oslo. Hun har en bachelorgrad i velferdsfag samt videreutdanning i familierapi og i veiledning, coaching og karriereveiledning. Hun har erfaring fra ulike stillinger i Nav, rusfeltet, tiltaksarbeid i barnevernet, introduksjonsprogrammet og fra prosjektarbeid.



»» Ina Takle Renskaug er seksjonssjef i avdeling barn og unge, bydel St. Hanshaugen i Oslo. Hun er utdannet helsesykepleier, har økonomiutdanning og fullfører nå master i ledelse på BI. Hun startet og leder nå et av Norges første FACT ung-team og har bred

erfaring med å lede forebyggende tjenester og mer spesialiserte team.

Romaner

– mer enn bare underholdning i ruter

»» Av Camilla Häbler og Ragnhild Louise Næsje

Læreplanen krever at elever skal kunne lese tekster for å oppleve, bli engasjert og undre seg. Bruk av grafisk litteratur i norskundervisningen kan bidra til større leselyst blant de unge.

Vi arbeider med å utdanne fremtidens lærere som skal undervise norsk. Under forskningsdagene ved Høgskolen i Østfold så vi en mulighet til å knytte kontakt med praksisfeltet og samtidig få ny undervisningserfaring. Vi inviterte 120 niendeklassinger til et arrangement om grafisk litteratur. Arrangementet, som vi kalte *Grafisk litteratur i jakten på leselyst*, fant sted på Kulturhuset i byen der elevene bor. Målet med arrangementet var todelt: I tillegg til å etablere kontakt med praksisfeltet ønsket vi å pirre elevenes nysgjerrighet for grafisk litteratur og på den måten forhåpentligvis fremme leselyst.

I denne teksten presenterer vi erfaringer og refleksjoner etter å ha

gjennomført et arrangement som inkluderte 1 kulturhus, 120 niendeklassinger, 22 grafiske bøker og 2 norsklærere. Noen begrepsavklaringer må på plass før vi legger frem våre erfaringer. Begrepene vi skal se nærmere på, er *grafisk litteratur* og *leselyst*.

Grafisk litteratur

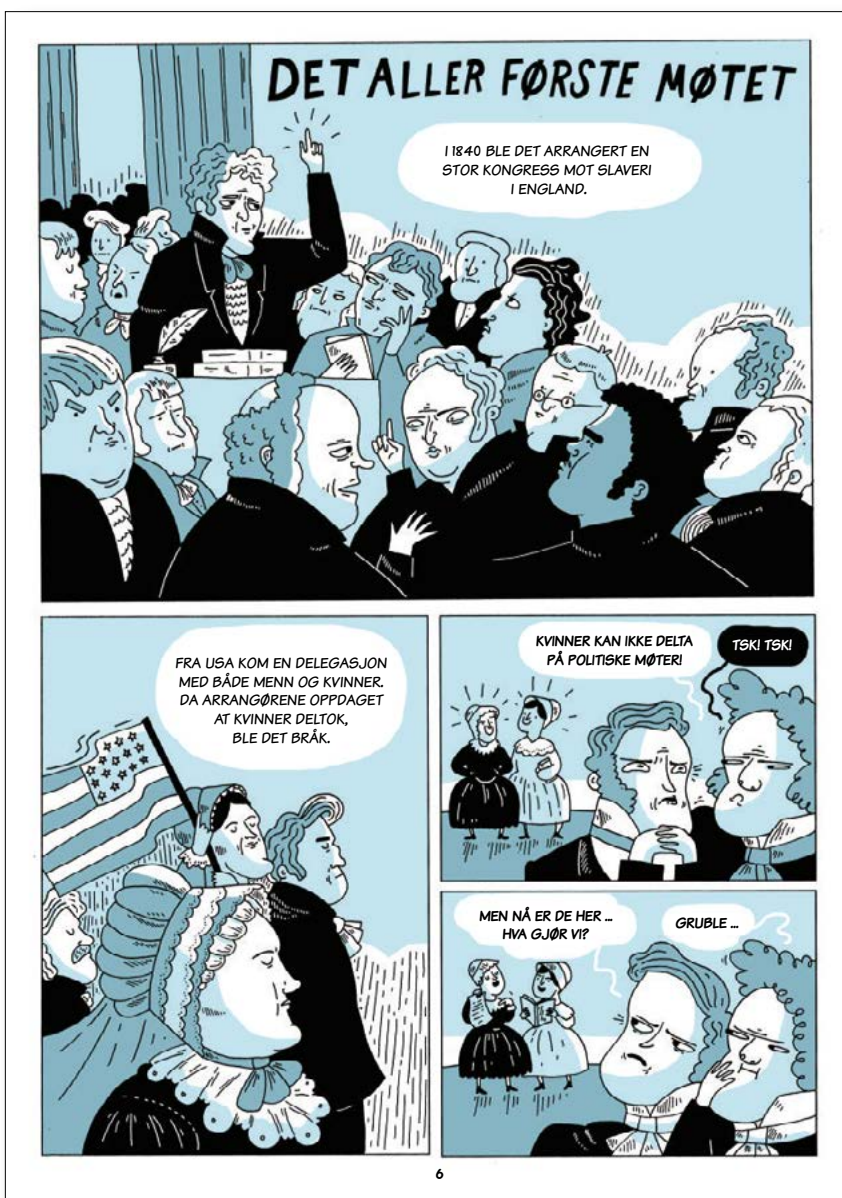
Vi valgte å bruke fellesbetegnelsen *grafisk litteratur* (jf. Warberg, 2018) i invitasjonen til arrangementet. Dette er en betegnelse som omfatter både de mer tradisjonelle formatene som tegneserier og bildebøker i tillegg til tegneserieromaner, ofte omtalt som *grafiske romaner*. Den grafiske litteraturen har vokst gradvis frem som litteraturform med store variasjoner.

Det finnes eksempler på sakprosa, biografier, romaner og noveller i tegneserieform. I tillegg finnes det en rekke adaptasjoner og remedieringer¹ fra og til den grafiske litteraturens formater (jf. Warberg, 2018). Utvalget av 22 grafiske bøker som elevene fikk se, inkluderte både skjønnlitterære bøker og faglitterære bøker (se litteraturliste).

Leselyst

Begrepet *leselyst* blir ofte brukt i den generelle samfunnsdebatten om norskundervisning og barns forhold til bøker (jf. Hennig, 2019). Vi finner det også i enkelte politiske dokumenter, for eksempel regjeringens *Sammen om lesing – Leselyststrategien*

En side fra Marta Breen og Jenny Jordahls *Kvinner i kamp. 150 års kamp for frihet, likhet, søsterskap!* Cappelen Damm



(2024-2030), og i kampanjer og opplysningsmateriell, gjerne knyttet til bibliotekstjenesten. I statsbudsjettet for 2025 foreslår regjeringen blant annet å styrke Kulturrådets innkjøpsordning med to millioner kroner til innkjøp av tegneserier (Grafill, 2024).

Ofte blir leselyst brukt på samme måte som *leseglede* og *leseinteresse*. Vi slår fast at vår forestilling av en lystleser er en som leser med engasjement og interesse, drevet av en indre motivasjon (jf. Hennig, 2019).

I lesingen er både lek, fantasi og kreativitet viktig. Utfordringen for norsklæreren er å skape en undervisning som tar vare på den enkelte elevens lystbetonte litterære opplevelse, samtidig som man fostrer elevenes evne til å etablere rike forestillingsverdener. Det kan læreren gjøre ved å jobbe med elevenes litterære leseferdighet (jf. Hennig, 2017, 2019).

Vi prøvde å gjøre dette, altså skape lystbetonte litterære opplevelse og jobbe med elevenes litterære leseferdighet. Vi lagde en utstilling med 22 grafiske bøker. Fra 12 av disse bøkene hadde vi kopiert opp fem oppslag (en dobbeltside). Elevene ble delt inn i femmergrupper, og hver gruppe fikk en samling oppslag fra fem ulike bøker. Gruppen skulle så bestemme seg for hvilke oppslag de skulle samle på. De måtte deretter bytte til seg

oppslag, slik at gruppa endte opp med det de mente var fem oppslag fra én og samme bok. Når gruppa hadde samlet fem oppslag, skulle de samle seg rundt den boka i utstillingen som de mente at oppslagene var hentet fra.

Når alle gruppene stod ved en bok, fikk de et nytt oppdrag. Oppdraget var todelt: Gruppen skulle nummerere oppslagene i den rekkefølgen som de mente ga mening, uten å se i boka. I tillegg skulle de skrive ned tre

stikkord som beskrev det inntrykket gruppa fikk av boka. Arrangementet varte i 45 minutter og ble gjennomført i to omganger for totalt 120 elever.

De unges lesevaner

Vi vet at befolkningen i Norge, spesielt barn og unge, leser mindre enn før. Ifølge tall fra Statistisk sentralbyrå (2024) leste 28 prosent i aldersgruppen 9 til 15 år bøker i løpet av en gjennomsnittsdag i 2023. I 2015 var andelen på 36 prosent (Statistisk sentralbyrå, 2024). I tillegg viser PISA-undersøkelsen fra 2022 en tilbakegang i leseferdighetene til norske elever. Fra 2018 til 2022 har andelen lavtpresterende elever økt fra 19 til 27 prosent i lesing (Jensen mfl., 2023). Vi vet at regjeringen ønsker å snu denne utviklingen ved å øke leseferdighetene til barn og unge og skape leselyst og leseglede. Det skal de blant annet gjøre med strategien *Sammen om lesing – Leselyststrategien (2024–2030)*, en strategi der målet er å gjøre barn og unge til lesere som leser med lyst – intet mindre.

Samtidig som vi vet at barn og unge leser mindre enn før, vet vi også at grafisk litteratur er populært blant unge lesere. Noen kaster seg over *Nemi* i dagsavisene, andre er trofaste lesere av *Donald Duck* eller *Fantomet*, noen samler de absolutte *manga*-favorittene på beste plass i bokhylla. Flere norske forfattere har også etablert seg innenfor det grafiske feltet. Når vi går inn i større bokhandlere, blir vi slått av hvor stor del av bokhyllene som er fylt opp av grafisk litteratur, og da særlig i barne- og ungdomsavdelingen. Også i mange biblioteker har disse bøkene fått mye hylleplass. Alt dette taler for at den grafiske litteraturen tiltaler unge lesere (jf. Warberg, 2018).

Vi erfarer også at flere foreldre, foresatte og lærere har en oppfatning om at det kan være enklere for barn og unge å lese grafisk litteratur enn tradisjonelle bøker. Fordi tekstmengden er mindre enn i en tradisjonell bok, går mange ut fra at dette er lettlest litteratur (jf. Hennig, 2019). Mange tenker på tegneserien og animasjonsfilmen som medium som først og fremst byr på tankeflukt og underholdning. Til tross for økende aksept og bredere interesse er fordommene om at uttrykket har noe overflatisk ved seg, seiglivet. Ordet «tegneserieaktig» blir gjerne brukt om en fremstilling som mangler dybde.

Mange tror også at fordi elever er vant til å forholde seg til multimodale uttrykk, er det enklere for dem å lese grafisk litteratur. Det er jo riktig at barn og unge bruker mye tid, og dermed kan antas å være vant med, multimodale uttrykk som tegneserier, film, tv-serier og dataspill. Men selv om dagens ungdom bruker og eksponeres for bilder på sosiale medier, viser studier at de ikke nødvendigvis har et verktøy for å kunne snakke om bilder (jf. Marklund, 2019).

Vi har selv erfart at lesere av grafiske bøker ganske raskt gjør seg erfaringen at disse bøkene ikke nødvendigvis er lettere å lese. Lesingen av grafisk litteratur fordrer jo både *reading literacy* og *visual literacy*. Leseren må navigere i hvert enkelt oppslag, se sammenhenger og koblinger mellom de ulike uttrykksformene og selv finne frem til en lesesti som ikke nødvendigvis er gitt på forhånd (jf. Løvland, 2007; Warberg, 2018). Det at det er mindre verbaltekst, innebærer ikke nødvendigvis at boka er lettere å lese. Det innebærer imidlertid at man må lese på en annen måte.

Med denne kunnskapen som bakteppe lagde vi et arrangement om grafisk litteratur for elevene på 9. trinn.

Hva vi ønsket med prosjektet

Vi tok utgangspunkt i *Kunnskapsløftets (LK20)* kjerneelement *tekst i kontekst*, der vi blant annet kan lese at elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert og undre seg. I beskrivelsen av kjerneelementet slås det videre fast at norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep, noe som innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer (jf. Kunnskapsdepartementet, 2019). Vi ønsket å legge til rette for et opplegg som kunne ivareta disse perspektivene.

Videre ønsket vi at elevene skulle få mulighet til å snakke sammen om de grafiske bøkene, både de enkelte oppslagene og de ulike bøkens utforming, både visuelt og verbalt. Slik ville vi også kunne ivareta kjerneelementet *muntlig kommunikasjon*, der det fremheves at elevene skal få uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler, og de skal diskutere på hensiktsmessige måter (jf. Kunnskapsdepartementet, 2019).

Ved å presentere elevene for hele 22 grafiske bøker, og la dem diskutere og jobbe med 12 av dem, ville vi utfordre elevenes visuelle kompetanse. Kunne de kjenne igjen linjer, streker, farger, bakgrunner og utforminger? Kunne de kombinere visuell informasjon med den verbaltekstlige? Og kunne de beskrive med ord det de så i oppslagene?

Forhåpentligvis ville elevene få en positiv opplevelse på Kulturhuset den dagen. Kanskje ville elevenes norsk-lærere kunne arbeide videre med noen av bøkene som elevene fikk en

To sider fra Alice Osemans
Hjertestopper. Gutt møter gutt
volum 1. Gyldendal



To sider fra Larmos *Rigel – urettens ekko*. Strand forlag

smakebit av. Opplegget kunne i alle fall være et nyttig bidrag til vår egen læring, som norsklærere i grunnskolelærerutdanningene.

Hva vi lærte

Vi fikk erfare i praksis noe vi visste i teorien, nemlig at litteraturarbeid kan være praktisk orientert. Det er mulig å etablere fellesskap omkring arbeidet med litteratur: Elevene som deltok,

snakket sammen, de diskuterte farger, fonter, streker og hvorvidt det var mulig å gjenkjenne bilder av personer eller andre visuelle elementer i oppslagene. De beveget seg rundt i rommet mellom de 22 utstilte bøkene. De kikket på forsider. De forhandlet med de andre gruppene om bytte av oppslag, i tillegg måtte elevene på hver enkelt gruppe bli enige om stikkord de skulle notere ned. Det foregikk en masse

faglig aktivitet. Og slik vi ser det, kan arbeid med litteratur være et viktig bidrag til å gjøre skolen mer praktisk (jf. Meld. St. 34 (2023–2024)). Det gjelder bare å tilrettelegge for det.

Vi ble oppmerksomme på at elevene kanskje har et fortrinn i lesingen av grafisk litteratur, all den tid de er vant med å omgi seg med visuelle medier og uttrykksformer. Vi erfarte i hvert fall at elevene har en god forståelse av

hvordan tegneseriens språk fungerer. Dette er kunnskap norsklærere kan hjelpe dem til å sette ord på, ved å arbeide med tegneserier i klasserommet. Når vi arbeider med tekster, trenger vi jo et metaspråk for å kunne snakke om hvordan tekster fungerer og kan analyseres (jf. Warberg, 2018). Den grafiske litteraturen er tett knyttet til tekster som elevene forholder seg til på fritiden (jf. den visuelle vendingen i samtidskulturen beskrevet hos Stokke & Tønnessen, 2022). Når vi arbeider med denne typen tekster i norskundervisningen, kan det bidra til tettere koblinger til og en anerkjennelse av den tekstkompetansen elevene allerede har utviklet. Vi tror dette kan gi elevene en opplevelse av gjenkjennelse og mestring (jf. Stokke & Tønnessen, 2022).

Det er kanskje i norskfaget det ligger nærmest å ta tegneserier i bruk, men også annen fagkunnskap kan med fordel presenteres i form av rutenett. Det kan gjelde alt fra klimaendringer og utvikling av teknologi til verdisbaserte spørsmål om makt, kjønn og utenforskap (se for eksempel de grafiske bøkene til Ole Mathismoen og Jenny Jordahl, og Marta Breen og Jenny Jordahl). Å bruke grafisk litteratur i klasserommet kan dermed være et godt utgangspunkt for tverrfaglig arbeid, noe som igjen kan tydeliggjøre at lesninger og fortolkninger har overføringsverdi til andre typer tekster (jf. Warberg, 2018). Her er det mange muligheter for ulike didaktiske tilnærminger.

Vår antakelse om at grafisk litteratur er populært blant unge lesere, ble også bekreftet i løpet av arrangementet. Elevene fortalte oss om tidligere leseopplevelser med grafiske bøker. Noen hadde lest grafiske bøker i

norskundervisningen, andre leste grafisk litteratur på fritiden, og noen hadde sett filmatiseringer av enkelte av bøkene vi hadde med i utstillingen. Flere av elevene hadde klare favoritter blant de 22 utvalgte bøkene. Mange av elevene uttrykte for eksempel begeistring for Alice Osemans *Hjertestopper* (2022–2024), en grafisk roman i fem bind, også adaptert til Netflix-serie.

Gjennom dette opplegget fikk vi også bekreftet noe annet vi allerede visste: Å jobbe med grafisk litteratur er en multimodal praksis, en praksis som involverer flere sanser, hvor kombinasjonen av de ulike modalitetene er avgjørende for tolkningen – endres eller fjernes den ene modaliteten, endres forståelsen av den andre. Noen ganger spiller skriften på lag med bildene, mens den andre ganger motsier bildene og lager et innhold som det kan være vanskelig å orientere seg i, og som kanskje ikke peker i én retning. Det kan være utfordrende å lese grafisk litteratur, og som annen litteratur kan også den grafiske litteraturen være mer eller mindre kompleks.

Egenvurdering

Avslutningsvis vil vi vurdere vår egen innsats, eller det Hattie omtaler som «self reporting grades» (Hattie, 2013). Nådde vi målet vårt med å pirre elevenes nysgjerrighet for grafisk litteratur og fremme leselyst? Tja, det må nok et mer langsiktig arbeid til for å nå slike mål. Det vil alltid være en sentral litteraturdydaktisk utfordring å finne frem til gode tekster som fanger lesere og fremmer leselyst. Kanskje bidro de grafiske bøkene som vi presenterte for elevene, til at elever som vanligvis ikke er så interessert i å lese bøker, fikk noen leseerfaringer som på sikt kan skape interesse for litteratur. Elevene

fikk brukt sin lesekompetanse. De måtte forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i tekstutdragene for å løse oppgavene. Opplegget innebar at de måtte finne frem til informasjon, tolke informasjon og vurdere og reflektere over informasjon i tekstene. Det er jo nettopp slik lesekompetanse også er definert i PISA (jf. Weyergang & Magnusson, 2020).

Men opplegget vårt hadde også et visst forbedringspotensial. I ettertid har vi innsett at vi burde hatt en noe tydeligere innramming på opplegget. Det var noen elever som meldte seg ut, det var noen elever som nok ikke helt forsto hva de skulle gjøre, men brorparten av elevene snakket om stil, bildestørrelser, ulike skriftuttrykk og fargevalører i de grafiske bøkene. Allikevel skulle vi nok hatt en tydeligere avslutning på opplegget og sammenfattet, slik at det hadde vært tydeligere for alle elevene hva de hadde vært med på, og hva intensjonen vår faktisk var. Det tar vi med oss til neste gang, for vi vil gjerne invitere flere elever til arbeid og lek med (grafisk) litteratur i jakten på leselyst.

Vi vil også fortsette å utforske den grafiske litteraturen, særlig den grafiske romanen og dens tilknytning til tegneseriene (comics), både til de fransk-belgiske *bande dessinée* («tegnede striper») hvor Hergés Tintin og Goscinny og Uderzos *Asterix* er blant de mest kjente seriene, og de amerikanske heltefortellingene fra *DC Comics* og *Marvel*. Vi håper å kunne bidra til å justere de seiglivede forestillingene om at tegneserien først og fremst byr på tankeflukt og underholdning, og at de mangler dybde. Vi vil heller vise hvor komplekse slike verbal-visuelle uttrykk kan være. For å gjøre det vil vi blant annet i undervisningen av

LITTERATUR

GRAFILL. (2024, 7. oktober). *Statsbudsjett: Friske millioner til innkjøp av tegneserier og sakprosa*. https://www.grafill.no/nyheter/statsbudsjett-friske-millioener-til-innkjop-av-tegneserier-og-sakprosa?fbclid=IwY2xjawFxF3hleHRuA2FlbQlXMQABHT7dRhJcEW4FPs3xBg6DCWj3oZchYHje3FtIoo-yGGb_5k97a9hSKCIPdsw_aem_IOKBljQOi-B3jssPEBndZqg

HATTIE, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

HENNIG, Å. (2017). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredaktikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

HENNIG, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet – om trusler og redningsaksjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

JENSEN, F., PETERSEN, A., FRØNES, T.S., ERIKSEN, A., LØVGREN, M. & NARVHUS, E.K. (2023). *PISA 2022. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

KULTUR- OG LIKESTILLINGSDEPARTEMENTET OG KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2024). *Sammen om lesing – Leselyststrategien 2024–2030*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/sammen-om-lesing-leselyststrategien-2024-2030/id3040859/>

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt om forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

LØVLAND, A. (2007). *På mange måtar: Saman sette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

MARKLUND, F. (2019). *Bilder som berättar: Om kunskap, makt och traditioner i grundskolens bildundervisning* [doktorgradsavhandling]. Umeå universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1378849/FULLTEXT01.pdf>

MELD. ST. 34. (2023–2024). *En mer praktisk*

skole – Bedre læring, motivasjon og trivsel på 5.–10. trinn. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-34-20232024/id3052898/>

STATISTISK SENTRALBYRÅ. (2024). Norsk mediebarometer. <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/tids-og-mediebruk/statistikk/norsk-mediebarometer>

TØNNESSEN, E.S. (2022). Visuelle barneromaner. I: R.S. Stokke & E.S. Tønnessen (red.), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere* (s. 173–197). Oslo: Universitetsforlaget.

WARBERG, S. (2018). Grafisk litteratur. I: A.S. Larsen, I. Sørensen & B. Wicklund (red.), *Norsk 5–10: Litteraturboka* (s. 206–232). Oslo: Universitetsforlaget.

WEYERGANG, C. & MAGNUSSON, C.G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måles lesing i PISA 2018? I: T.S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 46–78). Oslo: Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-03>

BOKLISTE

Lista inneholder de 22 titlene som utgjorde bokutstillingen under arrangementet. De 12 bøkene elevene fikk oppslag fra, er markert med *.

ANDREWS, R. (2018). *Dette var pakten vår*. Oslo: Gyldendal.*

APPLEGATE, K.A., GRANT, M. & GRINE, C. (2020). *Animorphs. Invasjonen*. Oslo: Cappelen Damm.*

BREEN, M. & JORDAHL, J. (2018). *Kvinner i kamp. 150 års kamp for frihet, likhet, søsterskap!* Oslo: Cappelen Damm.*

CLARKE, J. & CLARKE, D. (2020). *Kariba – elvens hemmelighet*. Oslo: Cappelen Damm.

DÜRR, M. & HORNEMAN, L. (2018). *Zenobia. På flukt fra krigen*. Oslo: Fontini.*

HELGHEIM, O. (2020). *Ragnarok. Fenrisulven*. Oslo: Egmont Kids Media Nordic.*

HELLSTENIUS, A. & HALSNES, L. (2015). *Nærkamp*. Oslo: Cappelen Damm.*

JORDAHL, J. (2020). *Hva skjedde egentlig med deg?* Oslo: Cappelen Damm.

KVAMMEN, A.N. (2016). *Ungdomsskolen*. Oslo: No Comprendo Press.

LARMO, I. (2019). *Bow & Arrow – en tegneseriedagbok fra London*. Oslo: Cappelen Damm.

LARMO, I. (2022). *Rigel – urettens ekko*. Oslo: Strand forlag.*

LILLEENG, S. (2016). *Mellom planeter*. Oslo: Jippi forlag.*

LILLEENG, S. (2021). *Inntrenger*. (Basert på Bing & Bringsværd). Bergen: Ena.

MARTIN, G.R.R., ABRAHAM, A. & PATTERSON, T. (2021). *A Game of Thrones: The Graphic Novel*. Volume one. London: BANTAM.

MEYER, S. & KIM, Y.K. (2012). *Twilight. The graphic novel*. New York: Yen Press.*

MOORE, A. & BOLLAND, B. (2019). *Batman: The Killing Joke. The Deluxe Edition*. Burbank, California: DC Comics.

OSEMAN, A. (2022). *Hjertestopper. Gutt møter gutt*. Volum 1. Oslo: Gyldendal norsk forlag.*

OUSLAND, B. (2018). *Oppover – Roald Amundsens spektakulære luftferder*. Oslo: Cappelen Damm.

PETERSEN, D. (2021). *Musegarden: Høst 1152*. Bergen: Outland forlag.

PHOENIX, H.L. (2021). *Arkin – Lysets vokter. Hemmeligheten*. Oslo: Egmont Kids Media Nordic.*

SAMSET, B.H. (2022). *Embla – kampen for fremtiden*. Oslo: Cappelen Damm.*

WEGELIUS, J. (2008). *Legenden om Sally Jones*. Oslo: Cappelen Damm.

fremtidige norsklærere løfte frem alle de gode norske romanene i ruter, som for eksempel de grafiske romanene til Nora Dåsnes, Anders N. Kvammen, Malin Falch, Ronja Svenning Berge og Anna Dahle Øverby.

Alt i jakten på leselyst!

NOTE

- 1 Remediering: Materiale og fremstillingsmåter fra ett medium innlemmes eller reformeres av et annet medium.



»» Camilla Häbler er førstelektor i norskdidaktikk ved Høgskolen i Østfold og underviser ved lærerutdanningene. Interesseområdene hennes er norsk og nordisk skjønnlitteratur, barne- og ungdomslitteratur og litteraturredaktikk. Nyeste publikasjon: Å ta bolig i seg selv – en lesning av Nora Dåsnes' grafiske roman *Ti kniver i hjertet* [med Marion Elisenberg, 2023, ELLA]. Häbler har bakgrunn som lektor i ungdomsskole og videregående skole.



»» Ragnhild Louise Næsje er førstelektor i norskdidaktikk ved Høgskolen i Østfold og underviser ved lærerutdanningene. Interesseområdene hennes er barne- og ungdomslitteratur, litteraturredaktikk, begyneropplæring, lesing, leseforståelse, lesedidaktikk og storyline. Hun er medredaktør for to antologier om storyline i skolen. Næsje har erfaring fra barneskole og videregående skole.

Bruk av kunstig intelligens i skoleutvikling

»»» Stig-Erik S. Steimler, Yngve Lindvig, Tore Skandsen, Jarl Inge Wærness og Marlen Faannessen
Leading Educational Change in the Era of AI

Imtec og Learnlab
391 sider

AV ROAR GRØTTVIK
LEKTOR

Forfatterne av denne boka, som er skrevet på engelsk og tydeligvis ment for et internasjonalt publikum, er alle tilknyttet de norske konsultentselskapene *Learnlab* og *Imtec*. Boka er delt i to hoveddeler. Den første beskriver det teoretiske grunnlaget for organisasjonsutvikling, den andre hvordan skoleutvikling kan realiseres.

Boka gir en innføring i grunnleggende organisasjonsteorier og ledelsesprinsipper. Både i innledningen og denne delen av boka søker man å gi teksten autoritet ved å ta utgangspunkt i en utvikling med utgangspunkt i ledelsesformer og organisasjoner fra «tidens morgen». Det virker imidlertid påklistret og kunstig å hoppe fra ledelses- og organisasjonsformer fra dannelsen av agrar-samfunnet, via den industrielle revolusjon til *New Public Management*.

Teorier for organisasjonsutvikling

I den første delen av boka introduseres



leseren for grunnleggende teorier for organisasjonsutvikling og ledelse fra de siste 50–60 år. For mange vil dette være kjent stoff. Forfatterne søker imidlertid å videreutvikle kjente modeller for organisasjonsutvikling ved å konkretisere og detaljere en modell de kaller DTEC-modellen (*Define, Trial, Evaluate, Cultivate*), og som de tar eierskap til. Modellen knyttes til læringsmål gjennom det som omtales som Learnlab-modellen:

- balanse mellom kunnskap, kompetanse og verdier
- kommunikasjon
- samarbeid
- medborgerskap
- kreativitet
- kritisk tenkning og refleksjon
- samhandling
- vurdering for læring

Selv om de færreste vil være uenige i at alle disse læringsmålene er viktige, er det likevel uklart hvordan de henger sammen med den generelle organisasjonsteorien som presenteres. Dessuten, hvorfor omtales dette som Learnlabs modell, når målene like godt kan hevdes å være hentet fra den norske læreplanen?

Kunstig intelligens

Mer interessant er presentasjonen av teknologiske trender og verktøy som er tatt i bruk i utdanning, og særlig potensialet som ligger i bruk av kunstig intelligens (KI). Det vises til at KI kan brukes til å analysere og lage sammendrag av store datasett, til å utføre sekretær-oppgaver i organisasjonsprosjekt, i ulike former synkron og asynkron samarbeidslæring, i planlegging, i språkstøtte og oversettelse, i virtuelle læringsmiljøer osv. I denne delen er det god balanse mellom beskrivelsen av muligheter og fallgruver.

Mer problematisk blir det når man hopper derfra til å beskrive ulike lærergruppers holdninger til å ta i bruk KI i utdanningen. Både på og mellom linjene blir teknologioptimistene som «ser muligheter», framstilt mer positivt enn de som påpeker farer og begrensninger. Dette blir enda tydeligere i bokas del to, hvor den førstnevnte gruppa anbefales å sitte i førersetet i den praktiske gjennomføringen av organisasjonsutvikling. Med tanke på de farer og forsiktighetsregler som boka viser til i bruk av KI, framstår dette som overraskende. Men kanskje kan dette tolkes som framsnaking av behovet for å knytte til seg teknisk ekspertise i skoleutvikling, altså den type tjenester som forfatterne tilbyr.

Den praktiske bruken

Bokas del to beskriver praktisk bruk av de ulike trinnene i den nevnte DTEC-modellen, i alt 19 trinn (sic!). Til hver del blir det beskrevet hvordan bruk av AI-teknologi kan gjøre det praktiske arbeidet knyttet til disse trinnene mer effektivt. Det trengs, for det er et svært omfattende arbeid som beskrives. I utgangspunktet er en slik prosess urealistisk for de aller fleste skoler uten tilføring av betydelige ekstra ressurser. Samtidig kan en spørre seg om KI kan levere det effektiviseringspotensialet som beskrives, når en ser i hvor stor grad prosesser og vurderinger må skriftliggjøres for at KI-programmene skal virke. Dessuten vil det store behovet for å mate inn persondata i systemet representere stor risiko.

Den påståtte evnen som KI har til å oppsummere og foreslå relevant og kvalitetssikret forskning til hjelp i de ulike elementene i DTEC-modellen, fortjener en egen kommentar. Veldig mye av utdanningsforskningen er preget av

en mekanisk og instrumentell «input-output»-modell hvor hovedmålet er å isolere ulike innsatsfaktors betydning for standardiserte læringsresultater. Denne typen forskningsresultater kan i alle fall ikke brukes direkte i utdanning til å fortelle lærere hva de bør og ikke bør gjøre i ulike situasjoner uavhengig av kontekst. Her er det kanskje også grunn til å påpeke at boka i liten grad diskuterer forholdet mellom læring og utdanning til tross for bredden av læringsmål i Learnlab-modellen. Når det gjelder utdanningsforskningens rolle i lærerarbeid, kan det også vises til Andreas Eriksens kronikk i forrige utgave av Bedre Skole.

For hvert steg i DTEC-modellen blir vi fortalt hvordan KI-algoritmer kan bidra til å forenkle ulike arbeidsoppgaver. Vi gis en innføring i hvordan en kan formulere spørsmål eller oppgaver til KI-programmene slik at de kan gi relevante svar. I disse «bestillingene» brukes ofte overordna og generelle beskrivelser av visjon og mål for utviklingsprosjektet sammen med informasjon om rammevilkår. Dette mates inn i algoritmestrukturer hvor forståelsen av det som er skrevet, blir tolket på bakgrunn av den informasjonen som er matet inn i KI-modellen. Deretter er det som skjer, usynlig for oss (black box) inntil det kommer ut et svar eller løsning. Å overlate tolkning av egne visjoner og mål til en slik «black box» representerer etter min mening høy risiko. Dessuten kan det forsterke et syn på utdanning som et forhold mellom input og output.

I alle anbefalingene om bruk av KI-baserte hjelpemidler blir leseren gitt et inntrykk av at man gjennom en QR-kode eller en nettadresse får tilgang til gratis ressurser til hjelp i arbeidet med bruk av KI. Disse tar imidlertid leseren til sider hvor hovedsaken er reklame for boka

og ikke til en vurdering av eller henvisning til de konkrete KI-programmene som er anbefalt. Men det er vel her den som boka omtaler som «den kognitive ekspert», kommer inn da, i form av en betalt konsulent.

Det umistelige mangfoldet av variasjoner

»» Thomas Hylland Eriksen
Det umistelige
Fra global ensretting til et nytt mangfold

Aschehoug
413 sider

AV HALLVARD HÅSTEIN
RÅDGIVER I PEDAGOGISKE FAG

«Alt var ikke bedre før.» Sitatet er hentet fra en overskrift i Thomas Hylland Eriksen sin bok *Det umistelige. Fra global ensretting til et nytt mangfold*.

Boka er på mer enn fire hundre sider, og de fleste av dem inneholder kloke og velformede setninger som det er fristende å sitere i en bokomtale. Denne fristelsen har jeg falt for flere steder.

Bokens hovedtema er ikke mindre enn følgende: Hvordan bør vi tenke om vi skal sikre kloden for et menneskelig liv i fremtiden?

Utgangspunktet og fortsettelsen

Tidlig i boka kommer det en nedslående erkjennelse: «nå er det ingen tvil om at

kreftene som gjør oss mette og tilfredse, er de samme som ødelegger fremtidige generasjoners muligheter til å bli mette og tilfredse.»

Slik oppsummerer forfatteren noe av bokens utgangspunkt, og mange har skrevet noe liknende. Men Hylland Eriksen gjør også noe mer og utpreget optimistisk: Han benytter de siste 120 sidene av boka til å tegne våre muligheter framover.

Boka har tre deler med hvert sitt tema:

Tema 1: En global historie om ensretting

Gjennom denne delen viser Hylland Eriksen hvordan vår moderne verden vokste fram og preges av effektivitet, ensretting og fremtidstro. Her beskriver han også hvordan han mener stat og marked har skapt en tilværelse der mange små forskjeller erstattes av noen få store.

Et sitat herfra: «Vi har vært dyktigere til å forme verden i vårt eget bilde enn det som er godt for oss.» Et annet sted heter det: «Den økonomiske globaliseringen er en bulldoser som gjør at alt kan sammenliknes med alt.»

Flere steder minner Hylland Eriksen leseren om at standardiseringer legger til rette for sammenliknbarhet. Denne trenden har som kjent nådd også skoler både nasjonalt og internasjonalt: De tilrettelegges for å kunne sammenliknes.

Tema 2: Overoppheting i det 21. århundre

Denne delen omhandler det forfatteren kaller de siste overopphetedes tiårene.

Karakteristisk nok har han gitt et av underkapitlene navnet «Moduler i en apifisert verden».

Nok et sitat: «Digitaliseringen ligger i forlengelsen av spredningen av engelsk og bidrar definitivt til en standardisert, homogenisert måte å kommunisere på,



ofte på et språk som ikke er morsmålet ditt.»

Ellers fremhever han at menneskeretighetene er et av de vellykkede eksemplene standardisering.

Tema 3: Det er mange alternativer!

Legg merke til at dette tredje temaet er det eneste som er utstyrt med et avsluttende tegn, og det i form av et utrop!

Tonen i disse 120 sidene er lys og optimistisk. Det er som Hylland Eriksen roper ut: Tross all elendighet, verden er full av positive unntak. Ensrettingene og dominans fra marked og stat har ennå ikke ført til total standardisering av menneskets tilværelse. Den som er våken og nysgjerrig, vil finne at det fortsatt finnes unntak fra standardiseringene, variasjoner og eksempler på mangfold.

Kreolisering

Hylland Eriksen samler sitt fremtidshåp i fenomenet *kreolisering*, det vil si samfunn med store rom for forskjellige folkegrupper, språk, vaner, yrker og kulturer. «Kreolisering dreier seg [...] om en uredd holdning til blanding og urenheter, åpenhet og frihetsidealer.»

Semiotikk og semiotisk frihet

Hylland Eriksen bruker ikke mange vanskelige ord. Men et av et av hans sentrale begreper, nemlig *semiotisk frihet*, vil nok være et nytt begrep for mange. Semiotikk betegner vitenskapen om mennesker og dyr sine bruk av tegn. Tegn er noe vi sanner, og som viser til noe annet enn seg selv. Altså: Tegn utløser mening hos oss, noen ganger bevisst og andre ganger mer automatisk.

For å orientere oss gjennom dagen er vi avhengige av tegn som er meningsfulle for oss. Men hva det enkelte individ

bruker som tegn, og hvilken mening vi tillegger det, kan variere mye. For eksempel: Samme atferd hos elever kan forårsake ulike handlinger hos lærere, ofte fordi de fester seg ved forskjellige tegn eller fortolker dem ulikt.

Begrepet *semiotisk frihet* står for at vi mennesker, i motsetning til mange lavtstående dyr, har en innebygd kapasitet til å kunne skape mening via et vidt spekter av tegn.

Skolens mangfold

Hylland Eriksen sin bok handler om mangfoldet, men lite om mangfoldet av liv og røre ved i en skole. Likevel mener jeg hans behandling av vår kultur inneholder mye som kan ha betydning også for undervisning og opplæring. Her følger noen eksempler som kan være aktuelle når lærere diskuterer forholdene en klasse:

- «Grenser fortjener sjelden å kalles naturlige.»
- «Blanding skaper alltid noe nytt. Mange blandingsformer skaper ubehag hos dem som foretrekker klare grenser og godt definerte kategorier.»
- «Dette er nemlig en tid for intellektuell fantasi, ikke skråsikkerhet.»

Ny læreplan

Regjeringen har foretatt utspill som gjør at en kan anta at en ny type læreplan er under overveielse. Til dem som eventuelt skal jobbe med eller mene noe om dette, vil jeg anbefale Hylland Eriksen sin bok. Ikke fordi denne vil gjøre læreplanarbeidet enklere, heller mer krevende, men trolig på en fruktbar måte.

Thomas Hylland Eriksen har skrevet en usedvanlig rik bok. Ikke nok med at den er full av interessant kunnskap og spennende perspektiver for fremtiden;

den er i tillegg også usedvanlig godt skrevet – og kombinerer innsikt, humor, fantasi og dypt alvor.

Boka anbefales for enhver våken sjel og for ethvert nysgjerrig kollegium.

En oppskrift for livsmestring

>>> Kjersti B. Tharaldsen, Edvin Bru, Lene Vestad, Nina Grini, Elin Nesvoll Vangsnes, May Linn Auestad, Terje Ogden, Sigrun K. Ertesvåg, Pål Roland, Paul Stallard og Mari Rege

ROBUST

Undervisning i sosial og emosjonell kompetanse på ungdomstrinnet

Gyldendal
201 sider

AV ANNE RITA FEET
LEKTOR

Begrepet *robust* kommer fra latin, viser til egenskaper som styrke og hardførhet og ble så populært utover 2000-tallet at det havnet på Språkrådets «fyord-liste» i 2016. «Robust» er også tittel på et



undervisningsopplegg som er basert på «Resiliens-prosjektet», og består av boka *ROBUST Undervisning i sosial og emosjonell kompetanse på ungdomstrinnet* og digitale ressurser. Prosjektet ble ledet av Kjersti B. Tharaldsen, Edvin Bru og Mari Rege ved UiS, og de beskriver *ROBUST* som «et strukturert og

forskningsbasert opplegg for å undervise i dette temaet på ungdomstrinnet». De henvender seg først og fremst til elever og lærere i ungdomsskolen, og har et tosidig mål: styrke elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse, og styrke lærernes undervisningskompetanse i denne tematikken.

Mer stress gir mindre læring

Forfatterne peker på flere forhold som avslører stort behov for sosial og emosjonell kompetanse blant ungdom: økning i psykiske helseplager og bruk av antidepressive midler, synkende trivsel og skolefaglig motivasjon, og opplevd skolestress og ensomhet. Dessuten gruer mange unge seg til å gå på skolen. I sum gjør dette at «effekten på læring blir negativ», hevder forfatterne [s. 10]. For oss med tilhørighet i ungdomsskolen er det nærliggende å spørre hva vi har gjort galt, mens tankene samtidig går til 2000-tallets PISA-sjokk, testregime, læringstrykk, prestasjonsjag, elever i tårer over 4+ og stolte foreldre som legger 6-ere ut på Facebook. I boka *ROBUST* handler det i liten grad om mulige årsaker til de unges vansker, og mer om hvordan vi kan «lappe dem sammen» og bidra til at de utvikler sosial og emosjonell kompetanse. Dette er «ikke bare viktig for at barn og unge skal kunne takle motgang og stress, det utgjør en viktig ressurs for å lykkes i utdanning, arbeidsliv og samfunn», understreker forfatterne [s. 11].

Sosial og emosjonell læring gir bedring i fag

Sosial og emosjonell læring – forkortet SEL – kan hjelpe unge til å benytte nødvendig kunnskap, ferdigheter og holdninger for å håndtere følelser, nå positive mål og ta ansvarlige avgjørelser, blir vi forklart i

ROBUST. Leserne får blant annet presentert rapporter fra OECD og Ludvigsenutvalget som, ifølge forfatterne, peker på at arbeid med sosiale og emosjonelle ferdigheter er en av de beste måtene å redusere sosioøkonomiske forskjeller på. Det blir også vist til analyser som viser positive effekter av SEL-tiltak, blant annet betydelige forbedringer i lesing, matematikk og naturfag, dessuten langtidseffekter i kognitive, emosjonelle og akademiske funksjoner. *ROBUST* er et slikt SEL-tiltak: skolebasert, universelt og spesielt tilpasset elever på ungdomstrinnet [s. 13]. Undervisningsopplegget er forankret i LK20 og kan være et verktøy i det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». *ROBUST* er delt i fem hovedtemaer: sosiale relasjoner, oppmerksomhetstrening, problemløsning, følelser og «lærende tankesett». *Lærende tankesett* er det norske svaret på *growth mindset* som stammer fra den amerikanske psykologen Carol Dweck. Overordnet målsetting for de fem temaene er å fremme mental helse, trivsel, motivasjon og skoleprestasjoner og ikke minst, forebygging. Forfatterne poengterer at arbeid med temaene kan gjøre elevene bedre i stand til å håndtere utfordringer, og legger til at emosjonell og sosial kompetanse også gir elevene fortrinn på livets ulike arenaer [s. 23].

Digitale ressurser

Undervisningsopplegget *ROBUST* består av digitale ressurser med blant annet filmsnutter, lydfiler og musikk. Boka inneholder eksempelfortellinger, caser og en mengde øvelser der vi blir kjent med flaskeposten, tannpirkerøvelsen, pustepausen, værmelding, rullegardin og smileøvelsen. På mange måter ligner kompetansepakken *ROBUST* en kokebok:

Her er både ingredienser og tilberedingsmåte på plass. Undervisningen i de fem hovedtemaene er ferdig planlagt og blir presentert for leseren punkt for punkt, minutt for minutt. Vi får klare instruksjoner om mål, forberedelse, nødvendig materiell – slik som påminning om at «elevene må ha noe å skrive med og på» – og oversikt over timene. Det hele er ryddig og tiltalende servert i tabeller, fargelagte bokser og tekst krydret med morsomme illustrasjoner.

Mye virker bra i *ROBUST Undervisning i sosial og emosjonell kompetanse på ungdomstrinnet*. Temaet blir satt på dagsorden og tatt alvorlig, undervisningsopplegget er basert på forskning og utprøvd i praksis, dessuten gir denne kompetansepakken elever, lærere og skolen et sett varierte verktøy for å arbeide med menneskelige faktorer i klasserommet.

Å undervise i et grenseløst fag

»»» Marte Blikstad-Balas
Å studere norskdidaktikk

Fagbokforlaget
190 sider

AV ANNE RITA FEET
LEKTOR

Se for deg en bro – en komplisert konstruksjon som skaper forbindelse på tross av hindringer. Didaktikk skal fungere på samme måte: være et bindeledd



mellom vitenskapsfag og klasserommet der læreren er konstruktør og brobygger. Det krever sammensatt kompetanse, og *Å studere norskdidaktikk* kan være et bidrag til det. Boka er skrevet av Marte Blikstad-Balas, professor i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved UiO. Hun henvender seg til dem som skal undervise i norsk på mellomtrinnet, på ungdomstrinnet og i videregående skole, og har som mål at «du som leser skal bli enda bedre i stand til å planlegge, gjennomføre og vurdere dine egne norsktimer» [s. 6].

Didaktisk oversikt og innsikt

Å studere norskdidaktikk inngår i *Å studere*-serien, som blir beskrevet slik på omslaget: «lett tilgjengelige innføringsbøker [...] gir studentene det første overblikket.» Norskfaget er «grenseløst stort», skriver Blikstad-Balas, og det innebærer at norsklærere står overfor mange undervisningsvalg. Innledningsvis peker forfatteren på tre norskdidaktiske hovedspørsmål: hva, hvorfor og hvordan, og bokas hovedstruktur bygger på disse. I første del tar Blikstad-Balas for seg hva det flersidige norskfaget er. Den neste hoveddelen setter søkelys på fagets «hvorfor», og forfatteren trekker frem fire hovedbegrunnelser for norskfaget: Det skal fungere som et redskap, bidra til danning, gi rom for identitetsdannelse og gi rom for gi rom for gi rom for opplevelse. Bokas tredje hoveddel dreier seg om hvordan læreren kan være «brobygger» i nettopp norsk, og Blikstad-Balas tar spesielt for seg lesing, skriving og muntlighet. Som lovet på omslaget gir de tre delene en innføring i norskdidaktikk og oversikt over sentrale

elementer i norskundervisning. Det har også blitt plass til diskusjon, forskningsfunn, fordypning og konkrete tips. Samtidig plasserer forfatteren faget inn i en større kontekst, og gir oss lesere innsikt i sammenhenger mellom mennesker, samfunn og norskfaget.

Faglige dypdykk

Til tross for at dette er en innføringsbok som primært skal gi oversikt, har noen temaer fått ekstra oppmerksomhet. Norskfagets tekster som finnes i «hertet av norskfaget», er ett av disse temaene. Vi lever i et tekstbasert samfunn, fastslår Blikstad-Balas, der «hvem som helst kan publisere hva som helst» [s. 29]. Det stiller store krav til både norsklæreren og elevene: Læreren må styre tekstvalg og tekstarbeid slik at «elevene blir kompetente deltakere i tekstkulturen», understreker forfatteren [s. 60]. Boka byr også på et dykk ned i de norskfaglige ferdighetene lesing, skriving og muntlighet. Leserene blir kjent med lese-status blant unge, ulike måter å lese tekst på, kritisk lesing, KIs påvirkning på lesing – og mye mer. Skriving får også berettiget plass; blant annet blir skrivehjulet, prosessorientert skriving, modellering og gode skriveoppgaver drøftet. Planmessig arbeid med muntlighet har lenge vært et neglisjert område i skolen. I *Å studere norskdidaktikk* er det mye å lære om hvordan man kan arbeide med denne ferdigheten for å gjøre undervisning i muntlighet bredere og mer systematisk. Blikstad-Balas avslutter boka med et dykk ned i mulige «snubletråder i norskfaget», og hun trekker spesielt frem felles teksttolkning, vurdering og fagets relevans. På disse områdene er det lett

å trå feil, forklarer forfatteren, og gir flere råd om hvordan vi kan unngå slike feller.

Forbilledlig formidling

Innholdet i *Å studere norskdidaktikk* blir formidlet med iver og entusiasme som smitter over på leseren. Blikstad-Balas' bok oser av glede over norskfaget og læreryrket. Uttrykk som «gelé i luggen», «tekstkulturens portvoktere» og «pimpe opp norsktimene» bidrar sammen med sitater fra norsklærere til å gi boka fukt og farge. Stilen er både saklig og personlig, og vi får del i oppdatert kunnskap, forskningsfunn og små forfatterrefleksjoner slik som denne: «jeg vet at jeg selv har gjort det mange ganger – det er fort gjort å la seg rive med» [s. 156]. Leserene får hjelp til å holde orden på all informasjon med punktvis oppsummering på slutten av hvert kapittel og liste med ordforklaringer bak i boka. Dessuten gjør forfatteren det lett for dem som vil vite mer: Hvert kapittel avsluttes med litteratur-tips. Blikstad-Balas fortjener også ros fordi hun løfter frem mange og ulike kilder til faglig påfyll.

Blikstad-Balas har høye ambisjoner med boka *Å studere norskdidaktikk*. Hun ønsker å vise leseren «hva norskfaget kan være» [s. 6]. Det har hun etter mitt syn klart med glans. Hun har også fått tydelig frem at «norskfaget også er en tolkende og skapende virksomhet for deg som skal undervise i det» [s. 47]. Ikke minst gir boka lyst til å undervise i nettopp det krevende og grenseløse norskfaget, og det er godt gjort med en bok som i utgangspunktet «bare» skal gi «det første overblikket». Veldig godt gjort.

Bestill abonnement på Bedre Skole

Er du medlem i **Utdanningsforbundet** kan du velge abonnementene dine på **Min side**:
udf.no/min-side

Medlemsservice

E-post: medlem@udf.no / Telefon: 24 14 20 00

Ikke medlem

Send bestilling til: abonnement@utdanningsnytt.no
Pris: 500 kroner per år / 4 utgaver



Les mer
her

utdanningsnytt.no/abonnement

Utgis
i både
papirutgave
og som
e-blad



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

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



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



BANORAMA

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

HVA?

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

HVEM?

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