

Arbeidslivsfaget / s. 50

Bedre »» Skole

Nr. 3/4

2025 Tidsskrift for lærere og skoleledere

Vurdering / s. 38

Demokrati-
kunnskap / s. 44

Muntlig eksamen

/ s. 11–31

Muntlig eksamen

I denne utgaven av Bedre Skole har vi flere artikler som tar for seg temaet muntlig eksamen. Vi vet ikke så mye om hvordan denne eksamensformen praktiseres, for det har vært lite forskning på feltet, men mye tyde på at vi trenger å snakke mer om hva vi ønsker at muntlig eksamen skal være, og hvordan vi kan sørge for at elevene får samme mulighet til forberedelse og blir underlagt de samme vurderingskriteriene.

Et annet spørsmål er om den tradisjonelle formen for muntlig eksamen, der eleven først holder en forberedt innledning for deretter å svare på spørsmål fra sensorene, er for snever. For ambisjonene når det gjelder muntlige ferdigheter, er store. De omfatter å kunne lytte, tolke og vurdere muntlig tekst og vise respekt for den som taler, kunne holde både spontane og forberedte taler, uttrykke meninger, drøfte problemstillinger og strukturere og tilpasse seg til mottakeren, videreutvikle innspill fra andre og fremme egne meninger i samtale.

Kan vi tenke oss en eksamensform som i større grad gir elevene mulighet til å vise hvilke ferdigheter de har – kanskje en friere og mer variert eksamen med samtaler der eleven i større grad tar initiativ? Hvis eleven for eksempel skal kunne lytte, tolke og vurdere muntlig tekst, så kan jo eksamen like gjerne gå ut på at det er eleven som skal spørre, og sensor som skal svare.

Tore Brøyn

Bedre Skole

Utgiver: Utdanningsforbundet



Ansvarlig redaktør

Tore Brøyn

Mobil: 91 37 26 88

E-post: tore.brøyn@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 v/Susan Stephens

Trykk: Ålgård Offset

ISSN 0802-183X [trykt utgave]

Forsideillustrasjon/fotomontasje:

Melkeveien Designkontor / Adobe Stock



F Fagpressen



U Utdanningsforbundet

4 Forgrunn

TEMA: Muntlig eksamen

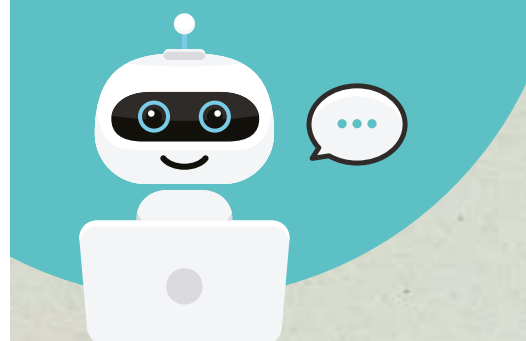
- 11 **Muntlig eksamen – på tide å tenke nytt**
Karianne Skovholt
- 16 **KI kan ha gjort muntlig eksamen viktigere**
Tore Brøyn
- 18 **Når muntlig eksamen går ut på å knekke lærerkoden**
Tore Brøyn
- 21 **Muntlig eksamen i norsk – en rufsete à la carte-meny**
Torbjørn Andersen
- 27 **Sensor som dommer og advokat**
Marte Søve Syverud
- 32 **Rapport fra puggeskolen**
Tonje Garathun Krogdahl
- 38 **Det er krevende for lærere og elever å se sammenhengen mellom underveis- og sluttvurdering**
Kjell Evensen og Trude Slemmen Wille
- 43 **– Registrering av svømmeferdigheter bør ikke være tilfeldig**
Tore Brøyn
- 44 **Demokratikunnskap i tilbakegang**
Oddveig Storstad, Christian Wendelborg og Joakim Caspersen
- 50 **Eit betre arbeidslivsfag**
Dorthea Sekkingstad, Elin Bø Morud og Grethe Nina Hestholm
- 57 **Generativ kunstig intelligens i skolen – ulike fag krever ulik tilnærming**
Henrik Tjønn, Sten Ludvigsen og Anders Mørch
- 64 **Rektorens handlingsrom ved skolefravær**
Hilde Fiske Hugaas, Eirin Dyngen og Roald Valle
- 69 **Religiøst mangfold og inkludering – erfaringer fra klasserommet**
Ole Kolbjørn Kjørven og Thor André Skrefsrud
- 74 **En mer utforskende matematikkundervisning gjennom programmering**
Pål-Erik Eidsvig
- 81 **Fortelling i ulike fag**
Kjersti M.R. Breivega, Trude Fosse, Kjellrun Hiis Hauge, Hege Emma Rimmereide og Yvonne M. Wang
- 89 **Skolen bør la elevene lære gjennom rammelek**
Annbjörg Håøy og Tuva Bjørkvold
- 96 **Bokomtaler**



11 Tema i denne utgaven: Muntlig eksamen



32 Hva vi kan lære av den franske skolen



57 Ulike fag krever ulik bruk av KI

64 Rektors dilemma ved skolefravær



Flere lærer- studenter

Ifølge nettstedet khrono.no møtte til sammen 2946 studenter fram til studiestart ved landets grunnskolelærer-utdanninger i september. Det er 487 flere enn i fjor.

Det betyr at likevel at 356 studie-plasser for grunnskolelærerstudenter sto ledige ved oppstart. Flest ledige plasser er det for utdanningen til ungdomstrinnet.

De største grunnskolelærer-institusjonene, målt i antall nye studenter som møtte fram i september, er Høgskulen på Vestlandet [486], OsloMet [444], Universitetet i Sørøst-Norge [315], NTNU [290] og Universitetet i Agder [226]. □



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock



Jonas Bakken er professor i norskdidaktikk og faglig leder av lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo.
FOTO: SHANE COLVIN/UIO

Nytt studietilbud bidrar til rekruttering av lærere

Tilbudet om toårig master med integrert lærerutdanning (PPU) har vist seg å være en suksess og har fått mange søkere. Dette er også en mulighet til å rekruttere grupper som ellers ikke ville funnet veien inn i læreryrket.

Universitetet i Oslo startet i fjor et pilotprosjekt med toårig masterstudium med integrert PPU. Det skulle vise seg å bli en stor suksess med 168 søkere til 50 studie-plasser. Jonas Bakken, fagansvarlig for den integrerte PPU med master-utdanningen, kan fortelle at søkertallene i år er enda bedre: 234 søkte, og 45 har fått plass og startet studiene. Det store søkertallet har også ført til høyere karakterkrav for å komme inn: PPU-master i samfunnsfag, engelsk og spansk er blant de med høyest karaktersnitt i UiOs masteropptak.

Bakken, som også er leder for nasjonalt fagorgan for lektorutdanninger og PPU, forteller at også andre universiteter og høyskoler over hele landet har startet liknende tilbud, med tilsvarende gode søkertall.

– Jeg opplever at dette ikke har kommet godt nok fram i mediernes dekning når det gjelder søkning til lærerutdanningene, etter-som både PPU og masterprogrammene har lokalt opptak og ikke er en del av samordna opptak, sier Bakken.

ET TILBUD MED STØRRE FLEKSIBILITET

Han mener dette er et svært viktig tilbud, ettersom dette studiet rekrutterer andre studenter enn de som gjerne søker på GLU og lektorprogrammet.

– Vi får gjerne søkere som allerede er i gang med studiene, men som først etter hvert har sett på lærerutdanning som en mulighet. Gjennom kombinasjonen PPU og master så slipper de å starte fra bunnen igjen. Mange av våre søkere har også allerede erfaring fra skolen uten formell lærerutdanning, og tar dette studiet som en vei til fast jobb. Vi ser også at flere studenter velger denne masteren som en måte å omskolere seg fra andre yrker på, sier Bakken.

Han er også fornøyd med at søkningen til ordinær ettårig PPU øker, og at mange av søkerne har realfag. Dette er en trend man ser også ved andre institusjoner som tilbyr PPU. □

Omstridte lærervurderinger

Ved mange videregående skoler – gymnas – i Sverige får elevene anonymt vurdere sine lærere. Ordningen er mildt sagt omstridt, melder nettstedet vilarare.se.

Elevene leverer ofte sine anonyme, skriftlige vurderinger av lærerne mot slutten av vårsemesteret. En av dem som vil ha slutt på dette, er Olle Linton, lærer ved Östra Reals gymnasium i Stockholm.

Årsaken er at mange elever benytter anledningen til anonymt nærmest å sjikanere lærere, melder *Vi Lärare*, organ for Sveriges Lärare. Dette er blitt så vanlig at mange lærere ifølge Linton nekter å la seg elevvurdere. Dette er imidlertid ikke bare bare, ettersom læreren da kan bli beskyldt for arbeidsvegning av sine overordnede. Linton er også sterkt imot at elevenes ofte usaklige lærervurderinger faktisk skal kunne påvirke læreres lønnsutvikling og karrieremuligheter. Han mener også at læreres frykt for elevene

kan skape en økt tendens til «gledes-karaktersetting».

ANONYMITETEN ER PROBLEMET

Linton presiserer at det først og fremst er anonymiteten han er imot: – Saklig kritikk mot det pedagogiske arbeidet er helt OK, men retten til å skrive anonymt må bort.

Og hva mener så Östra Reals rektor, Ann-Sofi Pettersson? Hun hevder overfor vilarare.se at mange lærere synes at anonyme vurderinger er helt fint: – Mange sier de er fornøyde. Det er meget viktig at lærerne har et godt arbeidsmiljø, de er vår fremste ressurs, og vi må støtte dem slik at de kan tilfredsstille elevenes behov på beste måte.



ORDNINGEN SKAL VURDERES

Likevel skal skolen nå foreta en vurdering av hvorvidt ordningen skal bestå eller ikke, og en arbeidsgruppe som skal levere en innstilling 7. januar 2026, er nedsatt. Gruppens leder er rektor Pettersson. □

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

SVERIGE:

Offentlig skole gir høyere lønn

Elever ved kommersielt drevne friskoler har en tendens til å bli lønnstapere senere i livet. Elever fra offentlige skoler vinner, ifølge en ny svensk studie.

En studie som har fulgt 400 000 elever over tid viser at elever uteksaminert fra offentlige videregående skoler [gymnasieskoler] har en tydelig tendens til å gjøre det bedre lønnsmessig på lang sikt enn de private friskoleuteksaminerte. Særlig viktig ser lærernes kompetanse ut til å være, skriver *vilare.se*, nettstedet til lærerorganisasjonen Vi Lärare.

Det er forsker Petter Berg ved Handelshögskolan i Stockholm som står bak studien. Han presiserer at det er mange forhold som kan forklare hvorfor elever fra friskoler, og især fra de kommersielt motiverte friskolene, ser ut til å komme dårligere ut lønnsmessig på lang sikt. Én ting er hva slags tilbud friskolene har. En annen ting er lærernes kvalitet.

De offentlige skolenes lærere har oftere en godkjent lærerutdanning, og lærertettheten er ofte større. Tendensen til å dele ut «gledeskarakterer» er lav sammenlignet med i mange friskoler.

□



Vitskap og kunst integrert

Det blir kalla SENSE STEAM, der STEAM på norsk er naturfag, teknologi, ingeniørfag, kunst og matematikk. EU-prosjektet blir i Noreg koordinert av Høgskulen på Vestlandet (HVL).

I ein artikkel på forskning.no får lesaren møte bruken av SENSE STEAM i naturfaget. Professor Lydia Schultze Heuling ved HVL er leiar for EU-prosjektet SENSE. Ein annan prosjektdeltakar er Stine Ravnå, førsteamanuensis i pedagogikk ved HVL.

SENSE STEAM [Science, Technology, Engineering, Arts, Maths] er naturfagundervising ute i naturen, langt frå klasserom og pultar. Kva med å skulle byggje eit lite hus til eit vesen på ti centimeter der inne i skogen ein stad? Ideen er at det finst eit djupt band mellom naturen rundt oss og den menneskelege erfaringa, men måten naturfaga har vorte underviste på, har i stor grad gløymt dette. Først når dette bandet blir anerkjent og dyrka, kan naturvitskapen blomstre og utvikle seg, med rot i tanken om at vi sjølve er ein del av naturen.

KAN VARIERE SKULEDAGEN

Ravnå meiner at eit nyskapande grep som SENSE STEAM kan vere eit bidrag til ein meir variert skulekvardag slik det mellom anna blir framheva i Stortingsmelding 34 *Ein meir praktisk skule*. Metodane blir no testa av elevar, lærarar, kunstnarar, museumspedagogar, ingeniørar og andre grupper i tolv europeiske land.

– Eit av dei viktigaste aspekta ved prosjektet er å anerkjenne behovet for tilnærmingar som integrerer ulike måtar å tileigne seg kunnskap på, seier Heuling. – Dersom vi ønskjer ei framtidsretta utdanning som førebur barn og unge på det ukjende, må vi innsjå at læring ikkje berre skjer kognitivt. Kvar og ein av oss lærer også med utgangspunkt i vår personlege historie, gjennom sosiale og kroppslege erfaringar, kjensler, fantasi og empati. □

Velger det de tror er lett

Danske lærere er blitt spurt hvorfor de tror gymnaselever velger samfunnsfag. Svarene er nedslående, ifølge nettstedet gymnasieskolen.dk.

Nettstedet fastslår at samfunnsfag er et populært valg blant gymnaselevne (dvs. videregåendelevne, red.anm.). Men når lærerne deres i en undersøkelse blir spurt hvorfor de tror så mange elever velger samfunnsfag på såkalt A-nivå, svarer en knapp tredel at elevene tror det er et lett fag. Og 42 prosent av lærerne mener elevenes valg mer er et bortvalg av andre fag enn en brennende interesse for samfunnsfaget.

Ifølge lærerne er det altså ikke elevenes store interesse for å lære om politikk,

makt og samfunnets mekanismer som bestemmer valget deres – men heller en interesse for å slippe billigst mulig fra det.

SKAL VURDERE FAGSAMMENSETNINGEN

Undersøkelsen omfattet 553 lærere som underviser i samfunnsfag i gymnasene. Disse utgjør ca. en tredel av alle samfunnsfaglærere på gymnasnivå. Undersøkelsen er utformet av *Foreningen for lærere i samfunnsfag* og det samfunnsfagdidaktiske tidsskriftet *Polis*.

Ifølge gymnasieskolen.dk kan undersøkelsen sees i sammenheng med det arbeidet en nært forestående ekspertgruppe nedsatt av barne- og undervisningsminister Mattias Tesfaye [Socialdemokraterne] skal i gang med. Gruppen skal komme med anbefalinger om hvordan innholdet i og strukturen på de treårige gymnasutdanningene skal se ut i framtiden. Gruppen skal blant annet se på antallet studieretninger og innholdet i dem, og om noen av dem kan kuttes ut til fordel for færre studieløp. □

Trygghet gjennom risiko

Barn må få utforske verden gjennom risikoatferd. Det hjelper dem til å unngå angst og fremmer dem utviklingsmessig.

Barn som frarøves muligheten til å prøve seg selv gjennom å oppsøke risiko, kan få vansker med å få til skolearbeidet, fordi de blir mest opptatt av å søke egen sikkerhet, sier psykologiprofessor Catharina Elisabeth Arfwedson Wang ved Universitetet i Tromsø [UiT] Norges arktiske universitet til forskning.no.

Hvordan blir barn trygge på seg selv og verden? – De må få prøve skumle ting, sier Arfwedson Wang.

DÅRLIG VÆR – KLATRE I TRÆR

Derfor er det sunt for barna å få klatre i trær, styre en båt i høye bølger eller være på tur i skikkelig dårlig vær, eksempelvis. Barn som lærer seg å mestre det skumle og risikofylte, blir stolte og fornøyde og tryggere i seg selv. Skrubbsår forsvinner.

Arfwedson Wang har helt konkret forsket på jenter som får ri og stelle med hester, og hun finner at disse jentene oppnår høyere mestringstro enn andre, altså en tro og trygghet på at de kan få til ting.

Og en annen ting: Barn som er trygge på seg selv, får lettere venner og er med på å gjøre andre trygge. □



Språkvanske gir psykiske plager

DLD står for Development Language Disorder, på norsk utviklingsmessige språkvansker. Denne lite kjente lidelsen kan plage opptil to barn i hvert eneste klasserom.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo får masterstudenter møte både barn og voksne med DLD, og de får veiledning i å gi elevene den støtten de trenger, skriver universitetslektor Elisabeth Øverland på nettsiden til forskning.no.

DOBBEL RISIKO FOR PSYKISKE VANSKER

Britisk forskning viser at elever med DLD har dobbel så stor risiko for å utvikle psykiske vansker som sine jevnaldrende.

Halvparten av ungdommer som henvises til spesialisthelsetjenesten innen psykisk helse, har språkvansker, enten diagnostisert eller ikke. Artikkelforfatteren understreker derfor at det er viktig at

fagpersoner innen psykisk helse faktisk forstår hva DLD er.

I artikkelen beskrives 15-årige norske «Lisa» med DLD. Hun har vansker med å fortelle en enkel historie, hun finner ikke ordene. Ordforrådet hennes er lite. Hun har vansker med å henge med i andres fortellinger. Læreren tror ofte at hun er ukonsentrert.

SAMTALEPLAKATER

Hjelpen for DLD-elever er ofte såkalte samtaleplakater som kan brukes i både barnehage og skole. Men først og fremst må både læreres og psykisk helsepersonells kunnskaper og bevissthet om DLD styrkes. □

Fag- og timefordeling – versjon nr. 45

Fellesskoleutvalgets utredning om framtidens skole for første til tiende trinn er annonsert å foreligge 6. august 2026, ifølge en NTNU-produsert artikkel på forskning.no.

NTNU-forsker Elise Farstad Djupedal står bak doktorgradsavhandlingen *Grunnskolen som kunnskapspolitikk. Politisk styring av skolens innhold, omfang og organisering 1954–2024*. Avhandlingen tar for seg 44 versjoner av fag- og timefordeling i grunnskolen fra 1954 til i dag. 6. august neste år kommer sannsynligvis den 45. versjonen.

Djupedal ser ikke minst på hvordan politikerne bruker den nasjonale timeplanen i skolen, og hvordan dette har formet skolen for elevene. Én ting er felles for de 44 versjonene: Teori går foran praksis.

FLERE TIMER – MER TEORI

– Det har vært en skjevhet mellom teoretisk og praktisk innhold helt siden grunnskolen ble etablert i 1969, fastslår Djupedal. Hun sier at myndighetene hadde gode intensjoner om å inkludere alle, men i realiteten har de likevel ikke tilpasset skolens innhold deretter. Fra 1990 til 2008 økte timetallet i grunnskolen sammenlagt med 1359 timer, men uten at det førte til en mer praktisk rettet skole.



Illustrasjon: © Adobe Stock

Djupedal er også opptatt av skolens rangering av kunnskap. Litt spissformulert: Å beherske kommareglene rangeres høyere enn gode tegne- eller musikkferdigheter: – Slik jeg ser det, har rangering av kunnskap bidratt til rangering av elever. Elever som mestrer det akademiske, blir forstått som «sterke», andre som «svake». Mange tenker kanskje at dette er selvsagt, men det er det ikke.

Djupedal mener Fellesskoleutvalget inneholder påfallende få representanter fra skolesektoren. Ting tyder likevel på at det ikke vil bli foreslått enda flere timer; kunnskapsminister Kari Nessa Nordtun [Ap] er blant dem som signaliserer nei til det.

Djupedal håper særlig på en reform av barnetrinnet, med god tid til begynneropplæringen samt mye tid til lek: – La barn få tid til å være barn! □

Private idretts- ungdomsskular er populære



Det finst 23 private idrettsungdomsskular frå Tromsø i nord til Stavanger i sør, og 4000 tolvåringar byrja på slike skular denne hausten. Søkjartala er høge.

Sjølvsagt er det snakk om ungdommar som er meir enn gjennomsnittleg opptekne av ein idrett, og som bruker mykje tid på han, seier forskarane Marie Loka Øydna og Christian Thue Bjørndal ved Noregs idrettshøgskule (NIH) til forskning.no. Dei seier vidare at dette oftast er elevar som er velfungerande, og som kjem frå familiar med høg sosioøkonomisk status.

ELEVANE TRIVST EKSTRA GODT

Forskarane finn at idrettselevane trivst godt på skulen, og litt betre enn ungdom generelt. Og jentene trivst spesielt godt, seier Bjørndal.

Elevane seier dei føler seg som delar av eit fellesskap med likesinna, og at lærarar og trenarar forstår prioriteringane dei gjer. Belastninga ved all treninga blir langt på veg kompensert av moglegheita for leksefri skule. Særleg fordelaktig skal idrettsungdomsskulane vere for dei symjeinteresserte.

EIN SKULE FOR DEI AMBISIØSE

Dette er skular for dei ambisiøse. Ikkje minst set elevane ofte høge krav til seg sjølve, dei vil gjere det godt på alle arenaer. Som ein elev seier til forskning.no: – Om ein berre er effektiv, et middag i bilen etter trening og klarer å multitasking, så får ein det til.

Forskar Øydna var sjølv handballspelar i ungdomstida, men er usikker på om ho ville vald ein idrettsungdomsskule om ho hadde hatt moglegheita! □

Hvordan bruker elever KI?

Danmarks Frie Forskningsfond støtter et prosjekt som skal finne ut hvordan danske elever bruker kunstig intelligens (KI) i skolearbeidet, melder nettstedet folkeskolen.dk.

Forskningsfondet har bevilget 7,1 millioner danske kroner, anslagsvis 11,1 millioner norske, til et prosjekt i regi av *Forskningscenter for didaktik og pædagogik* ved Via University College i Aarhus og Danmarks Pædagogiske Universitet [DPU] ved Aarhus Universitet for å framskaffe kunnskap om hvordan folkeskoleelevene (dvs. grunnskoleelevene, red. anm.) bruker KI i skolearbeidet.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

Forskningsprosjektets formål er å undersøke hvor viktige ChatGPT og andre teknologiske språkmodeller er for å gi elevene eierskap og engasjement når det gjelder skriving, og hvordan de påvirker de valg elevene foretar når de skaper tekster.

Prosjektet skal følge 8. klasseelevene ved tre skoler forskjellige steder i Danmark, melder *folkeskolen.dk*. □



MUNT LIG EKSAMEN

– på tide å tenke nytt

»»» Av Karianne Skovholt

Muntlighet og kvalitetssikring av muntlig eksamen er et forsømt felt. Lærere har lite å forholde seg til når det gjelder å vurdere hva som er muntlig kvalitet, og hvordan den skal vurderes, og det er på tide at denne eksamensformen fornyes.

Muntlig eksamen som vurderingsform har lang tradisjon i norsk skole. Fra 1883, da muntlig eksamen ble formelt innført i latinskolen og det var presten som eksaminerte ungdommen i den kristne lære, og til i dag har eksamensformen endret seg en god del. Og det var først med læreplanreformen i 1997, da skriftlig og muntlig språk ble sidestilt i læreplanen, at vi fikk den muntlige eksamensformen vi kjenner i dag, og som så å si de fleste

i Norge over 18 år har et forhold til, på godt eller vondt. Tradisjonelt har denne eksamensformen bestått av en kunnskapstest, der eleven holder en presentasjon, etterfulgt av en samtale med eksaminator, som ofte er elevens faglærer. Det som er bemerkelsesverdig, er at tross store samfunnsmessige endringer, endringer i læreplanene og gjentatte uttalelser om at vi mangler forskning og et metaspråk for muntlighet, så har muntlig eksamen ikke

forandret seg mye på disse årene, og den har en svært lik form på tvers av skoler og klasser (Vonen mfl., 2024). I denne artikkelen skal vi se litt på hva som kjennetegner muntlig eksamen i dag, og hva forskning sier om denne eksamensformen, og reflektere litt over hvilke muligheter som fins for at muntlig eksamen i større grad kan gjenspeile samtidens behov for muntlig kompetanse.

Muntlig kompetanse i et globalisert og digitalisert samfunn

Evnen til å uttrykke seg muntlig, og kanskje særlig til å snakke sammen, har aldri vært viktigere enn den er i vårt digitaliserte og globaliserte samfunn. Vi har en økende migrasjon, et internasjonalt arbeidsmarked og en eksponentiell utvikling av digital teknologi som preger hvordan vi samhandler, privat som i arbeids- og samfunnsliv. Flere og flere offentlige tjenestetilbydere loser kundene sine vekk fra ansikt til ansikt-kommunikasjon til fordel for samtaleroboter. Sosiale medier og kunstig intelligens har erstattet ansikt-til-ansikt-samtalen for mange unge, samtidig som «ghosting» (det å bryte all kommunikasjon uten å gi en forklaring) har blitt en vanlig måte å kutte sosiale relasjoner på. Disse kjennetegnene ved vår samtid stiller nye krav til muntlig kompetanse. Når arenaene for muntlig kommunikasjon og samtale reduseres, mister vi også muligheten til å utvikle og vedlikeholde de kommunikative og sosiale ferdighetene vi trenger for å lykkes i samfunnsliv og

arbeidsliv. Etter covid-19-pandemien, da samfunnet ble stengt og vi levde med redusert sosial kontakt, var det mange som påpekte at dette påvirket det sosiale livet negativt i lang tid etter at nedstengningen var opphevet. «Samtalekondisen» ble sterkt redusert. Endringene i samfunnet forteller oss at vi mer enn før trenger muntlig kommunikatív kompetanse, og for å oppøve denne kompetansen må vi, som med lesing og skriving, øve!

Den britiske pedagogen Neil Mercer er opptatt av at skolen må gi barn og unge de muntlige ferdighetene de trenger for å delta aktivt i samfunns- og arbeidsliv, fordi sosiale ulikheter gjør at ikke alle barn får den samme muligheten til å oppøve muntlige ferdigheter i hjemmet (Mercer, 2019). Han bruker begrepet «oracy» (muntlig kompetanse) om unge menneskers evner til å bruke muntlig språk for å kommunisere i en rekke formelle og uformelle settinger (Mercer mfl., 2020, s. 293). Sterkt inspirert av den russiske pedagogen Lev Vygotskij utviklet Mercer en muntlighetspedagogikk som både inkluderte lærerens evner til å bruke samtalen som redskap for elevenes læring i klasserommet (*dialogic teaching*), og utvikling av elevens ferdigheter gjennom å drive eksplisitt undervisning i muntlighet (*oracy education*) (Mercer, 2019, s. 7). Og det er særlig dette siste aspektet, «eksplisitt undervisning i muntlighet», jeg vil komme tilbake til i siste avsnitt, der jeg reflekterer over fremtidens muntlige eksamen.

Retningslinjene

Det er forskrift til opplæringsloven som regulerer muntlig eksamen, men Utdanningsdirektoratet forvalter regelverket og utformer regler for eksamen. Om vurderingen av muntlig eksamen heter det her at sensorene skal vurdere elevens «muntlig formidlet fagkompetanse» (Utdanningsdirektoratet, 2025, s. 4). Mens muntlighet er en av fem grunnleggende ferdigheter i alle fag, og alle fag kan bli trukket til muntlig eksamen, har norskfaget et særskilt ansvar for opplæring av de muntlige ferdighetene. I norskplanen er derfor muntlighet nedfelt som et kjerneelement og utskilt med egne kompetansemål i faget. Det betyr at muntlig eksamen i norsk, i tillegg til å vurdere muntlig formidlet fagkompetanse, også skal vurdere muntlige ferdigheter, altså både «innhold» og «form».

Når det gjelder selve gjennomføringen av muntlig eksamen, står lærerne og elevene ganske fritt. Hver kandidat har 30 minutter, og elevene kan velge å innlede eksamineringen med en presentasjon. Om eleven ikke ønsker dette, kan eksamen i prinsippet utelukkende bestå av en samtale. Retningslinjene sier ikke eksplisitt hvem som skal lede denne samtalen, men setningen «Sensorene må derfor stille spørsmål som gir eleven anledning til å vise kompetanse i så stor del av faget som mulig» aktiverer en forventning om at det er eksaminator som skal stille spørsmål, og eleven som skal svare.

Retningslinjene for muntlig

eksamen er generelt overordnede og åpne, noe som gjør at det blir opp til den enkelte kommune, den enkelte skole og den enkelte lærer å velge ut kompetansemål fra læreplanen som skal prøves, og utvikle oppgaver og vurderingskriterier. Dette gir den muntlige eksamenen et stort rom for variasjon, både lokalt på en skole, innen fylkeskommunen og nasjonalt, og det legger et ekstra ansvar på skole- og lærerne for å jobbe fram et felles tolkningsfellesskap. Det gir også den enkelte skole og det enkelte lærerkollegium en stor frihet til å utvikle sin muntligdidaktikk og utforske ulike måter å utforme muntlig eksamen på, i tråd med undervisningsmetodene og innholdet i undervisningen.

Hva forskningen sier

Mens skriftlig eksamen i norsk er sentralt, med nasjonale vurderingskriterier og sensorskoleringer, er muntlig eksamen lokalt, uten tilsvarende kvalitetssikring. Det kan være en viktig årsak til at muntlighet og kvalitetssikring av muntlig eksamen er et forsømt felt, noe det er bred enighet om (Bueie & Skovholt, under utgivelse). Sammenliknet med lesing og skriving har det ikke vært tilsvarende politisk satsing på hvordan muntlig kompetanse skal forstås og vurderes. Det mangler et metaspråk for muntlige ferdigheter, og vi har i tillegg liten tilgang til empiri og indikatorer på muntlig kvalitet og hva som er det empiriske og kunnskapsteoretiske grunnlaget for vurdering av muntlige ferdigheter (Berge, 2022; Bueie &

Skovholt, under utgivelse; Hertzberg, 2003, Svenkerud mfl., 2012; Solem & Skovholt, 2022).

Denne manglende satsingen kan også være forklaringen på noe av det som er kommet fram om denne eksamensformen fra forskningen. Det er ikke forsket mye på muntlig eksamen, men et overordnet funn er at den underliggende teorien om hva den muntlige eksamen skal måle, er utydelig. Både lærere og elever mangler forståelse av hva som skal vurderes, og hvordan eksamenen skal vurderes. Det gjelder særlig hvilken rolle de muntlige ferdighetene, og ikke minst samtaleferdigheter, spiller, hva som er kjennetegn på muntlig kompetanse, og hvordan vurderingskriteriene anvendes på elevens muntlige bidrag under eksamen (Byman Frisén mfl., 2021; Bueie & Skovholt, under utgivelse; Isager, 2020; 2021; Sandlund & Sundqvist, 2019, s. 362).

I løpet av de siste årene har vi fått noe mer empirisk kunnskap om muntlig eksamen i norsk gjennom prosjektet CAiTE, som er finansiert av Norges forskningsråd (Skovholt, 2018–2022). To hovedfunn utmerker seg. For det første bekrefter vi at det er den tradisjonelle eksamensformen som faktisk praktiseres, der eksamen starter med elevens prestasjon og etterfølges av en «høring», der faglærer stiller spørsmål fra pensum til elevene. Selv om læreplanen i høy grad legger opp til at elevene i samtaler skal lære å utøve refleksjon, ta selvstendig initiativ og delta i utforskende samtaler, er eksamensamtalen i høy grad asymmetrisk

og gir elevene lite handlingsrom. Det er læreren som setter agenda for samtalen, og det gir elevene få muligheter til å ta initiativ (Vonen mfl., 2023). Denne eksamensformen gjør det ikke mulig å vurdere elevens muntlige ferdigheter i tråd med intensjonene i læreplanen, utover det å vurdere elevens kompetanse i å svare på lærers faglige spørsmål. Tidligere forskning på hva lærere vektlegger i vurdering av elevens prestasjoner, sier nettopp at de vektlegger faglig innhold (kompetanse og refleksjon) mer enn språklige og kommunikative sider ved muntlig eksamen (Kaldahl, 2019; Bueie & Skovholt, under utgivelse).

For det andre ser vi at det mangler et tolkningsfellesskap for muntlig eksamen. I en studie som undersøkte hva som skjedde når 37 norsklærere skulle vurdere videoopptak av to elevers muntlige eksamen, kom det fram at det var en betydelig variasjon i karakterene lærerne ga. Variasjonen var på fire karakterer, selv om flertallets vurderinger hadde en variasjon på to karakterer. Lærerne vektlegger særlig faglig kompetanse, selvstendighet og evne til refleksjon, mens det muntlige uttrykket får mindre oppmerksomhet. Denne studien understøtter altså behovet for å operasjonalisere muntlighet og for å klargjøre hva den muntlig eksamen skal måle.

Veien framover

Skal vi ta samfunnsutfordringene på alvor og etablere en muntligdidaktikk som i praksis ivaretar muntlige ferdigheter i tråd med læreplanen og

i Mercers forstand som «menneskers evner til å bruke muntlig språk for å kommunisere i en rekke formelle og uformelle settinger», må vi utfordre dagens muntlige eksamensform. For at elevene skal få større handlingsrom og vise en større bredde av muntlige ferdigheter under muntlig eksamen, må en avvike fra den tradisjonelle organiseringen der lærer styrer samtalen, og la elevene få større plass til å utfolde seg i flere muntlige sjangrer enn den lærerstyrte eksamenssamtalen. Elevene må øve på muntlige situasjoner som gjenspeiler samfunnets muntlige sjangre. En slik eksamensform vil ha en positiv *washback-effekt* (den effekten eksamen vil ha på undervisning og læring), fordi det vil bli et insentiv til å knytte læring av fag til å utvikle et sluttprodukt der fagstoffet formidles i ulike alternative muntlige sjangre. Det handler ikke bare om å mestre et

fagstoff, men også om å overbevise gjennom den muntlige prestasjonen. Reglene for muntlig eksamen gir lærerne stor frihet til å utforme oppgaver til eksamen. De gir ingen konkrete føringer for hva slags aktiviteter som kan foregå i de 30 minuttene, bortsett fra at eksaminator skal stille spørsmål til elevene. Dette gir lærerkollegiet og skolene en mulighet til å utforme oppgaver tilpasset læreplanmål, temaer, arbeidsmåter og pedagogiske didaktiske overbevisninger. Å lykkes med muntlighet krever at elevene jobber systematisk og strategisk fram mot et mål (Penne & Hertzberg, 2008). Følgene av forskningen jeg har vist til, er at det fins et stort potensial for å utvikle en muntlighetsdidaktikk som i større grad baserer seg på eksplisitt undervisning i muntlighet med utgangspunkt i analyser av data (*datadreven tilnærming*). Det vil si at man bruker virkelighetens muntlige

tekster som arbeidsmodeller (om det er et foredrag, en instruksjon eller en litterær samtale på bokcafé eller i en podkast), undersøker og analyserer disse med et metaspråk, for deretter å planlegge, utvikle og øve til egen tilsvarende muntlige aktivitet. Et tilgjengelig metaspråk om for eksempel samtale kan være til hjelp for å peke på hva samtalekompetanse er, og hva gode samtaledeltakere gjør.

Eksplisitt og datadreven undervisning i muntlighet forutsetter at en utvikler virkelighetsnære oppgaver knyttet til kompetansemålene (Skovholt, 2014, s. 24). Oppgaver som er virkelighetsnære, har en klar forbindelse til meningsfulle og autentiske situasjoner, og de har et reelt formål, der elevene ved å iscenesette kommunikasjonssituasjonen skal henvende seg til reelle eller tenkte mottakere (Skovholt & Solem, under arbeid; Håland, 2016, Otnes, 2014). Dette kan være situasjoner elevene møter



utenfor skolen, for eksempel i arbeidslivet. Eksempler på virkelighetsnære oppgaver kan være å be elevene holde en appell der de argumenterer for eller imot å lese skjønnlitteratur fra 1800-tallet, lager en instruksjonsvideo om språksituasjonen i Norge i 2025, guider turister gjennom Ibsens dramaer eller holder et foredrag om hvordan kunstig intelligens (f.eks. ChatGPT) kan forandre fremtidens norsk.

Virkelighetsnære oppgaver er i tråd med moderne skrive-, lese- og muntlighetsdidaktikk som går inn under lærerplanens arbeid med de grunnleggende ferdighetene i faget. Å utforske slike oppgaver til muntlig eksamen kan være en speiling av den undervisningen og muntligdidaktikken elevene har vært utsatt for i læringsforløpet. Og om vi i tillegg lar elevene få samarbeide om oppgavene, eller delta i felles samtale der det er de selv som stiller spørsmålene, er vi kommet et godt stykke på vei mot en muntligdidaktikk for framtiden. Tør vi å gå for denne nysatsingen, eller skal vi forbli ved den muntlige høringen?

LITTERATUR

BUEIE, A. & SKOVHOLT, K. (under utgivelse). Enhetlig vurdering eller faglig skjønn? En undersøkelse av læreres tolkningsfellesskap i vurdering av norsk muntlig eksamen på ungdomstrinnet. *Nordic Journal of Literacy Research*.

HERTZBERG, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I: K. Klette (red.). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Pedagogisk forskningsinstitutt.

HERTZBERG, F. (2012). Grunnleggende ferdigheter – hva vet vi om skolenes praksis? I: G. Melby & S. Matre (red.). *Å skrive seg inn i læreryrket*. (s. 33–47). Akademika forlag.

HÅLAND, A. (2016). *Skrivedidaktikk. Korleis støtta elevane si skrivning i fag?* Oslo: Universitetsforlaget

MERCER, N. (2019). *Language and the Joint Creation of Knowledge*. Abingdon: Routledge.

MERCER, N., WEGERIF, R. & MAJOR, L. (2020). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*.

PENNE, S., HERTZBERG, F. & SOLEM, M.S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet*. Universitetsforlaget.

SANDLUND, E. & GREER, T. (2020). How do raters understand rubrics for assessing L2 interactional engagement? A comparative study of CA-and non-CA-formulated performance descriptors. *Papers in Language Testing and Assessment*, 9(1), 128–163.

SKOVHOLT, K. (2014) (red.). *Innføring i grunnleggende ferdigheter: praktisk arbeid på fagenes premisser*. Cappelen Damm Akademisk

SKOVHOLT, K. (2017). Conversation Analytic Innovation for Teacher Education (CAiTE) – Research-based Training for Enhancing Assessment and Feedback Quality.

Prosjektforslag, Norges forskningsråd, NFR-project 273417.

SOLEM, M.S. & SKOVHOLT, K. (2020). Retningslinjer for vurderingssamtaler: første delrapport fra forskningsprosjektet CAiTE (Conversation Analytic innovation for Teacher Education). Universitetet i Sørøst-Norge.

SUNDQVIST, P. & SANDLUND, E. (2024). *Testing talk. Ways to assess second language oral proficiency*. Bloomsbury.

SVENKERUD, S., KLETTE, K. & HERTZBERG, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(1). 35–49.

SYVERUD, M.S. (2025). Oral exams in four Norwegian secondary schools – characteristics and variations in practice and possible threats to validity and fairness. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1–21.

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2020). Regler for muntlig eksamen og muntlig-praktisk eksamen. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/muntlig-eksamen/>

VONEN, M., SOLEM, M.S. & SKOVHOLT, K. (2023). Fagsamtalen under muntlig eksamen og hvilke krav den stiller til elevenes muntlige kompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 9(2).

VONEN, M.N., SOLEM, M.S. & SKOVHOLT, K. (2022). Managing students' insufficient answers in oral examinations. *Classroom Discourse*, 1–23.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2025). Regler for muntlig eksamen og muntlig-praktisk eksamen. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/muntlig-eksamen/>



»»» Karianne Skovholt er professor i norskdidaktikk ved Institutt for språk og litteratur ved Universitetet i Sørøst-Norge, campus Vestfold. Hun er samtaleanalytiker og språkviter og forsker på muntlige ferdigheter og samtaler i klasserommet. Sammen med Marit Skarbø Solem er hun våren 2026 aktuell med boka *Samtaledidaktikk. Undervisning og vurdering*.

KI KAN HA GJORT MUNTIG EKSAMEN VIKTIGERE

>>> Tekst og foto: Tore Brøyen

Vi vet lite om hvordan muntlig eksamen praktiseres, men mye tyder på et uutnyttet potensial når det gjelder å gi elevene en mulighet til å vise hva de kan.



Karianne Skovholt ser ikke bort fra at muntlig eksamen kan få en viktigere rolle når læreren ikke kan vite om en skriftlig besvarelse, eller en mulig muntlig besvarelse i form av en podkast for den saks skyld, er produsert av kunstig intelligens eller av eleven selv. Men hun syns det vil være en trist utvikling, dersom den muntlige eksamens hovedoppgave skal være å forhindre juks.

Det er faktisk svært få land som arrangerer muntlig eksamen tilsvarende det vi gjør i Norge, ifølge Karianne Skovholt. Det andre landet hun vet

om, er Danmark. Men det betyr ikke at muntlighet ikke er en viktig del av undervisningen også i andre land. Skovholt mener for eksempel

at Sverige har kommet lenger enn oss når det gjelder å diskutere hva samtaleskompetanse egentlig består i.

Trenger vi så muntlig eksamen? Skovholt mener at vi gjør det. Ikke minst vil programmer som ChatGPT kunne bidra til at muntlig eksamen blir en viktigere eksamensform. Skovholt har for eksempel registrert at Frankrike vurderer å arrangere muntlig eksamen, og noe av grunnlaget for dette er den stadig økende bruken av KI blant elevene.

– Dessuten er jo muntlig eksamen en fantastisk mulighet for elever som ikke behersker det skriftlige så godt, til å vise sine kunnskaper og muntlige ferdigheter. Det kan for eksempel være elever med dysleksi, sier hun.

Et uutnyttet potensial

Men for at muntlig eksamen skal fungere, må den ifølge Skovholt videreutvikles fra det den er i dag.

– Selv om vi fortsatt vet lite om hvordan muntlig eksamen foregår i praksis, så har vi mistanke om at den friheten læreplanen gir, blir dårlig utnyttet. En typisk muntlig eksamen, der sensor spør og eleven svarer, vil

– Vi trenger et fortolkningsfellesskap

ikke speile den muntlige kompetansen slik læreplanen definerer den. Hvis det muntlige blir for standardisert, så kunne man like gjerne hatt en skriftlig eksamen, sier hun.

Utdanningsdirektoratet har ifølge Skovholt vært tilbakeholden med å gi føringer for hvordan muntlig eksamen skal foregå. Hun mener det derfor er opp til lærerne å gå sammen om å danne et tolkningsfellesskap og utforme kriterier for hva som er god måloppnåelse i muntlig, og hvordan man kan få eksamen til å speile de aktivitetene man har holdt på med gjennom skoleåret.

Muntlig kommunikasjon i endring

Skovholt mener for øvrig at skolene må bli bevisste på hvordan muntlighet er i endring. Gjennom sosiale medier omformes det muntlige språket, ikke bare gjennom ordvalg og bruk av engelsk, men gjennom måten vi snakker til hverandre på. Dette er et spennende felt som gir skolen enda flere muligheter å spille på.

– Men dette virker som store oppgaver for lærerne. Burde vi ikke ha et kompetansesenter for muntlighet?

– Ja, definitivt, og jeg syns det er rart vi ikke fikk det da de andre kompetansesentrene ble etablert, sier Skovholt.

Skien videregående er en stor skole i Telemark fylke. De tre lærerne Heidi Ripegut Skjellaug, Katrine Dahl og Siri Robertsen Straume er ledere for fagnettverkene i henholdsvis matematikk, realfag og norsk i fylkeskommunen. De forteller at man har noen regler å holde seg til, og at sensorene snakker sammen før muntlig eksamen, men at man likevel opplever det som utfordrende å få til en felles praksis.

– Vi jobber i ulike nettverk, men alle nettverkene har fått tilbakemeldinger om et behov for å skape likere forutsetninger for elevene. For at vi skal få en god sensordialog, må også oppgavene og retningslinjene som kommer i forkant, være gode, tydelige og like for alle. Slik det er nå, opplever vi at det er store rom for fortolkning, sier Straume.

Eksempler på praksis

Skjellaug forteller at fagnettverkslederne derfor har tatt initiativ til skolering av sensorene, der man la fram eksempler på hvordan en ordlyd kan være på eksamensoppgavene i de ulike fagene. Man har også hatt et digitalt møte med en ekstern veileder og i noen fag utarbeidet maler for oppgavetekster. Men hun understreker at man også ønsker seg eksempler fra fylkeskommunen og Utdanningsdirektoratet.

– Og eksemplene bør være fagspesifikke. Det vi har å forholde oss til fra sentralt hold i dag, er svært generelt, sier hun.

Felles vurderingskriterier

Straume forteller at man også har jobbet med det som skjer under selve eksamen.



Skien videregående skole

– Vurderingskriteriene er også lokale, vi lager dem selv. Det vi trenger er en diskusjon rundt hvordan vurderingskriteriene skal se ut. Dette vil ikke minst være en trygghet for nye lærere. Når man som ung lærer skal være sensor sammen med en som har 20 års erfaring, så er det lett å være tilbakeholden, selv om man ser at her er det kanskje grunn til å stille noen spørsmål. Både det å ha en mal og det å ha gode kvalitetssikrede vurderingskriterier, er viktig for å tørre å stå i den rollen du har, sier hun.

Alle bør ta oppdrag som sensor

Dahl mener det ville vært en klar forbedring om man hadde et krav om at de som underviser i et fag, også skal kunne trekkes ut til å være sensor på andre skoler.

– Slik det er nå, så melder du deg frivillig, og da er det kanskje noen lærere som unngår å melde seg år etter år, og som kanskje kunne ha godt av å se ulike former for praksis. På den måten kunne vi kanskje utjevne ulikhetene noe, sier hun.

NÅR MUNTlig EKSAMEN GÅR UT PÅ Å KNEKKE LÆRERKODEN

>>> Av Tore Brøyn

I Danmark er det kun det faglige som skal være i fokus ved muntlig eksamen. Men en rent faglig vurdering kan være vanskelig når lærerne har ulike forventninger til hva faget skal være, og hvilken rolle muntlig eksamen skal ha.

Et av de få landene som praktiserer muntlig eksamen ganske likt det vi gjør i Norge, er Danmark. Julie Marie Isager arbeider ved Københavns Universitet og har forsket på hvordan muntlig eksamen forløper, sett fra elevenes perspektiv. Hun forteller at også i Danmark blir enkelte elever trukket ut til muntlig eksamen noen uker i forveien. Men til forskjell fra Norge får elevene svært kort tid til å forberede seg, og en på forhånd utarbeide presentasjon, for eksempel i form av en PowerPoint, er utelukket.

– I de fleste tilfellene har de en individuell forberedelsestid i et lukket rom på skolen, typisk mellom 24 til 60 minutter, der de på forhånd har trukket et spørsmål eller et materiale, alt etter hvilket fag det er snakk om. Eleven skal først si litt selv og blir deretter utspurt av lærer og sensor, sier Isager.

Det faglige skal stå i sentrum

Isager forteller at man i Danmark legger vekt på at det er det faglige som skal vurderes. Muntlige indikatorer, som om man er god til å argumentere, om man kan strukturere stoffet sitt eller lytte til hva det blir spurt om,

skal ikke vurderes. Ifølge Isager bør lærere være spesielt oppmerksomme på dette, ettersom disse faktorene uansett vil måtte spille en viktig rolle for vurderingen.



Julie Marie Isager

Sier det de tror læreren vil høre

En hovedkonklusjon i Isagers arbeid er at elevene i sine forberedelser legger stor vekt på å rette seg inn etter det de tror læreren helst vil høre. Det utfordrende ved dette er at de jo også skal vurderes av en sensor, som de ikke kjenner på forhånd.

– Når jeg spør elevene hva faget er, så har de vanskelig for å svare. Og det syns jeg ikke er så merkelig. Sett fra

elevens side er det jo læreren som representerer faget, og det blir vanskelig for eleven å abstrahere faget og se det uavhengig av læreren, sier hun.

Dermed har man ifølge Isager den situasjonen at selv om læreren legger all vekt på det rent faglige, vil det relasjonelle spille en vel så stor rolle, så lenge elevene først og fremst er opp-tatt av å avlese lærerens forventninger til hva som skal kunne sies.

Lærere må snakke sammen

Isager mener at man ville forbedre praksis dersom lærerne kunne samarbeide bedre om praktiseringen av muntlig eksamen.

– Jeg har inntrykk av at vi glemmer å diskutere hvorfor vi har denne typen eksamen, hva den kan brukes til og hva det er den gjør med folk. Lærere bør møtes for å snakke sammen om fokus og gjennomføringen av den muntlig eksamen, og hvordan den henger sammen med vårt overordnede syn på læring. Og når man finner forskjeller i synet på faget, så må lærerne kunne bli enige om å respektere dette og helst vise elevene at man respekterer flere fagsyn. Når man så møter en elev på muntlig eksamen, vil læreren kunne gjenkjenne sine kollegaers fagsyn og anerkjenne dette hos eleven, selv om det kan stå i motsetning til deres eget syn på faget, sier hun.



Har du behov for støtte i møte med elever som trenger omfattende spesialpedagogisk tilrettelegging?

Det kan være krevende å finne gode løsninger. Våre rådgivere drøfter og veileder med et helhetlig og flerfaglig blikk, og hjelper deg ett skritt videre. Spør oss, så finner vi veier sammen.



Mer info finner du på
www.statped.no/spor-oss





MUNTLLIG EKSAMEN I NORSK:

EN RUFSETE À LA CARTE- MENY

»» Av Torbjørn Andersen

En undersøkelse av 50 oppgaver gitt til muntlig eksamen i norsk for 10. klasse viser at man har bestrebet seg på å gi åpne oppgaver og stor valgfrihet. På den annen side kan de oppfattes som utydelige både i sin oppgaveformulering og tematikk. For noen elever kan dette være en fordel, for andre en ulempe.

Muntlig eksamen i grunnskolen er et område som det er gjort relativt lite forskning på (Hovdhaugen mfl., 2022, s. 75–76), og som eksamensgruppen nedsatt av Utdanningsdirektoratet etterlyste mer kunnskap om (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Når vi vet så lite om innhold og hva som egentlig foregår på den muntlige avgangsprøven, har nok det sin forklaring i at dette er en lokalt gitt eksamen, og en prøveform som ikke etterlater seg så mange skriftlige spor bortsett fra i karakterprotokollen. Det finnes li-kevel enda et spor, nemlig oppgavene

elevene trekker dagen før eksamen. I denne artikkelen presenter jeg hovedfunnene fra en undersøkelse av 50 oppgaver gitt til muntlig eksamen i norsk for 10. klasse våren 2023, det første året med eksamen etter koronapandemien, og det første året med eksamen etter innføringen av LK20. Oppgavene er samlet inn fra i alt 16 skoler i 4 fylker. (For detaljer om metode og funn, se Andersen, 2025.)

Om regler for oppgaver og gjennomføring av muntlig eksamen skriver Utdanningsdirektoratet (2024a) at «eksamensoppgaven bør være

såpass åpen at eleven kan ta egne valg for innhold og form», og at «eleven skal få mulighet til å vise kompetanse i så stor del av faget som mulig».¹ I tillegg presiseres det at det ikke lenger er et krav om at eleven starter eksamen med en presentasjon. Det er imidlertid all grunn til å anta at dette fremdeles er den dominerende måten å gjøre det på.

Åpne oppgaver

Det kanskje mest slående med oppgavene som ble brukt i 2023, er nettopp i hvilken grad norsklærerne følger

retningslinjenes pålegg om å gi åpne oppgaver. Nærmest uten unntak inneholder de skriftlige instruksene en svært åpen oppgaveformulering. En oppgave med tittelen «Språk og mangfold» kan tjene som et nokså typisk eksempel. Oppgaveteksten lyder slik:

Under forberedelsestiden må du finne ut hva du skal legge vekt på under prøven, og hva du bør ha med av eksempler og utgreiinger. Du velger selv hvordan du vil vise kompetansen din.

6 av 16 skoler anbefaler at elevene lager sin egen problemstilling, uten at det fremsettes som et krav – eller som det heter i én variant: «Det kan være lurt å lage en problemstilling.» Kun én av skolene gir konkrete, ferdig formulerte problemstillinger som

elevene kan besvare, og da med såpass mange alternativer at det fremdeles er stor valgfrihet.

Enkelte oppgaver oppgir bare et tema, men som regel hører det også med en kollasj av illustrasjoner med mer eller mindre åpenbar tilknytning til det gitte temaet eller andre sider ved norskfaget. Illustrasjonene består av forfatterportretter, bokomslag, tegninger, app-logoer og generiske illustrasjonsfoto av mennesker, skilt, kart, flagg osv., eventuelt supplert med en tekstboks, liste eller ordsky med noen fagbegreper. Disse «igangsetterne» er nok i første rekke ment som inspirasjon og hjelp til eleven, men utgjør naturligvis også en meny av potensielle (under)tema som eksaminatoren kan ta utgangspunkt i og spørre om.

I et flertall av tilfellene ledsages oppgaven også av kompetansemål fra læreplanen, men det er kun 4 av 16

skoler som har foretatt et utvalg av de mest relevante målene. 8 av skolene gir dessuten elevene vurderingskriterier, oftest i tabellform og basert på Utdanningsdirektoratets veiledende kjennetegn på henholdsvis lav, god og framifrå måloppnåelse (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Det som imidlertid *ikke* forekommer, er tekstvedlegg i form av noveller, romanutdrag, sakprosa eller annet som elevene har jobbet med i løpet av året (og heller ingen ukjente tekster).

Tematikk

Oppgavene har i de fleste tilfeller en tittel som signaliserer ganske klart hvilke(t) tema eksamenen skal handle om. Ordskyen i figur 1 viser alle innholdsordene i de 50 oppgavetittlene, med en skriftstørrelse som er proporsjonal med frekvensen. Ikke uventet finner en mange oppgaver med «språk(et)» i tittelen, 14 for å være nøyaktig. «Litteratur» er derimot noe mindre fremtredende på figuren, men relaterte stikkord som «tekster» og «fiksjon» balanserer bildet noe.

Om en ser nærmere på innholdet i oppgavene, er fordelingen helt lik med hensyn til antall oppgaver med henholdsvis et språklig eller litterært fokus, nærmere bestemt 18 av hver (36 prosent). Utenom dette har 5 oppgaver (10 prosent) en blanding av språklig og litterær tematikk, og her er det opp til eleven hva hen vil legge mest vekt på. De resterende 9 oppgavene (18 prosent) kan kategoriseres som tverrfaglige – eller rett og slett ikke-faglige (!). Dette er oppgaver med



Figur 1: Innholdsord i de 50 oppgavetitlene.

titler som for eksempel «Identitet», «Konflikt», «Miljø», «Relasjoner» og «Ung», men som mangler instruksjoner eller annen tekst eller illustrasjoner med norskfaglig innhold. Med litt velvilje kan en si at noen av disse oppgavene kan knyttes til de nye tverrfaglige temaene i læreplanen (*folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling*).

«Det vi ser, er at de norske læreplanene kunne vært i hvilket som helst annet land», uttalte kunnskapsminister Nordtun til NRK i desember 2024 (Lydersen, 2024). Samtidig ser det altså ut til at en del eksamensoppgaver i norsk nærmest kunne vært gitt i et hvilket som helst fag. Her må det legges til at kun 3 av 16 skoler har gitt denne typen oppgaver. Det finnes riktignok flere oppgaver med tilsvarende titler («Endring», «Identitet», «Konflikt», «Livsmestring», «Makt» og «Utvikling»), men disse har illustrasjoner som viser bokomslag eller lignende som kan sette elevene på et norskfaglig spor.

Kjerneelementene

I forarbeidene til LK20 ble det lagt vekt på den såkalte stofftrengselen i skolen, og det var et mål å redusere omfanget og heller satse på dybdelæring og konsentrasjon om «det viktigste elevene skal lære» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 7). For norskfagets del resulterte dette i at kompetansemålene ikke lenger er gruppert i hovedområder, men at seks «kjerneelementer» nå er definert og skrevet

inn før målene i den gjeldende planen: «Tekst i kontekst», «Kritisk tilnærming til tekst», «Muntlig kommunikasjon», «Skriftlig tekstsaking», «Språket som system og mulighet» og «Språklig mangfold». Om noe av dette representerer en nyorientering, må det være vekten på kritisk tilnærming til tekst og språklig mangfold. At disse to områdene har fått status som kjerneelementer, kan forstås ut fra den generelle utviklingen når det gjelder massekommunikasjon, migrasjon og minoritetsrettigheter.

Disse to kjerneelementene har fått et visst gjennomslag. Om en ser stort på det, åpner 19 av 50 oppgaver for å tematisere språklig mangfold, uten at det nødvendigvis gjenspeiles i tittelen på oppgaven eller har vært hovedintensjonen til læreren. Et par oppgaver heter «Språklig mangfold» og «Språk og mangfold», andre har mer generiske titler som «Språket i Norge» eller bare «Språk». Mange oppgaver åpner uansett for denne tematikken som én av flere muligheter. For eksempel har oppgaven «Endring» igangsetterillustrasjoner som handler både om «kebabnorsk» og holdninger til dialekter. Elevene som fikk denne oppgaven, kunne imidlertid like gjerne snakke om Hamsuns «Victoria» siden filmplakaten til filmversjonen (2013) også var gjengitt på oppgavearket. Mangfold i videre betydning kommer også til syne i litteraturutvalget. Når det gjelder litterære titler, utgjør nemlig migrasjonslitteratur og tekster som tar opp rasisme, den tydeligste tematiske trenden i utvalget (Andersen, 2025, s. 98).

Strengt tatt er det kun én enkelt oppgave en kan si at hovedsakelig handler om kritisk tilnærming til tekst. Imidlertid er det mange andre oppgaver hvor dette kan være et mulig tema. Flere viser for eksempel Instagram-logoen og lignende eller oppgir de retoriske appellformene *etos*, *logos* og *patos* som stikkord. Slike innslag er det rimelig å se som svar på kjerneelementets formuleringer om at elevene «skal vise digital dømmekraft» og «kunne reflektere over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har».

Litteraturutvalg i oppgavene

Hva som utgjør vår litterære kanon, og i hvor stor grad læreplanene skal styre hvilke tekster som skal leses i skolen, er velkjente stridstema. Etter at L97 ble avløst av LK06, har imidlertid lærerne stått helt fritt til å velge hvilke tekster som skal benyttes. Tradisjonelt har tilgjengelighet, det vil si det som tilbys i læreverkene, hatt stor innvirkning på lærernes valg av lesestoff, og det er også slik at sjangertypiske tekster gjerne blir lagt vekt på i undervisningen (Kjelen, 2013; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Grüters & Myren-Svelstad, 2022).

Litteraturutvalget som kommer til syne i oppgavene gitt til muntlig eksamen, gir selvsagt ikke et totalbilde av hva elevene har lest i sin skoletid. Det er imidlertid nærliggende å anta at utvalget vil gjenspeile både hvilke tekster det har vært jobbet mest med i tiende klasse, og hvilke tekster lærerne mener har høy status eller regner

for kanoniserte. Formodentlig burde disse to kategoriene også være delvis overlappende.

Av de 50 undersøkte oppgavene inneholder bare om lag en tredel eksplisitte referanser til ulike skjønnlitterære titler. Det dreier seg om totalt 39 ulike verk (47 om en regner bok- og filmversjoner som to ulike), hvorav 29 norske og 4 svenske eller danske. Minst en firedel av tekstene kan regnes som barne- og ungdomslitteratur. Ikke overraskende er det flest romaner (10), noveller (9) og filmtitler (10). Lyrikken er derimot praktisk talt fraværende. Det er også forbausende få gjengangertekster. *Et dukkehjem* og «Karens jul» er nevnt i oppgaver gitt av 3 av de 16 skolene,² en liten håndfull tekster er brukt av 2 skoler,³ mens resten av titlene er kun brukt ved 1 av skolene. Med andre ord indikerer dette materialet ikke at det eksisterer en særlig omfattende (skjult) kanon på verknivå. Av enkeltforfattere er riktignok Ibsen den hyppigst forekommende, men det er likevel slik at Ibsen *ikke* figurerer i 9 av 10 oppgaver, og klassiske navn som Bjørnson og Kielland dukker kun opp med hver sin novelle i 1 av 50 oppgaver (Andersen, 2025, s. 100). Alt i alt utgjør nyere verk med migrasjonsrelatert tematikk et like stort innslag som tekster fra 1800-tallets nasjonale og moderne gjennombrudd.

Tekster fra 2000-tallet utgjør noe over halvparten av de skjønnlitterære titlene det vises til, så med en romslig definisjon av begrepet *samtidslitteratur* kan man si at den dominerer. Det

er imidlertid ingen noveller fra vårt årtusen. Mange av de nyere titlene er for øvrig filmatiseringer. En mulig tolkning av dette funnet er at lærerne tilpasser seg den skrantende «lese-kondisen» og leselysten som mange mener å observere.

Ellers kan en jo merke seg at referanser til saklitterære tekster begrenser seg stort sett til miniatyrbilder av reklameplakater og lignende. Ellers er det noen få vage henvisninger, for eksempel når en oppgave med et bilde av Christine Koht etter all sannsynlighet skal lede tankene hen på hennes bok *Dødsfrisk*, som det er utdrag fra i læreverket elevene har brukt.

Kollasjpregede menyer

Hovedinntrykket etter å ha studert 50 eksamensoppgaver er at oppgavene visuelt fremstår som kollasjpregede menyer, gjerne med litt rufsete layout, der elevene kan velge hvilken norskrett de synes smaker best. Mange med erfaring fra ungdomsskolen vil nok kjenne igjen denne måten å lage eksamensoppgaver på, så dette formatet viser definitivt heller kontinuitet enn at LK20 har medført noe brudd på denne fronten.

Lærerne bruker ellers i stor grad sin frihet til å vinkle oppgavene forskjellig og fylle dem med ulikt innhold, skjønt handlingsrommet paradoksalt nok er innsnevret til å lage så vide oppgaver at lærerne åpenbart ikke oppfatter seg som frie til å bestemme i særlig detalj hva elevene skal forberede seg på å snakke om. Til gjengjeld har lærerne styring med selve eksaminasjonen.

Opgavene gir elevene stor valgfrihet og innflytelse på innhold og tematikk – ganske sikkert til gagn for noen og ulempe for andre. De temmelig vage oppgaveformuleringsene står i skrikende kontrast til det som anses som god latin i utforming av skriveoppgaver, hvor man for eksempel i rammeverket til skriftlig eksamen presiserer at det må lages «oppgaveinstrukser som er tydelige for kandidaten» (Utdanningsdirektoratet, 2024b). En innsikt fra skriveforskningen er jo betydningen av oppgaveformuleringen og at denne gir tilstrekkelig informasjon om tekstens innhold, form og formål (Kvistad & Otnes, 2019; Solheim, 2019). En kan også se muntlig eksamens utydelighet som en avspeiling av det mange vil kalle en utydelig læreplan (Sundby, 2023; Bakken, 2024).

Et viktig moment når det gjelder muntlig eksamen i sin nåværende form, er at elevene får veiledning av faglæreren sin på forberedelsesdagen, slik at de kan få bekreftet at de er på rett vei eller eventuelt korrigere kursen i sine eksamensforberedelser. Denne forberedelsesdelen er imidlertid fra og med 2025 fjernet fra *skriftlig* eksamen. Endringen er ment å eliminere muligheten for (mis)bruk av kunstig intelligens, men en står vel egentlig overfor noen av de samme utfordringene også med hensyn til *muntlig* eksamen så lenge elevene får oppgitt sitt tema en dag på forhånd. Når en dermed har sluttet å gi elevene tekster til forberedelse og fordypning i forkant av skriftlig eksamen, og i

LITTERATUR

ANDERSEN, T. (2025). Hva forteller oppgavene gitt til muntlig eksamen i norsk om skjønnlitteratur og litterær kompetanse i ungdomsskolen? *Nordic Journal of Literacy Research*, 11(1), 87–107. <https://doi.org/10.23865/njlr.v11.6728>

BAKKEN, J. (2024). «Fremtidens Forbrydelse eller Lærers Frihed». Hvordan kan – og bør – norsklæreplanen se ut i 2035? *Norsklæreren*, 48(2).

GABRIELSEN, I.L. & BLIKSTAD-BALAS, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda. Nordisk tidsskrift for litteraturforskning*, 107(2), 85–99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>

GRÜTERS, R. & MYREN-SVELSTAD, P.E. (2022). Kanontekster i norskundervisningen – fra skjult til dynamisk kanon. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Vol. 8, s. 328–346.

HOVDHAUGEN, E., FLOBAKK-SITTER, F., WOLLSCHIED, S., FOSSUM, L.W. & KORSEBERG, L. (2022). *Kartlegging av nordisk*

forskning på eksamen (NIFU-rapport 2022–18). Utdanningsdirektoratet. <https://hdl.handle.net/11250/3028976>

KJELEN, H.A. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse*. Ph.d.-avhandling, Noregs teknisk-naturvitenskapelige universitet.

KVISTAD, A.H. & OTNES, H. (2019). Mottakerinstansen i skoleskriving – En studie av skriveoppgaver fra Normprosjektet. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2), 100–119.

LYDERSEN, T. (2024, 23. desember). – Vi må ha en tydeligere norsk forankring i skolen. NRK. https://www.nrk.no/norge/_-vi-ma-ha-en-tydeligere-norsk-forankring-i-norsk-skole-1.17168584

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

SOLHEIM, R. (2019). Kvifor skriv vi? I: J. Smidt, R. Solheim & A.J. Aasen (red.), *På sporet av god skriveopplæring* (s. 43–52). Tapir akademisk forlag.

SUNDBY, A.H. (2023). Kunnskap om hva, egentlig? Norsklærers perspektiver på den nye læreplanen i norsk. *Norsklæreren*, 47(4), 27–35.

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2020a). *Vurderinger og anbefalinger om fremtidens eksamen*. (Eksamensgruppens sluttrapport). <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/vurderinger-og-anbefalinger-fremtidens-eksamen/>

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2020b, 18. august). Kjennetegn på måloppnåelse – norsk 10. trinn. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-norsk-10.-trinn>

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2024a, 1. august). *Regler for muntlig eksamen og muntlig-praktisk eksamen*. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/muntlig-eksamen/#a158714>

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2024b, 1. august). *Rammeverk for eksamen*. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/rammeverk-skriftlig-eksamen-i-lk20-og-lk20s/>

praksis tilsynelatende langt på vei gjort det samme med muntlig eksamen, kan en spørre seg om det ikke er like greit å avskaffe forberedelsesdelen av muntlig eksamen også. Elevene er jo ikke lenger pålagt å holde en presentasjon, og erfaringsmessig er det helst samtale- eller utspørringsdelen som gir et reelt bilde av elevens kunnskaper og kompetanse. Det å holde forberedte presentasjoner gis nok elevene rikelig anledning til ellers i løpet av skoletiden sin.

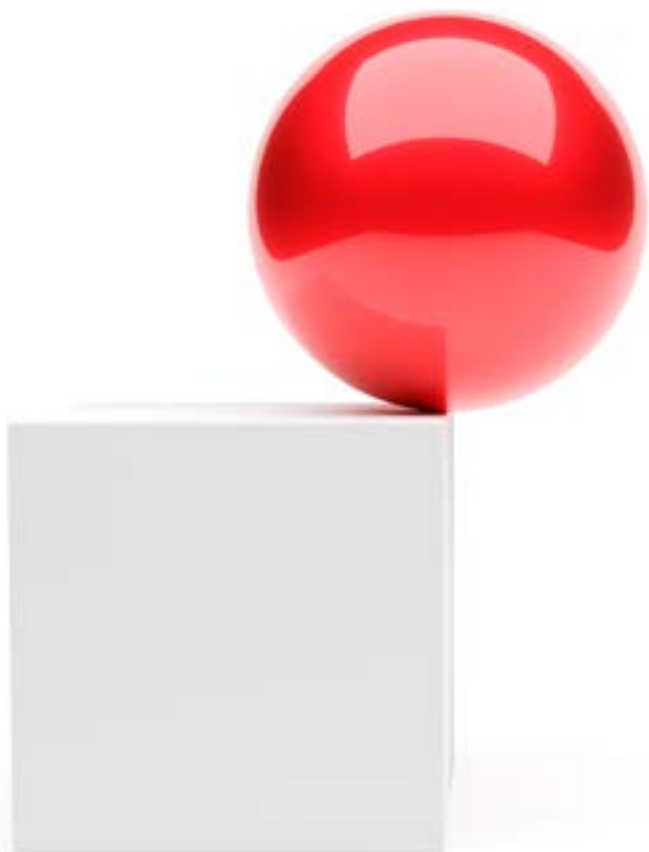
NOTER

- 1 Det samme gjaldt våren 2023 da materialet til denne undersøkelsen ble samlet inn.
- 2 Ved en feil er *Et dukkehjem* oppført som den eneste teksten brukt av tre skoler i tabellen i Andersen (2025, s. 100).

- 3 Romanene *De som ikke finnes* av Simon Stranger og *Alle utlendinger har lukka gardiner* av Maria Navarro Skaranger, samt Stig Dagermans novelle «Att döda ett barn» og Marjane Satrapis tegneserie *Persepolis*.



»»» Torbjørn Andersen er høgskolelektor ved Høgskolen på Vestlandet, studiested Bergen. Han underviser i norsk på grunnskolelærerutdanningen [GLU 1-7 og 5-10] og på videreutdanningskurs for lærere. Han er tilknyttet forskergruppen for lese- og skriveidaktikk ved HVL og har lang erfaring som lærer i ungdomsskolen.



MUNTlig EKSAMEN:

Sensor som **DOMMER** og ADVOKAT

»»» Av Marte Søve Syverud

Sensorer ved muntlig eksamen tar ulike roller i samtalene hvor de skal komme til enighet om elevens karakter. Mens elevens egen faglærer gjerne tar rollen som advokat, tar ekstern sensor rollen som dommer.

Med KIs inntog i skolen er ulike eksamensformer igjen oppe til vurdering. Mens det de siste årene er forsket mye på formativ vurdering, har det vært forsket mindre på summative vurderingsformer (Black, 2013). Særlig finnes det lite systematisk forskning på muntlig eksamen (Utdanningsdirektoratet, 2019), til tross for at karakterer fra disse eksamenene kan ha stor betydning for elever (Blömeke & Olsen, 2018), blant annet som en del av opptaksgrunnlaget til videregående skole eller høyere utdanning (Forskrift om opptak til høgere utdanning, 2017,

§ 7-5; Opplæringsforskrifta, 2024, § 9-43). Debatten om hvorvidt eksamen er rettferdig, blusser også stadig opp, men meningsmotstandere i denne debatten viser sjelden til empirisk forskning for å underbygge sine argumenter.

I artikkelen «Co-assessment at the boundary: judges and advocates grading students' performances in oral exams» (Syverud & Prøitz, 2025) forsøker jeg sammen med professor Tine S. Prøitz å frembringe forskningsbasert kunnskap om en sentral, men lite studert vurderingsform. Dette

har vi gjort gjennom analyse av videoopptak av sensorers vurderingsamtaler i forbindelse med muntlig eksamen. Videoopptakene er gjort ved én ungdomsskole og ved to videregående skoler våren 2019.¹ Målet med vår tilnærming var å supplere det eksisterende kunnskapsgrunnlaget som i hovedsak består av læreres selvrapportering av vurderingspraksiser (for eksempel Fjørtoft & Morud, 2021) og forskning knyttet til utprøving eller implementering av vurderingsformer (for eksempel Jönsson mfl., 2021).

Muntlig eksamen i ungdomsskole

og videregående skole gjennomføres med to sensorer, hvorav én skal være ekstern (Opplæringsforskrifta, 2024, § 9-33). Dette er ment som et tiltak som skal styrke eksamensformens validitet og reliabilitet. De to sensorene er tildeelt ulik myndighet i eksamenssituasjonen, dette ved at ekstern sensor har siste ordet i situasjoner hvor sensorene ikke kan komme til enighet om elevens karakter (ibid.). De to sensorene besitter også svært ulike forkunnskaper om elevene. Mens intern sensor i de aller fleste tilfeller er elevens egen faglærer, har den eksterne sensoren få eller ingen forkunnskaper om elevene.

Målet med vår studie var å frembringe kunnskaper om sensorenes roller som kunne ha implikasjoner for validiteten. Særlig var vi opptatt av at vurderingsprosessen inkluderte to sensorer i ulike roller og med ulikt ansvar. Spørsmålene vi ønsket å besvare, var: «Hvordan vurderer sensorer med ulike roller elever til muntlig eksamen?» og «Hvordan diskuterer, forhandler og legitimerer de beslutninger om karakterer?»

Med utgangspunkt i videodata fra 29 muntlige eksamener i norsk i ungdomsskole og videregående, analyserte vi samtalene som foregår etter muntlige eksamener hvor sensorene skal komme frem til enighet om elevens karakter. Ettersom det man har som mål å vurdere, er løst definert i norsk sammenheng, anvendte vi begrepet *grenseobjekt* som analytisk redskap i forståelsen av muntlig eksamen. Grenseobjekter er fysiske eller abstrakte ting eller handlinger som har

ulik betydning for personer med ulik bakgrunn og erfaring, og som fungerer som brobygger mellom ulike forståelser eller tolkninger (Nolen mfl., 2011). Nettopp denne fleksibiliteten som ligger i grenseobjekter, gjorde begrepet relevant i vår studie. På denne måten fungerte muntlig eksamen som en ressurs for utvikling av ulike identiteter og praksiser (Akkerman & Bakker, 2011). I dialogene som foregikk mellom sensorer i samtalene hvor de skulle komme til enighet om elevens karakterer, ble det muntlige eksamensformatet et grenseobjekt som tillot sensorene å forhandle, argumentere og legitimere karakterer, til tross for ulike forståelser og tolkninger.

Samtaler med sensorene

Med en kvalitativ tilnærming analyserte vi 29 samtaler mellom sensorer med ulike roller. Disse samtalene, som foregikk etter at elevene hadde gjennomført sine eksamener og hadde forlatt rommet, varierte i lengde; den korteste varte i 40 sekunder, mens den lengste samtalen varte i 9 minutter. Studien involverte totalt 9 lærere i rollene som sensorer.

To viktige funn

Analysen av transkriberte samtaler resulterte i hovedsak i to funn. For det første hadde interne sensorer en tendens til å modifisere eksterne sensorers vurderinger ved å forsterke positive vurderinger og ved å minimere negative vurderinger. I tillegg argumenterte intern sensor for den høyeste karakteren i de fleste tilfeller

hvor ekstern sensor ga uttrykk for at elevenes prestasjoner lå mellom to karakterer. For det andre var det som oftest ekstern sensor som var først til å foreslå karakter. I 26 av de 29 samtalene vi analyserte, var det ekstern sensor som først fremsatte et konkret karakterforslag.

Gjennom analysearbeidet fant vi at interne sensorer modifiserte eksterne sensorers vurderinger på ulike måter, enten ved å forsterke positive vurderinger eller ved å minimere negative vurderinger. Positive vurderinger ble gjerne gjentatt og/eller forsterket. For eksempel:

EKSTERN SENSOR: *Vet du hva? Jeg synes han var flink, jeg. ((hvisker))*

INTERN SENSOR: *Han var kjempeflink.*

EKSTERN SENSOR: *Han synes jeg var flink.*

INTERN SENSOR: *Han var kjempeflink.*

Vi fant også eksempler på at intern sensor forsøkte å balansere sin prosedering ved å peke på noe som kunne fremstå som negativt, og på denne måten tilfredsstille retningslinjene for eksamen.

Når ekstern sensor fremsatte mer negative vurderinger av elevenes prestasjoner, ble disse i mange tilfeller minimert av den interne sensoren. Dette vises i følgende utdrag:

EKSTERN SENSOR: Når det gjelder litteraturen, så syns jeg at han snakka om det norrøne, ikke sant, og hva som var idealet i «Luren». Men han sa ikke noe om egentlig hvorfor. Hva er det i den som, eller hva var det som var idealet, eller hvorfor var bonden ... hvorfor var det dette som var – så der syns jeg også det mangla litt.

INTERN SENSOR: Det sa han vel egentlig når han snakka om språkhistorie.

EKSTERN SENSOR: Han sa mer om det der. Ja, det er sant.

INTERN SENSOR: Kanskje han følte at han hadde sagt det.

I tilfeller hvor ekstern sensor ga uttrykk for at elevens prestasjon lå mellom to karakterer, fant vi at intern sensor nesten alltid argumenterte for den beste av de to foreslåtte karakterene. Dette vises blant annet i følgende utdrag:

EKSTERN SENSOR: Men, jo da, jeg syns det er litt sånn imellom her og jeg. Jeg syns det. Men hun har god oversikt, altså.

Så begge [karakterer] kan forsvares her, syns jeg.

Så du må jo kjempe litt for elevene dine, ikke sant. Fordi jeg, jeg syns den ligger imellom. Og det er noe med at litt når du begynner å grave litt, så syns jeg det blir litt kort. Men

tvilen skal komme eleven til gode, det har vi blitt enig om i dag.

INTERN SENSOR: Nei, jeg syns hun, og så syns jeg ... presentasjonen er veldig god.

EKSTERN SENSOR: Nei, den syns jeg var veldig god. Det var en veldig, veldig bra. Litt tynt mot slutten. Men hvis vi sier sånn seks heller mot fem istedenfor ... jo, men det er viktig å se forskjell på det. Og igjen sånn ...

INTERN SENSOR: Ja, jeg syns det.

EKSTERN SENSOR: ... hun ligger nærmere seks enn fem. Men jeg har også lyst til å påpeke lite grann de –

INTERN SENSOR: Ja, det syns jeg du skal.

Analysene viste også at dynamikken i rollefordelingen, intern sensor som advokat og ekstern sensor som dommer, er kjent for sensorene. Dette vises i hvordan ekstern sensor i utdraget over ber intern sensor om å «kjempe litt for elevene».

Vi fant kun ett tilfelle hvor det motsatte skjedde: at ekstern sensor ga uttrykk for at elevens prestasjon lå mellom to karakterer (uten å konkretisere hvilke to, men ved å henvise til forrige kandidat), hvorpå intern sensor argumenterte for den laveste av disse. Dette vises i følgende eksempel:

EKSTERN SENSOR: Ja. Så liksom for meg så har liksom de to siste ligget

litt sånn imellom. Og det syns jeg han gjør og. Men så har han liksom noen steder veldig god oversikt. Sånn som språkdebatten, så var det veldig interessant å høre hvordan han holder ...

INTERN SENSOR: Ja det syns jeg var bra.

EKSTERN SENSOR: ... holder, og så er han litt ute. Og jeg vet ikke hva du tenker om når vi begynner å grave litt i realismen og tekstene der, da.

INTERN SENSOR: Ja. Det var jo en, sånn sett en, det er jo en stygg glipp den der Et dukkehjem. Men klart ...

EKSTERN SENSOR: Nei altså, det går an å blande. For jeg tenker at hvis du blander sånn, så kan du rydde opp i det. Men jeg syns ikke det virka som om han egentlig kunne noe om det i det hele tatt.

INTERN SENSOR: Det var vel ikke helt ...

EKSTERN SENSOR: Og så litt det der, selv om jeg, kanskje du syns det er litt sånn pirkete å spørre om litt sånn nærmere i forhold til Gjengangerene. Men så tenker jeg at det er en viktig del av det. Jeg tenker Gjengangerene er jo også ...

INTERN SENSOR: Den har vi jobba mye med.

EKSTERN SENSOR: Ja. Så jeg syns det var litt tynt der.

INTERN SENSOR: *Men jeg syns det er ...*

EKSTERN SENSOR: *... Men det er jo så morsomt å høre på han, og han har en formidlingsevne som, ikke sant, og det må jeg bare si, altså. Utrolig, og det skal jo være litt rom for den kreative eleven som tar litt sånn sjanser òg. Det er jo litt sånn sjanse å være seg selv*

INTERN SENSOR: *Jeg syns måten han, jeg syns han landa på beina der, altså. At han, presentasjonen er artig å høre på. Det er jo ...*

EKSTERN SENSOR: *Veldig. Og han gjør det på sin egen måte. Så det er jo også en sånn kreativ og selvstendighet i det. I formidlingen. Og så er det litt upresist her og der. Men samtidig, god oversikt. Jeg tenker ikke det er store hull, men jeg syns det er hull i forhold til realismen, det er liksom det ene, men spørsmålet er hvor mye det blir, litt som vi diskuterte i stad da. Han kjente nok litt på det selv også.*

INTERN SENSOR: *Det er nok et, kanskje et større hull det enn ...*

EKSTERN SENSOR: *Ja, hva tenker du? Ja, for nå må ...*

INTERN SENSOR: *Tenker han samler opp litt her jeg, skal vi se. Det er nok kanskje akkurat den ... så kan du si at perioden realismen er en såpass viktig periode at her bør du ha noen ...*

EKSTERN SENSOR: *... For denne bonden og sånn òg. Jeg syns liksom at når vi begynner å pirke litt i, han har veldig god oversikt. Jeg syns det, og jeg tenker, men du må liksom bruke litt den der i forhold til å spørre om det med å ha to målformer er demokratisk òg, så tenker jeg der er det var jo nesten et sånt ledende spørsmål. Er det bra, og ville gjerne at han skulle gå inn og forklare at det er jo faktisk kanskje det viktigste argumentet for at det ble to.*

INTERN SENSOR: *Jeg tror kanskje 5 er riktig, jeg.*

Utdraget over viser også hvordan intern og ekstern sensor forhandler roller, og veksler mellom rollene som dommer og advokat og mer objektive roller.

Blant de 29 vurderingssamtalene var det bare 3 samtaler hvor intern sensor var først til å foreslå elevens karakter. I tillegg var det 1 vurderingssamtale hvor ekstern sensor ga uttrykk for at resultatet lå mellom to karakterer (uten å si hvilke to). Dette ble etterfulgt av enighet om karakteren intern sensor foreslo.

Sensors ulike roller

Analysene viste at interne og eksterne sensorer tar ulike roller i vurdering av elevens prestasjoner til muntlig eksamen. Disse rollene kan dels være definert av retningslinjer for gjennomføring av eksamen, dels virket sensorene kjent med disse rollene som en etablert praksis. Data fra studien viste et mønster i det at ekstern sensor foreslo

en dom, som intern sensor prosederte for eller mot. Det nesten ritualistiske skiftet mellom rollene som dommer og advokat virket kjent og etablert, noe som vises i utdragene. Samtidig virket det som de interne sensorene var bevisste på sin problematiske rolle som subjektiv advokat. Dette vist ved at de i de fleste tilfeller lot ekstern sensor foreslå karakter, og holdt tilbake informasjon om elevens standpunkt-karakter til etter at enighet om eksamens-karakter var fremforhandlet.

Samlet viser funnene at intern sensor ikke tar rollen som advokat fullt og helt, men heller forsøker å balansere rollen som advokat ved å balansere subjektivitet og objektivitet, kanskje i et forsøk på å sørge for validitet. Samtidig har intern sensor vært ansvarlig for elevens opplæring, noe som innebærer at det ikke bare er elevens karakter som skal forsvares, men også egen undervisningspraksis.

Muntlig eksamen som grenseobjekt

Samtidig som muntlig eksamen fungerer som en arena for sluttvurdering, virker muntlig eksamen også som et møtested for sensorer som kan ha ulik utdanningsbakgrunn og ulike syn på læreplaner eller på hva som skal vurderes til muntlig eksamen. I denne situasjonen er muntlig eksamen et grenseobjekt, som tillater at sensorer vektlegger ulike faktorer når de vurderer og muliggjør at lærere med ulike syn og holdninger, og med asymmetriske roller, kan samarbeide og komme til enighet om elevens

karakterer. Som grenseobjekt tillater også muntlig eksamen interne sensorer å utøve den nær sagt umulige oppgaven det er å forbli objektiv og «kun vektlegge elevens kompetanse slik den fremkommer på eksamen» (Opplæringsforskrifta, 2024, § 9-25).

Konklusjon og implikasjoner

Samlet viser studien at muntlig eksamen fungerer som et grenseobjekt som tillater at sensorer tar ulike roller når de sammen vurderer elever i forbindelse med muntlig eksamen. Bruken av to sensorer, én intern og én ekstern, ser ut til å virke balanserende med tanke på subjektivitet og objektivitet, noe som igjen har betydning for muntlig eksamens validitet. Samtidig som sensorene tok ulike roller, tydet flere utsagn på at de var bevisste på disse rollene. Det kan også virke som om rollene i noen grad var regulert av etablerte praksiser (som at ekstern sensor først foreslår en karakter) og lovverk (som fastslår at det er elevens kompetanse på eksamen som skal vurderes).

Samtidig som sensorene inntar ulike roller, er de også ansvarlige for resultatene på ulike måter. For intern sensor er det ikke bare elevenes individuelle karakter som står på spill, ettersom intern sensor indirekte vurderes ut fra elevenes resultater og ved sammenligning av standpunkt- og eksamenskarakterer. På denne måten prosederer interne sensorer ikke bare for egne elevers karakterer, men også for egen undervisnings- og vurderingspraksis.

Ettersom en lærer må være intern sensor for egne lever, men også forventes å ta oppdrag som ekstern sensor, er det avgjørende at lærere har forståelse for disse rollene. Kunnskap om disse rollene er også viktig for beslutningstakere, som skal utarbeide og presisere retningslinjer og regelverk for gjennomføring av muntlig eksamen. En presisering av gjeldende retningslinjer kan medføre

en begrensning i fleksibiliteten som er knyttet til lokal gitt muntlig eksamen, samtidig kan presiseringer bidra til økt validitet, reliabilitet og rettferdighet.

NOTE

- 1 Datamaterialet til studien ble samlet inn av medlemmer av det NFR-finansierte forskningsprosjektet Conversation Analytic innovation for Teacher Education (CAiTE), prosjektnummer 273417. Prosjektet er godkjent av NSD, godkjenningssnummer 448873.

LITTERATUR

- AKKERMAN, S.F. & BAKKER, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- BLACK, P. (2013). Formative and summative aspects of assessment: Theoretical and research foundations in the context of pedagogy. I: J.H. McMillan (red.), *SAGE handbook of research on classroom assessment* (s. 167–178). SAGE Publications Ltd.
- BLÖMEKE, S. & OLSEN, R.V. (2018). På vei mot et sammenhengende nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. *Acta didactica Norge*, 12(4). <https://doi.org/10.5617/adno.6278>
- FJØRTOFT, H. & MORUD, E.B. (2021). Assessment decision-making in vocational education and training. *Studia paedagogica (Brno)*, 26(4), 119–137. <https://doi.org/10.5817/SP2021-4-6>
- FORSKRIFT OM OPPTAK TIL HØGARE UTDANNING. (2017). (FOR-2025-02-18-251). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-01-06-13/KAPITTEL_7#KAPITTEL_7
- JÖNSSON, A., BALAN, A. & HARTELL, E. (2021). Analytic or holistic? A study about

- how to increase the agreement in teachers' grading. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(3), 212–227. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884041>
- NOLEN, S.B., HORN, I.S., WARD, C.J. & CHILDEERS, S.A. (2011). Novice teacher learning and motivation across contexts: Assessment tools as boundary objects. *Cognition and Instruction*, 29(1), 88–122. <https://doi.org/10.1080/07370008.2010.533221>
- FORSKRIFT OM GRUNNSKOLEOPPLÆRINGA OG DEN VIDAREGÅANDE OPPLÆRINGA. (2024). <https://lovdata.no/forskrift/2024-06-03-900>
- SYVERUD, M.S. & PRØITZ, T.S. (2025). Co-assessment at the boundary – judges and advocates grading student's performance in oral exams. *Education Inquiry*, 1–19. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/20004508.2025.2472494>
- UTDANNINGSDIREKTORATET. (2019). *Kunnskapsgrunnlag for evaluering av eksamensordningen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Kunnskapsgrunnlag-for-evaluering-av-eksamensordningen/#>



»» Marte Søre Syverud er førsteamanuensis i pedagogikk og utdanningsledelse på Stabsskolen ved Forsvarets høyskole. Hennes forskningsinteresser er knyttet til vurdering, muntlig eksamen og pedagogikk. Syveruds doktorgradsavhandling fra Universitetet i Sørøst-Norge handler om læreres vurderingspraksiser ved muntlig eksamen. Syverud har lang erfaring fra utdanningsfeltet, som ungdomsskolelærer, lektor i videregående og lærerutdanner.

Rapport fra puggeskolen

Den franske skolen er svært ulik den norske. Sett fra et norsk perspektiv brukes undervisningsmetoder som vi gjerne forbinder med et annet århundre, og som vi neppe ønsker å gå tilbake til. Men kan det samtidig være noe verdifullt vi har mistet på veien? Et blikk på skolen i Frankrike kan gjøre det lettere å få øye på hva som kjennetegner den skolen vi selv har skapt.

»»» Av Tonje
Garathun Krogdahl

I høst kunne man i flere norske medier lese et hjertesukk fra kulturskolelærere over hele landet.¹ Å lære barn og unge å spille et instrument var blitt så godt som umulig. Musikk lærere ved kulturskolene kunne rapportere at dagens unge ikke klarer å gjøre den terpingen og mengdeøvingen som må til for å mestre instrumentet, og at de heller ikke er motivert for slike øvelser.

Dette varskuropet kommer samtidig med at diskusjonen går om innhold i læreplaner, verdien av kompetansemål, inflasjon i høye karakterer, elevers stadig svakere evne til konsentrasjon, svekkede leseferdigheter og ungdommens dårlige mentale helse. Mye klokt blir sagt og tenkt om skolen i Norge av folk som studerer den fra ulike faglige og politiske ståsteder.

En annen måte å forstå sitt eget system på er å studere andres. Det har jeg fått anledning til gjøre, og når debatten nå går om grunnleggende sider ved norsk skole, blir det plutselig viktig for meg å bringe noen tanker til torgs. Denne teksten er et forsøk på å stille noen spørsmål ved vår egen praksis gjennom å sammenlikne det vi gjør, med det man gjør i andre land, nærmere bestemt i Frankrike.

Erfaringene mine stammer fra en fransk videregående

skole, Lycée Alain Chartier i Bayeux i Normandie, nord i Frankrike. Der var jeg en del av kollegiet som lærer i norsk for franske elever. Jeg hadde i tillegg ansvar for den norske seksjonen ved skolen, som består av 18 norske elever som gjennomfører tre år med videregående skole i Frankrike. Jeg er altså verken forsker eller politiker og kan derfor ikke presentere vitenskapelige eller ideologiske løsninger på noe som helst. Det jeg kan bidra med, er erfaringer og observasjoner fra felten.

Holdningen min da jeg reiste for å tilbringe to år på innsiden av en fransk videregående skole, var følgende: Norsk skole er overlegen på nesten alle måter. Jeg hadde også klare forestillinger om skolen dit jeg kom. Jeg har jo vært fransklærer i mange år og hatt mye med franskmenn å gjøre, og jeg mente å vite ett og annet om fransk skole. Blant annet at den var en gammeldags puggeskole der elevene ble tvunget til å tilegne seg mye unyttig kunnskap. Jeg hadde også en klar formening om at den franske skolen var elevfiendtlig og befolket av autoritære lærere med disiplin som mål og middel. Det skulle likevel vise seg at det var ting å lære, forhold å undre seg over og spørsmål å stille.



Fire store spørsmål

Da jeg kom hjem fra mitt opphold i Frankrike, var det særlig fire spørsmål jeg hadde med hjem i bagasjen: 1) Hvordan kan det ha seg at jeg opplevde franske tenåringer som mer selvsikre, glade og frie enn norske? 2) Hvordan kan det ha seg at jeg så mye mestringsopplevelse og læringsglede i et så rigid skolesystem? 3) Kan det hende at det finnes flere måter å vise omsorg for unge mennesker på enn den vi opplever som selvsagt i vårt eget skolesystem? 4) Er vår egen skole preget av mye taus kunnskap som favoriserer visse typer elever?

Spørsmålene kan selvsagt ikke utforskes uten å sette dem i sammenheng med kulturen utenfor skolen. For

eksempel er det forskjell på Norge og Frankrike når det gjelder holdningen til hva en skoleelev er, og hva det vil si å gå på skole. Jeg visste fra før at elever i Frankrike har veldig lange skoledager og mye lekser. Særlig de som går på *lycée* – altså videregående skole. Det betyr at de i mindre grad enn norske elever deltar i fritidsaktiviteter, og at det er nok så uheort å jobbe ved siden av skolen, fordi det ville tatt tid fra det viktige skolearbeidet. Foreldrene sørger for lommepengene og legger til rette for at det skal være tid og anledning til å gjøre lekser. I motsetning til i Norge er det å gjennomføre videregående skole ikke sett på som en selvfølge. Det er ikke noe som «alle kan klare». Tvert imot er det å gå på *lycée* sett på med stor respekt fra samfunnet

rundt, fordi alle vet at det er krevende, og at det slett ikke er gitt at alle vil klare å fullføre med gode resultater. Den dagen i juni når karakterene fra videregåendeeksamen blir offentliggjort, kommer eleven ofte på skolen sammen med foreldrene, og begivenheten blir dekket gjennom direkteoverføringer fra mange skoler på nasjonale TV-kanaler. Det å ha gjennomført *le bac* er en stor prestasjon som skal feires av hele samfunnet.

Innramming

Som hos alle norske lærere sitter det i ryggmargen hos meg at arbeidet jeg gjør i skolen, handler om mye mer enn fag. Det handler om omsorg. Jeg mente å vite at det fantes lite av dette i fransk skole. Forestillingen var forsterket av det jeg visste om relasjoner mellom voksne og barn i den franske kulturen. Dette er ikke en kultur der idealforelderen – eller læreren – er en som er kompis med barnet sitt eller eleven sin. I stedet er idealet at den voksne skal være en som setter tydelige grenser for de unge og gir tydelig beskjed dersom de beveger seg utenfor. Honnørordet i fransk skole er *cadre*. Det kan oversettes med «innrammet». Det kommer fra ordet for «ramme», og en vrangvillig tolkning kunne jo være at man er «firkanta». Men den positive forståelsen av dette handler altså om at den unge skal bli trygg ved å få tydelig beskjed om hva som er grei oppførsel, hva som skal læres og kunnes, hvilke metoder som skal brukes for å lære, og hvor mye man må jobbe for å lære.

Jeg var spent på om denne «firkanta» kulturen hadde plass til omsorg. Er disse strenge rammene forenlige med å tenke på «elevens beste» og «hele mennesket»? Jeg oppdaget at de strenge rammene ikke nødvendigvis handlet om et autoritært system, men at det kunne ligge mye omsorg for eleven i systemet, om enn på en annen måte enn i Norge.

Et eksempel: I Frankrike er det ikke så uvanlig at elever går et skoleår om igjen. De «dumper», som vi sa her i Norge før i tiden. Dette tenkte jeg på som straff mot elever som ikke jobbet godt på skolen, et system som er egnet til å knuse den unges selvbylde ved at eleven skilles fra kameratene i årskullet og dermed blir sosialt isolert.

Men så viste det seg at dette var mer nyansert. Ordningen

er der for å hjelpe eleven, ikke straffe. Lærerne ser at en elev har svært svake resultater ved slutten av skoleåret. De er bekymret for at eleven ikke kan det som skal til for å henge med i fagene året etter. De innkaller eleven og foreldrene til et møte og diskuterer om det kan være lurt å gå året om igjen for å slippe å falle ut neste år. Beslutningen tas av skolen, eleven og foreldrene i fellesskap. Er dette verre enn det vi gjør i Norge? For oss er det viktigst at man ikke utsettes for det sosiale stigmaet det er å måtte forlate kullet sitt. Derfor sender vi ofte elever videre oppover i klassene selv om vi vet at forutsetningene for å klare seg faglig er svært dårlige. Vi vet altså på forhånd at eleven vil få stadig mer etterslep, og vi sender dem til det vi vet vil bli lite mestring, svake prestasjoner og kanskje et svakt selvbylde. Men vi sender dem likevel videre med en uuttalt beskjed om at dette er mulig å klare. Man kan jo spørre seg om ikke dette egentlig er lurei. Og er det da mindre omsorg i den franske metoden enn den norske?

«Tenke sjæl»

På en skole jeg jobbet ved i Norge, hadde rådgiveren limt opp en tekst i stor skrift på skrå over hele kontorveggen sin. «Husk: Du er unik!», sto det i svart, vakker løkkeskrift. Når elevene kom for å samtale med henne, var det denne veggen de hadde foran seg under samtalen. Budskapet til de unge var nok tenkt å hjelpe dem, og jeg tror vi er mange som tenker – eller har tenkt – som denne rådgiveren. Dette står i sterk kontrast til det som blir formidlet til franske ungdommer, de får i liten grad høre at de er unike. I stedet får de høre at den eneste måten å komme seg frem på her i verden er å jobbe hardt.

Mitt inntrykk er at vi også hos oss har begynt å sette spørsmålsteget ved idealet om å være unik. Filosof Kaja Melsom ga i fjor ut boken *Den fordømte skamløsheten*. Der skriver hun om barneoppdragelsen i Norge:

Barn [...] blir oppfordret til å leve ut sine talenter og særegenheter gjennom å våge å gå sine egne veier, gjerne mot strømmen og utenfor boksen [...] Ingen advarer dem om at bare noen ytterst få kan vinne kampen om å skille seg ut og gjøre seg bemerket.²

Ja, det er vel en fare for at kravet om å være unik gjør det vanskelig å være et helt alminnelig menneske – slik de fleste av oss faktisk er.

Den franske skolen er heller ikke et sted der unge mennesker blir berømmet for å «tenke sjæl». I stedet skal man ha en viss ydmykhet for kunnskap og innse at selvstendig tenkning krever kunnskap om hva andre har tenkt før. Et eksempel på dette er filosofifaget, som har høy status i Frankrike, og som er obligatorisk i siste år på vgs. studierforberedende. Det er ikke et fag der man skal prøve ut sine egne tanker, men et fag der man skal lære hvordan filosofer har tenkt gjennom tidene, og hvordan det er mulig å bruke filosofiske prinsipper og metoder for å tenke logisk og godt. Tanken er altså: Man lærer av andre først, og når man blir voksen, har man dermed et godt grunnlag for å tenke selv.

Det var rart å observere dette for en som gjennom flere tiår har badet i det norske skoleverkets ideal om at elevene skal tenke selvstendig, bruke sin personlige stemme og ha sine egne, unike meninger om mange ting. Dette er selvsagt gode idealer, vi vil jo ha en tenkende, kritisk befolkning. Det slår meg likevel at vi i Norge er veldig opptatt av at de unge skal bli voksne og selvstendige veldig fort – som om det haster. De skal «reflektere» fra ungdomsskolen av, uten å ha erfaring eller kunnskap å reflektere over. Og hva vil det egentlig si å «reflektere»?

Noe av det jeg så da jeg fikk observere vårt eget system på litt avstand, var at norske læreplaner, og dermed skolehverdagen, er preget av mye taus kunnskap. Jeg vil tro mange elever for eksempel opplever målet om å «reflektere» som ganske mystisk. Slike vage verb i læreplanene bidrar til at det er vanskelig å vite hva man egentlig forventes å kunne. I tillegg kommer lange (tause) tradisjoner for hva som er godt og dårlig tenkt, skrevet og sagt. Jeg spør meg hvem som taper på at denne kunnskapen er taus. Kanskje de umodne (gutta)? Kanskje de som ikke har mange høyt utdannede i familien? Den franske holdningen er at de voksne viser vei med tydelig uttalte mål og krav. Må det nødvendigvis bli servile, kjedelige, lite kreative samfunnsborgere av denne holdningen? Nok et spørsmål å ta med videre.

Å lese og å huske

Og så var det «puggeskolen», da. For det er sant at den franske skolen fortjener en slik merkelapp. I Norge har vi vært i opposisjon til autoritær undervisning og utenatlæring helt siden Kielland skrev *Gift* på 1880-tallet. Og vi er alle enige om at dette ikke er noe vi vil ha tilbake. Derfor føles det risikabelt bare å stille spørsmålet, men jeg våger meg utpå: Kan det tenkes at slike gammeldagse metoder likevel kan ha noen positive sider? Burde vi kanskje ikke ha kastet dem fullstendig på båten? Jeg syntes jeg så noen overraskende effekter av det å lære seg faktakunnskap og å kunne ting utenat under mitt opphold som hobbyantropolog på en skole i Normandie.

Et eksempel: Elevene leste klassikere i franskfaget. De leste Balzac og Voltaire og alle de andre, akkurat slik vi leser Ibsen og Holberg i Norge. De franske elevene måtte lære seg en del dikt og sitater fra romaner og skuespill utenat, akkurat som de måtte kunne en del ting utenat i alle andre fag, fordi det er svært begrenset hva de får ha av hjelpemidler når de har prøver og eksamener. Hvis de for eksempel skal sitere når de skriver analyser, og det skal de jo, må de kunne sitatet utenat. Det jeg oppdaget da jeg observerte og snakket med elevene ved det franske lycéet, var at denne utenatlæringen, som på meg virket gammeldags og snodig, hadde flere positive effekter:

For det første kunne jeg se at elevene opplevde mestring og glede. De ble stolte av å kunne noe utenat. (Betyr det at vi har tatt fra elevene en mulighet til å føle mestring når vi har kuttet utenat-læring?)

For det andre måtte de lese tekstene svært grundig og veldig mange ganger. På den måten øvde de opp utholdenheten. Franske elever leser forbausende mange flere lange, komplekse tekster enn norske elever. (Der jeg jobber nå, snakker vi nå om «lesekondis», og vi har prosjekter for å øve elevene i å lese mer enn 10–15 minutter av gangen. Har vi tatt fra elevene en metode som kan hjelpe dem til å bli bedre lesere?)

For det tredje: Å kunne utenat er en ferdighet som er uavhengig av sosial bakgrunn. Alle kan pugge. Men ikke alle har samme forutsetninger for å «reflektere» over tekster. Slike mål i de norske læreplanene er selvsagte for elever som

er vant til intellektuelle diskusjoner hjemmefra, men ikke nødvendigvis for andre. (Betyr det at vi ved å bruke noe mer «huske-læring» kan gi mestringsopplevelser til flere elever? Og dermed bidra til mer sosial utjevning i skolen?)

For det fjerde: Elevene ble gode på studieteknikk. De måtte finne mentale knagger å henge kunnskapen på for å lære å bruke den uten hjelpemidler og ved hjelp av hukkommelsen. Det gir en annen læringsstrategi enn å lære noe «sånn cirka», som jeg opplever at vi gjør mye i Norge. (Betyr det at vi har tatt fra elevene en metode som kan gjøre dem bedre til «å lære å lære»? Og som kan gjøre det mulig å mestre piano eller gitar?)

Jeg måtte altså undre meg: Har vi lagt vekk metoder som kan bidra til mestring, leseferdigheter, sosial utjevning og bedre studieteknikk? Jeg vet ikke. Men det er interessant å teste tanken.

Den tause kunnskapen igjen

Et område jeg syntes det var spesielt interessant å utforske, var hvordan de franske elevene skrev. Da jeg selv gikk på videregående skole, skrev vi «stil». Hva det egentlig innebar, var det ingen som fortalte oss, det lå bare noen uuttalte krav i luften som vi måtte forstå som best vi kunne. Igjen denne tause kunnskapen. Han eller hun som hadde den med seg hjemmefra, klarte seg godt, de andre ikke fullt så godt. Når læreren hadde lest teksten, meldte han tilbake omtrent slik: «Godt innhold, ikke så godt språk. 4.» Dermed var det heller ikke mye hjelp å få om «hva du kan gjøre bedre neste gang», som det gjerne heter i dag. Siden mye annet i fransk skole lignet på ting vi gjorde i Norge før i tiden, regnet jeg med at skriveopplæringen ville være omtrent slik jeg selv hadde erfart den.

Men slik var det ikke. Hele skriveopplæringen i den franske skolen går ut på å trene opp evnen til å følge detaljerte oppskrifter for de ulike sjangrene. Den viktigste teksttypen som skal læres, *dissertation* (drøftingstekst), har fem obligatoriske punkter som må med bare i innledningen. Igjen er det på ingen måte et poeng å være original og selvstendig, men å ha oppskriften i hodet og følge den til punkt og prikke. På eksamen skriver man i fire timer, uten hjelpemidler.

Slik har de gjort det i Frankrike med den største selvfølge siden Napoleon opprettet systemet med de videregående skolene lycées tidlig på 1800-tallet. Og egentlig er det interessant å stoppe bittelitt ved Napoleon, for hensikten hans med å etablere lycéene var å bygge en fransk stat. Det skulle utdannes funksjonærer til statsadministrasjonen. Napoleon er jo kjent for å ha sentralisering som sitt store prosjekt, all lokal og individuell variasjon var en uting når nasjonen skulle bygges. Dermed måtte alle trenes etter de samme malene. Historien forteller oss jo om alt som var galt med denne framgangsmåten, og vi vil jo slett ikke utdanne servile funksjonærer uten evne til å tenke kritisk. Men man må heller ikke glemme at det ligger en tanke om sosial utjevning her. Napoleon var tilhenger av meritokratiet; det var ikke din sosiale rang som skulle gi deg en karriere i statsadministrasjonen, men dine prestasjoner. Da nytter det ikke med taus kunnskap forbeholdt elitens barn. Da må det maler og oppskrifter til.

Det kan virke som et paradoks at vi i norsk skole de siste par tiårene har beveget oss nærmere den franske måten når det gjelder skriveopplæring. Jeg er norsk lærer og har jobbet i prosjekter for å utvikle skriveopplæringen både på egen skole og i andre sammenhenger. Og alle som har drevet med dette, har nettopp sett verdien av å være *cadré*; vi lager rammer. Vi jobber med skriverammer for avsnitt og for hele tekster, vi utvikler sjangeroppskrifter, vi lager oversikter over fagbegreper man bør bruke i tekstene, vi lærer god sitateteknikk osv. Vi har erfart at dette fungerer godt, ikke bare for de som strever med å skrive, men for alle. Burde vi ha rammer også i andre deler av skolen? Og burde vi ha planer og mål som er tydeligere og mer «firkanta» også på andre områder?

Hvem skal man være sint på?

Jeg får avslutte der jeg begynte, med idealet om at skolen og læreren skal være «cadré». Kan det hende at det handler om mer enn pugging og lydighet? Jeg har grublet mye på denne forskjellen mellom norsk og fransk skole. For jeg mener å ha sett noe som er ganske alvorlig hvis et stemmer. Franske videregående-elever virket mer glade og frie enn norske jevnaldrende. Et merkelig paradoks i og med

at norske ungdommer har mye mer av det vi umiddelbart tenker på som frihet; de kan ha småjobber etter skolen, bruke egne penger og diskutere innetid og andre regler med foreldrene, og de kan bestemme over sin egen tid i mye større grad, fordi skoledagene er kortere og leksemengden mindre. Men: Når de klare grensene som settes for franske ungdommer, gjør at de blir frustrerte og sinte og slitne, da kan de rette sinnet sitt og frustrasjonen sin mot skolen, mot lærerne, mot foreldrene – mot voksensamfunnet: «Jeg klarte ikke prøven fordi læreren er altfor streng.» «Jeg orker ikke gjøre leksene fordi den dumme læreren gir oss altfor mange oppgaver!» Hva må norske ungdommer gjøre når de blir frustrerte og sinte og ikke får det til på skolen? Hvem skal de skylde på? Læreren er jo venn og hjelper. Rådgiveren er forståelsesfull tilrettelegger. Mor og far er kompis. Det er vanskelig å være i opposisjon til en venn. Hvor skal man da rette sitt sinne og sin frustrasjon? Jeg tror svaret er: innover mot seg selv. Man mislykkes ikke fordi de voksne er dumme, men fordi man selv er et dårlig menneske, eller dum, eller lat eller ikke særlig «smart», som de unge sier. Og sinne som går innover, blir fort til skam. Kan det være en sammenheng mellom skam, angst og usikkerhet – og de uklare rammene?

Har vi noe å lære av andre?

For all del, tiden på innsiden av et fremmed skolesystem lærte meg også mye om hva vi er veldig gode på i Norge. Men det er altså ikke tema her. Det som er tema her, er at det er nyttig og interessant å se hvordan andre har valgt å gjøre ting, og at det kan tenkes at også andre har tenkt klokt, selv om det er forskjellig fra det vi tenker selv. Nå er jeg tilbake ved det franske lycéet på utvekslingsreiser av og

til og følger med på hva som skjer der. Og det som skjer, er at den franske skolen beveger seg i vår retning på en del måter, og godt er det. Nå er det ikke lenger slik at all undervisning består i lærerforedrag og enveiskommunikasjon. Gruppeprosjekter, samarbeid og tverrfaglighet blir i stadig større grad en del av planene og av skolehverdagen. Og vi? Ja, som tidligere nevnt har vi beveget oss i deres retning når det gjelder skrivepedagogikken. Kanskje kommer vi til å møtes et sted på midten også på andre områder etter hvert.

Litt interessant statistikk til slutt: Gjennomføringsprosenten i Frankrike ved 2024-eksamen studieforberedende (bac général) var 96,1 %, og for yrkesfag (bac professionnel) 83,4%.³ I Norge: 82,2 % etter seks år, ved begge studieretninger (2017-kullet). 72 % gjennomførte på normert tid.⁴

NOTER

- 1 Se for eksempel NRKs reportasje «Tapte toner». https://www.nrk.no/vestfoldogtelemark/xl/stadig-faerre-spiller-instrument_-_vi-taler-ikke-motgangen-1.17333151
- 2 Kaja Melsom, *Den store skamløsheten* (Oslo, Bonnier norske forlag 2024), s. 40.
- 3 Education.gouv.fr, «Le baccalauréat de 2024 – session de juin», data fra det franske utdanningsdepartementet,
- 4 Regjeringen.no, «Rekordmange fullfører videregående skole», data fra Statistisk sentralbyrå.



Chartier, i Bayeux i Normandie.

»»» **Tonje Garathun Krogdahl** er lektor og ansatt ved Asker videregående skole. Hun har 30 års erfaring med undervisning i norsk og fransk, og har blant annet undervist norske og franske elever ved en videregående skole i Frankrike, Lycée Alain

Det er krevende for lærere og elever å se sammenhengen mellom underveis- og sluttvurdering

»» Av Kjell Evensen og Trude Stemmen Wille

En stor undersøkelse av ungdomsskoler i Oslo viser at både elever og lærere kan være usikre på hvor skillet går mellom underveisvurderingen og standpunktvurderingen, særlig når man nærmer seg slutten av opplæringen. Lærere og elever trenger et felles vurderingsspråk, og det er behov for å fremme en forståelse av hvordan de to ulike intensjonene med vurdering påvirker undervisning og opplæringen ulikt.

Skoleåret 2022 ble det etablert et vurderingsnettverk i Oslo skolen, som de siste årene har blitt videreutviklet og utvidet. Nettverket startet opp med 8 skoler og består nå av 12 skoler. Hovedhensikten er å støtte skolene i å utvikle en standpunktvurdering som er i tråd med LK20 og vurderingsforskriften. I tillegg er en viktig intensjon at deltagerne skal videreutvikle sin pedagogiske klokskap i lærings- og vurderingsprosesser underveis i opplæringen.

Skolene deltar med skoleledere og et utvalg lærere som underviser i fagene norsk, engelsk og matematikk. Samlingene gjennomføres som halvdagssamlinger

gjennom tre år, der ressursgruppene får faglige innspill fra Universitetet i Innlandet (INN) og arbeider i grupper på tvers av skolene. I tillegg deltar lederne i planlegging av nettverkssamlingene sammen med Utdanningsetaten og INN. Prosessveiledere fra INN bidrar med faglig input, og samarbeider med Utdanningsetaten om struktur på og innhold i samlingene.

Mellom samlingene jobber lærere og ledere i nettverket med ulike oppgaver som skal fremme utviklingsarbeidet på hver enkelt skole. Lærere involverer også sine elever i arbeidet og prøver ut nye måter å jobbe på. Det har også i



nettverkene vært gjennomført elevseminarer for skolene der elevene på tvers av skolene får mulighet til å gi råd til skoleledere og Utdanningsetaten i Oslo.

Datainnsamling

I forbindelse med nettverket ble elevenes og lærernes forståelse undersøkt gjennom spørreundersøkelse samt elev- og lærerintervjuer. Spørreundersøkelsen ble gjennomført våren 2023 med elevene som informanter. Utvalget besto av elever fra klassene til nettverksdeltagerne innenfor fagene matematikk, norsk og engelsk. Hver lærer rekrutterte én av sine klasser i sitt fag til en anonym, kvantitativ undersøkelse. Påstandene elevene skulle ta stilling til, ble fulgt av seks svaralternativer, nummerert fra (helt uenig) 1 til 6 (helt enig). Et eksempel på en påstand i undersøkelsen var: *Den viktigste grunnen til at læreren følger med underveis på hva jeg mestrer og ikke mestrer ennå i norsk, er at han/hun skal hjelpe meg videre i læringa mi.*

Antall deltagere i spørreundersøkelsen var 1288, noe som i norsk sammenheng er et stort datasett. Svarprosenten var over 50 %. Det høye antallet respondenter og svarprosenten tilsier en høy grad av validitet i svarene, og dermed vil resultatene sannsynligvis være representative for en større elevgruppe. Undersøkelsen ble gjennomført i en tidlig fase av nettverksarbeidet, og det er dermed lite trolig at resultatene har vært påvirket av arbeidet i nettverket.

I februar 2024 ble det gjennomført semistrukturerte, kvalitative gruppeintervjuer med lærere og elever. Tre av skolene ble tilfeldig trukket ut til deltagelse i intervjuene. Totalt 18 lærere og 29 elever deltok fordelt på de tre intervjuene.

Elevene var fordelt med to elever fra henholdsvis åttende, niende og tiende trinn for å sikre en bred representasjon.

Intervjuene ble transkribert og tematisk analysert i etterkant, og sett opp mot til svarene i spørreundersøkelsen.

Elevenes og lærernes forståelse for vurdering

Vi vil her presentere et utvalg funn fra undersøkelsene og diskutere hvordan resultater fra spørreundersøkelsen og intervjuene kan sees i sammenheng.

Elevene svarer i undersøkelsen at de har en høy tiltro til at lærerne følger med på og får innsikt i deres kompetanse gjennom timene. Nesten 40 % av elevene svarte 5 (ganske enig) eller 6 (helt enig) på denne påstanden, der 6 var høyeste svaralternativ. Samtidig var det en liten gruppe elever som svarte 1 eller 2 på dette spørsmålet, noe som kan indikere at noen elever tror at lærerne i hovedsak forholder seg til mer formelle vurderingssituasjoner som heldagsprøver eller lignende. En elev uttrykte det slik:

Ja, i engelsk er det stort sett terminprøven som teller.

I lærerintervjuene er imidlertid mange lærere tydelige på at de leter etter og følger med på elevenes kompetanseutvikling underveis. En lærer uttalte for eksempel at:

I matte så føler jeg at jeg får utrolig mye informasjon om hva elevene kan, og den kompetansen de har i timene. Og at min vurdering i stor grad kan basere seg på det.

Et fellestrekk vi finner i spørreundersøkelsen og i elev- og lærerintervjuene, er forståelsen av at elever ikke bør skjule feil eller manglende kompetanse for læreren. Flere elever uttalte at det er viktig at læreren får vite hva de trenger hjelp med, for ellers vil det bli vanskelig å bli bedre. En elev var tydelig på at:

Jeg vil at læreren skal se hva jeg ikke får til, så hun kan hjelpe meg.

Det ble undersøkt om hvorvidt elevene ville at læreren skulle se hva elevene ikke fikk til. På denne påstanden svarte elevene i snitt 4,4 i engelsk, 4,5 i norsk og 4,6 i matematikk, der 6 var høyeste alternativ. 80 % av elevene svarte 4, 5 eller 6 på dette spørsmålet, noe som viser at mange elever har en god forståelse for lærerens rolle i underveisvurdering. Lærerne var tydelige i intervjuene på at de ønsker å finne ut hva elevene ikke kan, nettopp for å hjelpe dem videre. Flere var imidlertid noe usikre på om de lot innsikt i hva elevene ikke mestret underveis, påvirke standpunktvurderingen.

Et paradoks er at elever i stor grad svarer at den viktigste

grunnen til at læreren følger med underveis, er at læreren må vite hvilken karakter eleven ligger an å til å få. 85 % av elevene svarte 4, 5 eller 6 på dette spørsmålet. Samtidig svarte elevene omtrent likt på at den viktigste grunnen til at læreren følger med, er at elevene skal få videre hjelp. 90 % av elevene svarte her innenfor alternativene 4, 5 eller 6. Lærerne svarer i stor grad at underveisvurdering handler om å hjelpe elever videre, samtidig som noen lærere er opptatt av å følge med på elevenes nivå underveis. Ut fra intervjuene kan det synes som om noen lærere opplever noe press for å ha oversikt over hver enkelt elevs karakternivå til enhver tid, i tilfelle elever eller foresatte skulle spørre.

Elevene rapporterer i undersøkelsen at de har en relativt god forståelse av hvordan standpunkt-vurdering i fagene gjøres, og hva læreren vektlegger. På påstanden *Læreren vår har fortalt oss hvordan vi skal vise kompetanse i norsk på slutten av 10. trinn*, svarer elevene en snittscore på 4,3, hvorav 45 % av elevene svarer 5 eller 6. Samtidig viste intervjuene at elevene hadde store problemer med å forklare *hvordan* læreren skulle finne ut hva de mestret på slutten av opplæringen, og svært få elever klarte å gi noen eksempler. Dette kan tyde på at elevene har en tillit til at lærerne har en plan for sluttvurderingen, selv om de ikke klarer å uttrykke hvordan dette skal skje. I lærerintervjuene fant vi at lærere, særlig på 8. trinn, hadde kommunisert lite med elever om standpunkt-vurdering, og at lærerne selv i begrenset grad hadde oversikt over og en plan for dette arbeidet. Lærere på alle trinn fremsto som noe usikre på hvordan standpunkt-vurdering skulle gjennomføres, og rapporterte at de heller ikke hadde snakket så mye med elevene om dette. På spørsmål om dette svarte lærere eksempelvis «for sjelden», «kanskje ikke nok», «jeg er på niende trinn i hovedsak, og så langt har jeg ikke tenkt».

En utfordring særlig lærerne peker på i spørreundersøkelsen, er elevers manglende forståelse for hvordan lærere arbeider med både underveis- og standpunkt-vurdering. En engelsklærer uttalte:

Jeg tror ikke de skjønner at vi prøver å fange kompetanse hele tiden.

En av norsklærerne sa:

Jeg tror at mange av dem, eller at ... Jeg tror at de tenker at vurdering pluss vurdering pluss vurdering pluss vurdering er karakteren jeg får til jul eller sommeren.

Disse sitatene illustrerer en frustrasjon hos lærerne rundt elevers forståelse for vurdering, noe de opplever at gjør arbeidet mer utfordrende. Samtidig rapporterer lærerne selv at de ikke snakker nok med elevene om hva vurdering handler om, hvilke valg de tar, og hvilke begrunnelser lærerne har for valgene sine. Det kan altså se ut til å være behov for en større bevissthet rundt hvordan man metakommuniserer med elever om vurdering, for å bygge denne forståelsen over tid.

Noen konklusjoner

Ut fra den innsikten vi har fått gjennom datamaterialet i denne undersøkelsen, og etter å ha fulgt nettverket tett over tid, har vi noen refleksjoner rundt hva som kan være hensiktsmessig å arbeide videre med.

Slik vi ser det, bør lærere og elever i større grad kommunisere rundt hva vurdering handler om, begrunnelser for valg læreren gjør, og forskjellen mellom underveis- og standpunkt-vurdering. Det er altså behov for et felles vurderingsspråk. Samtidig fordrer dette at lærerne gjennom hele skoleløpet har en grunnleggende god læreplan- og vurderingsforståelse.

Datamaterialet i denne undersøkelsen peker på at lærerne har en varierende forståelse for sin egen rolle knyttet til hvordan de følger med underveis i opplæringen, og hvordan de skal gjennomføre en standpunkt-vurdering i tråd med regelverket. Dette ser ut til å påvirke elevenes tillit til læreren som veileder og støtte. Noen elever ser ut til å tro at når de gjør feil underveis i læringen, vil det trekke ned standpunkt-vurderingen til slutt, noe som ikke er i tråd med vurderingsforskriften. Det kan altså se ut til at bedre kommunikasjon rundt hva underveisvurdering er, kan hjelpe elever til å bli tryggere på lærerens rolle som veileder og støtte for deres læring og utvikling. Slik vi ser det, vil lærere som har en god forståelse for standpunkt-vurdering, og som er i stand til å pakke ut denne forståelsen til

elevene underveis, ha større sannsynlighet for å lykkes med veilederrollen i løpet av opplæringen. Det kan blant annet handle om forståelse av regelverket, tolkning av læreplanen og å kunne beskrive og kommunisere hva som forventes av elevene til slutt.

Våre undersøkelser indikerer at jo nærmere standpunkt man kommer, jo mer oppmerksomme er lærerne på at de skal gjøre denne vurderingen. Resultatene kan også tyde på at elevene fokuserer mer på standpunkt karakteren, blant annet gjennom at de sier de er mer villige til å skjule eventuelle svakheter i sin kompetanse for læreren når det nærmer seg standpunktvurdering. Mange lærere ser også ut til å streve med å finne gode og håndterbare løsninger for sluttvurderingen som er i tråd med regelverket. De har elevens beste i tankene, og vil unngå et «vurderingskjør» på slutten.

Fra vårt perspektiv mener vi at det for disse skolene vil være hensiktsmessig å arbeide videre med å utvikle lærernes forståelse for standpunktvurdering i fagene, som et utgangspunkt for god undervisningsvurdering. Ut fra arbeidet i nettverket og våre partnerskap med mange skoler rundt vurdering tror vi også at dette vil være et nyttig sted å starte arbeidet på andre skoler som forholder seg til standpunktvurdering. Gjennom nettverksarbeid og samarbeid på egen skole vil det være mulig å bygge en felles forståelse i eget profesjonsfellesskap, som igjen vil gagne elevene som må inkluderes og lyttes til i et slikt arbeid. Dette er også i tråd med anbefalingene fra Kvalitetsutviklingsutvalget som foreslår å utvikle varige strukturer for støtte til lærernes arbeid med standpunktvurdering (NOU 2023: 27). Erfaringer fra dette nettverket tilsier også at aktiv deltagelse fra skoleledere i nettverket vil ha stor betydning for utvikling av gode systemer for standpunktvurdering på skolene.

LITTERATUR

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for opplæringen*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

NOU 2023: 27 (2023). *Et nytt system for kvalitetsutvikling – for elevens læring og trivsel*. Kunnskapsdepartementet.

OPPLÆRINGSFORSKRIFTEN. (2024). *Forskrift om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (FOR-2024-06-03-900). Lovdata



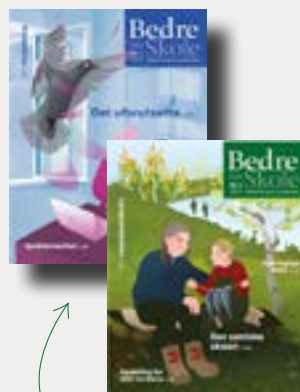
»»» **Kjell Evensen** er prosjektleder ved Universitetet i Innlandet og har lang erfaring som lærer i grunnskolen. Han arbeider med vurderingsfeltet i skolen og har blant annet gitt ut boken *Helhetlig vurderingspraksis i skolen*.



»»» **Trude Slemmen Wille** er forfatter og pedagog og jobber i dag i Utdanningsetaten i Oslo med vurdering og skoleutvikling. Hun har også i flere år jobbet i Utdanningsdirektoratet med undervisningsvurdering fra et nasjonalt perspektiv.

ANNONSE

Bestill annonser for 2026



Utgivelsesplan
annonsefrist/utgivelsesdato

- 1 **11. februar** / 13. mars
- 2 **22. april** / 29. mai
- 3 **9. september** / 9. oktober
- 4 **4. november** / 4. desember

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

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



utdanningsnytt.no/annonser



Illustrasjon: Adobe Stock

Krav til svømmedyktighet

Eleven faller uti på dypt vann, svømmer 100 meter på magen og dykker underveis ned og henter en gjenstand med hendene, stopper og hviler i 3 minutter (og flyter samtidig på magen, orienterer seg, ruller over og flyter på ryggen), og svømmer deretter 100 meter på rygg og tar seg opp på land. Alt gjennomføres i ett.

– Registrering av **svømmeferdigheter** bør ikke være tilfeldig

»» Av Tore Brøyen **Utdanningsforbundets fagnettverk i kroppsøving mener at det er behov for et nasjonalt, standardisert registreringsverktøy for svømmedyktighet i skolen.**

Svømming, selvberging og livredning er livsviktige ferdigheter. Ifølge læreplanen for kroppsøving *skal* alle elever være svømmedyktige når de har fullført fjerde klasse. Men ifølge Eirik Nordgård Strupstad, som uttaler seg på vegne av Utdanningsforbundets fagnettverk i kroppsøving, fins det ingen retningslinjer som holder skoleeier ansvarlig for dokumentasjon av svømmeferdigheter, følgelig fins det ingen nasjonal oversikt heller.

– Når ingen har ansvar for å følge opp eller dokumentere dette, overlates livsviktige ferdigheter til tilfeldighetene, sier Strupstad. Han mener resultatet kan bli at enkelte barn går gjennom grunnskolen uten at noen vet om de er svømmedyktige eller ikke, og han undrer seg over at man kan godta en slik situasjon.

– Det er faglæreren som har ansvaret, og siste instans skoleeier, men vi har inntrykk av at dette ikke alltid blir fulgt opp. Vi har hatt dette kravet i 7 år, men ser ennå ikke gode nok resultater. Ut fra ulike undersøkelser

har tallet på elever som ikke er svømmedyktige, ligget på rundt 50 prosent i mange år, sier Strupstad.

Han forteller at det eksisterer noen kartleggingssystemer for svømming som koster penger, og enkelte kommuner velger å kjøpe disse tjenestene, mens andre kommuner velger å ikke bruke penger på denne typen kartlegging.

– For skolene og skoleeier koker det ned til et spørsmål om økonomi og prioriteringer. I tillegg er disse verktøyene ofte begrenset til den gitte lærer, og kan forhindre informasjonsflyt mellom lærere. Når det mangler nasjonale retningslinjer og standardiserte verktøy for registrering, er det opp til den enkelte kommune og skole hvordan kompetansemålet om svømmedyktighet blir innlemmet i undervisningen. Når slik forskjellighet praktiseres i Norge, mister vi oversikten over svømmedyktigheten til barna våre, sier han.

Strupstad tror ikke det vil by på så store utfordringer å få til en landsdekkende oversikt.

– Det burde være lett, det dreier seg egentlig om et ja/nei-spørsmål, sier han. Han mener det enkleste ville være å registrere svømmeferdighet i det samme systemet man bruker for de nasjonale prøvene (PAS), og at det må være faglærer i kroppsøving i 4de som får ansvaret for å registrere, og rektor som skal be om tilgang for registrering i systemet.

Bedre Skole har tatt kontakt med Utdanningsdirektoratet og spurt om det fins planer om å etablere en slik landsomfattende registrering. Reidunn Aarre Matthiessen ved Avdeling for rammeplaner og læreplan i grunnskolen sier at dette er et tiltak de ikke har vurdert, men at man synes det er bra at Utdanningsforbundets fagnettverk i kroppsøving kommer med forslag for å styrke svømmeopplæringen.

– I og med at det ikke er noe vi har sett på, har vi heller ikke vurdert muligheten for å bruke PAS til en slik registrering. Det vil kreve en teknisk og faglig utredning, svarer hun.

Demokratikunnskap i tilbakegang



»»» Av Oddveig Storstad, Christian Wendelborg
og Joakim Caspersen

Den internasjonale demokrati- og medborgerskapsundersøkelsen (ICCS) viser at norske elevers demokratikunnskap faller. Resultatene har lite med foreldreutdanning, innvandrerbakgrunn og kjønn å gjøre, og henger mer sammen med elevenes stadig lavere ambisjonsnivå når det gjelder videre utdanning.

I en tid hvor vi ikke lenger kan ta demokratiet for gitt, har bevisstheten om skolens rolle i å bygge demokratisk beredskap økt (Ahmadov & Holstege, 2022). Et konkret eksempel på at demokrati- og medborgerskapsopplæring har fått høyere status i utdanningspolitikken, er EU-kommisjonens nylig vedtatte *Action Plan on Basic Skills*, hvor samfunnsforståelse og demokratiskompetanse ble inkludert som grunnleggende ferdigheter ved siden av lesing, matematikk, naturfag og digital kompetanse (EU-kommisjonen, 2025).

En slik opplæring, som utvikler elevenes kunnskap om de verdiene og prinsippene demokratiet bygger på, er det mest effektive forsvaret mot det Levitsky og Way (2015, s. 57) beskriver som fremveksten av autoritære krefter, de «autoritære ulvene». Demokratikunnskap motvirker polarisering og blind tillit, den gjør at man blir mer tilbøyelig

til å støtte demokratiske verdier og lettere ser trusler mot demokratiet, og den bidrar til sosial utjevning og fremmer demokratisk stabilitet (Storstad & Dahl, 2025, s. 15).

Med dette som bakteppe er det derfor bekymringsfullt at den internasjonale demokrati- og medborgerskapsundersøkelsen (*International civic and citizenship study*, ICCS), viser at demokratiskompetansen blant norske ungdomsskoleelever går ned (Storstad mfl., 2023). ICCS-studien er vår viktigste kilde til kunnskap om hvor godt rustet norske elever er til å verne om demokratiet. Med andre ord i hvilken grad norsk skole evner å oppfylle samfunnsmandatet med å utdanne neste generasjon av aktive medborgere.

ICCS-studien ble første gang gjennomført i 2009, og den gang skåret norske elever i gjennomsnitt likt med de svenske, men noe under de danske elevene. Da resultatene

fra ICCS 2022-undersøkelsen forelå, hadde norske elever sakkett akterut sammenlignet med de andre deltakerlandene, ikke minst sammenlignet med Sverige (Storstad mfl., 2023, s. 48).

Det er ikke nok at borgere har god kunnskap om politikk og samfunn. Det er også viktig at det ikke er for stor forskjell i demokratisk kompetanse mellom ulike grupper i befolkningen. Store kunnskapsforskjeller kan skape polarisering og utenforskap – og dermed true demokratiet (Milner, 2002; Barrett, 2018; Diamond & Morlino, 2005). Et viktig spørsmål blir derfor hvordan skolen kan gi opplæring i demokrati uten å forsterke ulikheter mellom grupper.

Det er bekymringsfullt at andelen norske elever som skårer på laveste nivå, har økt betydelig. I denne artikkelen ser vi derfor nærmere på nettopp denne elevgruppen: hva som kjennetegner elevgruppen som skårer lavest på kunnskapsnivå, og hva skolen de går på, betyr for elevenes kunnskaper i demokrati- og medborgerskap.

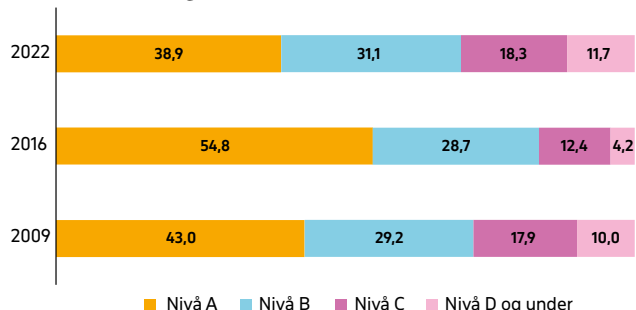
Hva ICCS-kunnskapstesten måler

Kunnskapstesten i ICCS-studien består av spørsmål som dekker sentrale tema i demokrati- og medborgerskapsopplæringen. Den måler både konkret kunnskap (f.eks. forskjellen på Storting og regjering) og anvendelse av kunnskap (f.eks. hvorfor vi har lover og regler). Elever som skårer lavt, har begrensede kunnskaper og en deskriptiv forståelse, mens høy skår viser en mer analytisk forståelse og økt evne til kritisk tenkning (for nærmere beskrivelse Storstad mfl., 2023, 2024).

Resultatene plasseres på en kunnskapsskala med fire hovednivåer (A–D), samt et nivå under D:

- **Nivå A:** helhetlig forståelse, evne til å resonnerer om komplekse spørsmål, begrunne standpunkter og reflektere over hvordan demokratiet kan styrkes
- **Nivå B:** god kunnskap om institusjoner, prinsipper og samfunnsstrukturer, ser sammenhenger og kan vurdere politikk og handlinger
- **Nivå C:** forstår grunnleggende prinsipper som likeverd, frihet og fellesskap, men mangler dybdekunnskap
- **Nivå D:** gjenkjenner enkle trekk ved demokrati og institusjoner på et deskriptivt nivå
- **Under nivå D:** svært begrenset forståelse, for få riktige svar til å fastslå nivå

I analysene slår vi sammen de to laveste nivåene til nivå D, slik at vi opererer med fire grupper: A, B, C og D. Figur 1 viser prosentvis fordeling på de ulike kunnskapsnivåene fra 2009, 2016 og 2022.



Figur 1 Andel elever på kunnskapsnivå A–D. ICCS 2009, 2016, 2022. Prosent.

Endringen i andel elever på nivå A og D utgjør gjennom disse årene den tydeligste forskjellen. Andelen på nivå A går ned fra 53,5 prosent i 2016 til 40,6 prosent i 2022. Dette er lavere enn situasjonen i 2009 (43,0 prosent). Tilsvarende endring ser vi på nivå D: 10,0 prosent av elevene var på nivå D i 2009, mens andelen sank til 4,5 prosent i 2016, for så å stige til 11,9 prosent i 2022.

I den videre analysen har vi valgt å konsentrere oss om å se på forskjeller mellom 2016- og 2022-undersøkelsen, vel vitende om at dette kun er en sammenligning mellom to ulike år, og at man ut fra dette ikke kan trekke noen slutning om en trend.

Motivasjonssvikt

I denne artikkelen spør vi altså hva som kjennetegner de norske elevene på laveste kunnskapsnivå. I hvilken grad kan likheter og forskjeller i denne elevgruppen forklare hvorfor en betydelig større andel av norske elever befinner seg på laveste kunnskapsnivå i 2022 enn i 2016?

Det første vi ser nærmere på, er kjennetegn ved elevene på nivå D i 2016 og 2022 (tabell 1). Kjønn, foreldres utdanning og innvandrerstatus viser små endringer, og det er derfor lite som tyder på at økningen skyldes at en bestemt elevgruppe (for eksempel gutter med innvandrerbakgrunn) presterte svakere i 2022. Vi vet også at innvandrerbakgrunn bare forklarer 2,3 prosent av variasjonen i demokratisk kunnskap, og at norske elever med innvandrerbakgrunn gjør det relativt bedre enn tilsvarende elever i Sverige (Brattland & Storstad, 2025).

Tabell 1 Kjennetegn ved elever på kunnskapsnivå D. ICCS 2016 og ICCS 2022. Prosent.

	2016	2022
<i>Andel gutter</i>	74,7	71,3
<i>Andel med foreldre med høyere utdanning</i>	43,6	44,1
<i>Andel med innvandrerbakgrunn</i>	31,5	28,1
<i>Andel med utdanningsambisjon høyskole/universitet</i>	26,0	18,9
<i>Andel ikke i det hele tatt interessert i politikk og samfunnsspørsmål</i>	33,5	33,4

Vi vet at det å ha en faglig interesse er viktig for hvor godt man skårer på demokratikunnskap (Brattland & Storstad, 2025), og her er dette målt ved hvor interessert eleven oppgir å være i politikk og samfunnsspørsmål. I tabellen er andelen som oppgir at de ikke har noen faglig interesse i det hele tatt, presentert, og her ser vi at det ikke er noen forskjell mellom hva elevene på nivå D mente i 2016 og i 2022.

Der vi imidlertid finner en tydelig forskjell, er elevenes *utdanningsambisjon*, altså hvor stor andel av elevene som ser for seg å ta utdanning på høyskole- og universitetsnivå. Andelen synker fra 26,0 prosent i 2016, til 18,9 prosent i

2022, noe som må sies å være en betydelig endring. Andelen elever som så for seg å kun ta utdanning på ungdomsskole, øker tilsvarende fra 5,3 prosent til 13,9 fra 2016 til 2022 (Storstad mfl., 2023, s. 131). I 2009 var det 2,9 prosent av elevene som svarte at det holdt med ungdomsskolen.

Våre analyser indikerer at svekket skolemotivasjon er en viktig forklaring på hvorfor norske elever har et betydelig fall i demokratisk kunnskap fra 2016 til 2022 (Storstad mfl., 2023). Det er derfor ikke overraskende at elevene som skårer på laveste nivå i 2022, har en betydelig lavere utdanningsambisjon enn samme elevgruppe hadde i 2016. Vi har tidligere (Storstad mfl., 2023, s. 58) argumentert for at den markante nedgangen i utdanningsambisjon fra 2016 til 2011 er et uttrykk for svekket skolemotivasjon i samme periode.

Et annet relevant spørsmål, som også sier noe om motivasjon, gjelder frafallet i selve undersøkelsen. Selv om ICCS er obligatorisk for skolene som blir valgt ut, er det mange elever som ikke fullfører. Hvem som faller fra, er ikke tilfeldig, og det er godt dokumentert at sannsynligheten for at man besvarer spørreskjemaer, øker med respondentenes utdanningsnivå. Det er derfor ikke overraskende at frafallet i ICCS er størst blant elevene på laveste kunnskapsnivå. Dette ser vi tydelig i tabell 2, som viser andelen som lot være å svare på ulike spørsmål i holdningsdelen. De første spørsmålene (*interesse og utdanningsambisjon*) kommer tidlig i skjemaet, mens de siste (*tillit og valgdeltakelse*) kommer mot slutten.

Tabell 2 Andel ikke-svar på enkeltspørsmål etter kunnskapsnivå. ICCS 2016 og ICCS 2022. Prosent.

		Nivå D	Nivå C	Nivå B	Nivå A	Totalt
<i>Interesse for politikk og samfunnsspørsmål</i>	2016	6,7	3,3	2,4	1,0	2,0
	2022	13,5	2,7	1,6	0,3	2,6
<i>Utdanningsambisjon</i>	2016	11,9	3,9	3,5	1,5	3,0
	2022	7,1	1,3	1,4	0,4	1,6
<i>Tillit til regjeringen</i>	2016	19,0	8,4	4,6	1,6	4,2
	2022	32,6	9,7	4,5	0,9	7,0
<i>Stemme ved stortingsvalg</i>	2016	14,5	5,4	2,8	1,0	2,8
	2022	38,9	14,9	8,3	2,4	10,3

I både 2016- og 2022-undersøkelsen er forskjellene betydelige mellom kunnskapsnivåene, hvor elever på laveste kunnskapsnivå skiller seg ut med et betydelig høyere frafall enn elever som skårer på nivå A, B og C. Andelen som faller fra, er også større i 2022 enn den var i 2016, og igjen er dette spesielt tydelig for gruppen av elever som skårer på laveste kunnskapsnivå. I tillegg ser vi at frafallet øker utover i spørreskjemaet for elever på laveste kunnskapsnivå, mens denne tendensen er langt svakere for elevene som skårer bedre på kunnskapstesten, og knapt synlig blant gruppen av elever som skårer på høyeste kunnskapsnivå. En regresjonsanalyse viser at for hvert manglende svar på undersøkelsen, synker kunnskapsnivået med 1,26 poeng.

I motsetning til PISA måler ikke ICCS-studien elevenes *testmotivasjon*, men det er all grunn til å tro at den betydelige nedgangen i testmotivasjon blant norske elever som PISA-undersøkelsene fra og med 2015 viser, er mer generell og derfor også gjelder for ICCS-testen (Jensen, 2023, s. 27). Som flere har påpekt (Finn, 2015; Los mfl., 2022; Silm mfl., 2020), bør elevenes motivasjon for å gjøre sitt beste på testen inkluderes i tolkningen av resultatene, fordi testresultatet er et resultat av ferdigheter, vilje, kunnskap og motivasjon (Eklöf, 2010, s. 345). For eleven har det ingen konsekvens om man skårer godt eller dårlig på internasjonale tester som ICCS, og dermed blir det en test som nærmest *inviterer til lav innsats* (Finn, 2015, s. 1). Dette er en invitasjon som elever med lav skolemotivasjon oftere takker ja til enn elever med høy skole- og læringsmotivasjon (Silm mfl., 2020).

Et annet mål på testmotivasjon er hvor lang tid elevene bruker på å gjennomføre kunnskapstesten (Wise og Smith, 2011; Los mfl., 2022).¹ Etter overgangen til digital gjennomføring av ICCS kan vi analysere underveisfrafall og tidsbruk, i motsetning til de tidligere papirbaserte rundene. Elevene på laveste nivå brukte i gjennomsnitt 21,5 minutter på å besvare kunnskapsspørsmålene, mens elever på høyeste kunnskapsnivå brukte 27,9 minutter. Et viktig poeng er at variasjonen i tidsbruk er betraktelig større blant elever på laveste nivå enn i de andre gruppene.² Dette tyder på at elevene som skårer på laveste kunnskapsnivå, i større grad enn elevene på høyere kunnskapsnivå har svart med rask gjetting snarere enn på en konsentrert og gjennomtenkt måte. Samtidig ser vi en variasjon i tidsbruk blant elevene i den laveste kunnskapsgruppen; ikke alle preges av lav testmotivasjon.

Det er vanskelig å si noe sikkert om hvor stor betydning

testmotivasjon har for resultatene på de internasjonale studiene, men det er viktig å være oppmerksom på fenomenet i tolkningen av resultatene. En implikasjon av dette er at deler av den betydelige nedgangen i norske elevers demokratikompetanse fra 2016 til 2022 ikke er «reell» kunnskapsnedgang, men snarere ikke-målt kunnskap. Implisitt peker dette mot behovet for å måle testmotivasjon mer eksplisitt i ICCS, slik PISA gjør, noe som kan styrke tolkningen av nivå- og trendfunn.

Skolens betydning for elevenes demokratikunnskap

Et viktig spørsmål er om man kan finne forskjeller mellom skolene. Sagt enkelt: Hvor stor betydning har den enkelte skole for hvilket nivå elevene havner på i kunnskapstesten?

For å undersøke dette gjennomfører vi en såkalt *intra-klassekorrelasjonsanalyse*. Dette gir oss et prosenttall på skolevariasjonen. Ser vi hele undersøkelsen under ett, er den forklarte variansen på skolenivå relativt lav, sju prosent. I en sammenligning mellom alle deltakerlandene i ICCS 2022 viser det seg at Norge og Slovenia har den laveste forskjellen mellom skolene, mens den forklarte variansen i gjennomsnitt for deltakerlandene er på 22 prosent (Schulz mfl., 2023, s. 208). Til sammenligning kunne hvilken skole elevene gikk på, forklare 13 prosent av kunnskapsforskjellene i Sverige og 12 prosent i Danmark.

Det som også er interessant, er at når vi går nærmere inn på resultatene i de enkelte elevgruppene basert på kunnskapsnivå, kommer det et tydeligere bilde frem³ (tabell 3): For elevene på kunnskapsnivå A og B forklarer skolen de går på, henholdsvis 12,3 og 13,6 prosent av variasjonen i elevsvar. Skolenivået forklarer 19,0 prosent av variasjonen for elever på nivå C, og hele 23,3 prosent for elever på nivå D. Enkelt forklart: Hvilken skole elevene går på, har størst betydning for elever med lavest kunnskap om demokrati og medborgerskap.

Tabell 3 Betydningen av hvilken skole elevene går på, for demokratisk kunnskap. Forklart varians.

Kunnskapsnivå	Antall skoler	Antall elever	Intraklassekorrelasjon
Nivå D	130	622	23,3 prosent
Nivå C	140	985	19,0 prosent
Nivå B	142	1 720	13,6 prosent
Nivå A	140	2 346	12,3 prosent

Skolen som arena for demokratisk beredskap

Analysene viser tydelig at gruppen elever med lavest demokratikunnskap har endret sammensetning fra 2016 til 2022, og at denne endringen kan ha betydning for hvordan vi forstår den generelle nedgangen i kunnskapsnivå. Utdanningsambisjoner er en nøkkelfaktor. Der en fjerdedel av elevene på laveste nivå i 2016 så for seg høyere utdanning, gjelder dette under en femtedel i 2022. Samtidig har andelen som kun ser for seg ungdomsskole som høyeste utdanning, økt markant. Dette kan tolkes som at gruppen ikke bare har lavere kunnskap, men også lavere motivasjon. Et slikt mønster kan forsterke en negativ spiral: Lav kunnskap bidrar til lavere ambisjoner, som igjen reduserer sannsynligheten for aktiv samfunnsdeltakelse.

Også mønsteret i frafall under gjennomføringen av ICCS og tid brukt på å besvare kunnskapstesten peker i retning av lavere motivasjon, mer presist lavere testmotivasjon, blant de svakeste elevene. Elever på laveste nivå faller i større grad fra underveis, og tendensen er tydeligere i 2022 enn i 2016. Dette gir metodiske utfordringer, fordi frafallet trolig ikke er tilfeldig, men knyttet til lavere engasjement.

International Civic and Citizenship Study (ICCS)

- *International Civic and Citizenship Study (ICCS)* gjennomføres i en rekke land og er en av flere evalueringsstudier i regi av International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Studien ble gjennomført i 2009, 2016 og 2022, og neste runde er vinteren 2027. Norge har deltatt hver gang.
- ICCS undersøker hvor godt unge er rustet for aktiv samfunnsdeltakelse, og måler både kunnskap, holdninger og deltakelse.
- I ICCS 2022 deltok 23 land; i Norge svarte et representativt utvalg på 5687 elever på 9. trinn, i tillegg til lærere og skoleledere.
- ICCS gjennomføres i skoletiden med strenge krav til gjennomføring og analyse for å sikre pålitelighet og representativitet.
- Nasjonalt studiesenter for ICCS 2022 og 2027 består av forskere fra NTNU og NTNU Samfunnsforskning AS. Oppdragsgiver er Utdanningsdirektoratet.

Når de svakeste elevene bruker minst tid på testen og varierer mest i tidsbruk, tyder det på at resultatene ikke bare handler om kunnskap, men også om motivasjon og innsats. De sterkeste elevene bruker lengst tid og er mer jevne i tidsbruken. Det viser en dobbel ulikhet: De svakeste mangler både kunnskap, motivasjon og arbeidsvilje.

Sammenhengen med interesse for politikk trekker i samme retning. Elever med lavest kunnskap rapporterer klart minst interesse, men forholdet mellom årsak og virkning er vanskelig å avgjøre. Uansett innebærer kombinasjonen at mange elever mangler både demokratisk beredskap og motivasjon til å utvikle den.

Når vi i tillegg finner systematiske forskjeller mellom skoler i hvor stor andel av elevene som befinner seg på laveste nivå, viser det at skolens kultur, læringsmiljø og vektlegging av demokratiopplæring faktisk har betydning for elevenes kunnskapsnivå. Våre analyser indikerer at skolen har større betydning for elever som skårer lavt på demokratikunnskap, enn for de som skårer godt. Dermed blir spørsmålet ikke bare om nedgangen reflekterer generelle samfunnstrender, men også om forhold ved den enkelte skole har betydning for å bygge demokratisk kompetanse og utjevne kunnskapsforskjeller mellom grupper av elever.

Det handler om å bevare demokratiet

Samlet peker funnene i retning av at vi må forstå nedgangen i norsk ungdoms demokratikunnskap ikke bare som et spørsmål om faglig læring, men også som et spørsmål om motivasjon, fremmedgjøring og inkludering. De svakeste elevene mangler ikke bare kunnskap, men har også lavere ambisjoner, mindre interesse og svakere utholdenhet. Dette er en utfordring for både skolen og utdanningspolitikken: Skal demokratiet styrkes, må vi løfte både kunnskapen og motivasjonen hos de som står lengst unna.

Utviklingen gir grunn til bekymring. En økende gruppe unge mangler demokratisk beredskap og ser ikke seg selv som fremtidige samfunnsborgere. For skolen og utdanningspolitikken innebærer dette et dobbelt ansvar: å gi alle elever grunnleggende kunnskap om demokrati og medborgerskap, men også å arbeide aktivt for å gjøre dette relevant, engasjerende og meningsfullt for de elevene som i dag står lengst unna. Dersom ikke denne gruppen inkluderes bedre, risikerer vi å forsterke en utvikling der stadig flere ungdommer ikke bare har lav demokratisk kompetanse, men også mangler vilje når det gjelder å delta i og beskytte demokratiet.

NOTER

- 1 Kunnskapstesten er et eget spørreskjema, og det første skjemaet elevene fyller ut. Tiden omfatter altså ikke skjemaene med bakgrunns-, holdnings- og atferdspørsmål.
- 2 Standardavviket (det typiske avviket fra gjennomsnittet) er på 12,3 minutter på nivå D, mens det er på henholdsvis 7,0; 7,8 og 9,3 minutter for elever på nivå A, B og C.
- 3 For den statistisk nysgjerrige: Forskjellene i intraklassekorrelasjon viser at når du øker heterogeniteten i utvalget, blåser du opp *innen-skole-variansen* og intraklassekorrelasjonen faller. Når du deler i likere grupper etter kunnskapsnivå, blir *innen-skole-variansen* mindre, og ICC stiger.

LITTERATUR

AHMADOV, A & HOLSTEGE, F. (2022). Does schooling promote democracy? A meta-analysis. *Democratization*, 30(1), s. 7–77. <https://doi.org/10.1080/13510347.2022.2109016>

BARRETT, G. (2018). European economic governance: deficient in democratic legitimacy? *Journal of European Integration*, 40(3), s. 249–264. <https://doi.org/10.1080/07036337.2018.1450401>

BRATTLAND, S. & STORSTAD, O. (2025). Kan skolen kompensere for samfunnet? Kunnskapsforskjeller i et flerkulturelt utdanningslandskap. I: O. Storstad, J. Caspersen og C. Wendelborg (red.), *Unge medborgere i en ny tid. Den internasjonale demokrati- og medborgerskapsstudien i skolen (ICCS 2022)*. (s. 34–57). Scandinavian University Press. <https://doi.org/10.18261/9788215073934-25-02>

DIAMOND, L.J. & MORLINO, L. (2005). *Assessing the Quality of Democracy*. Johns Hopkins University Press.

EU-KOMMISSJONEN. (2025). *Action Plan on Basic Skills*. <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2025-03/Graphic%20version%20Action%20Plan%20on%20Basic%20Skills.pdf>

FINN, B. (2015). *Measuring Motivation in Low-stakes Assessments*. ETS Research Report Series, 1–17. <https://doi.org/10.1002/ets2.12067>

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*. Universitetet i Oslo.

LEVITSKY, S. & WAY, L. (2015). The Myth of Democratic Recession. *Journal of Democracy*, 26(1), s. 45–58. <https://doi.org/10.1353/jod.2015.0007>

LOS, J.E., WITMER, S.E. & ROSETH, C.J. (2022). Motivational Factors Associated With Test-Taking Effort Among Middle School Students. *School Psychology Review*, 51(5), s. 555–573. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1832862>

MILNER, H. (2002). *Civic Literacy: How Informed Citizens Make Democracy Work*. University Press of New England.

SCHULZ, W. FRAILLON, J., LOSITO, B., AGRUSTI, G., DAMIANI, V., AINLEY, J. & FRIEDMAN, T. (2023). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

SILM, G., MUST, O., TÄHT, K. & PEDASTE, M. (2020). Does test-taking motivation predict test results in a high-stakes testing context? *Educational Research and Evaluation*, 26(7–8), s. 387–413 <https://doi.org/10.1080/13803611.2021.1949355>

STORSTAD, O. & DAHL, K.E. (2025). *Nye medier – nye kunnskapsbehov for demokrati- og medborgerskapsopplæringen. Tre sentrale satsingsområder*. Rapport, Institutt for lærerutdanning, NTNU.

STORSTAD, O., CASPERSEN, J. & WENDELBOG, C. (2023). *Ett steg fram og to tilbake. Demokratiforståelse, holdninger og deltakelse blant norske ungdomsskoleelever*. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2022. Rapport, Institutt for lærerutdanning, NTNU / NTNU Samfunnsforskning AS.

STORSTAD, O., CASPERSEN, J. & WENDELBOG, C. (2025b). Om oppbygning og utforming av ICCS 2022. I: O. Storstad, J. Caspersen & C. Wendelborg (red.), *Unge medborgere i en ny tid. Den internasjonale demokrati- og medborgerskapsstudien i skolen (ICCS 2022)*. (s. 254–261). Scandinavian University Press. <https://doi.org/10.18261/9788215073934-25-12>

STORSTAD, O., CASPERSEN, J. & WENDELBOG, C. (RED.) (2025a). *Unge medborgere i en ny tid. Den internasjonale demokrati- og medborgerskapsstudien i skolen (ICCS 2022)*. Scandinavian University Press. <https://doi.org/10.18261/9788215073934-25>

STORSTAD, O., RØE, M., HERMSTAD, I.H., CASPERSEN, J. & WENDELBOG, C. (2024). *ICCS 2022: Redegjørelse for metode og gjennomføring av studien i Norge*. Rapport, Institutt for lærerutdanning, NTNU / NTNU Samfunnsforskning AS.

WENDELBOG, C., CASPERSEN, J. & RØE, M. (2025). Ungdommers holdninger til mangfold og sammenhengen med skolens undervisning. I: O. Storstad, J. Caspersen & C. Wendelborg (red.), *Unge medborgere i en ny tid: Den internasjonale demokrati- og medborgerskapsstudien i skolen (ICCS 2022)* (s. 223–253). Scandinavian University Press. <https://doi.org/10.18261/9788215073934-25-11>

WISE, S.L. & DEMARS, C. (2005). Low examinee effort in low-stakes assessment: Problems and possible solutions. *Educational Assessment*, 10(1), s. 1–17.



Oddveig Storstad er dr.polit. i sosiologi og professor ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU, hvor hun forsker på, underviser i og veileder om demokrati- og medborgerskapsteori. Hun var nasjonal forskningskoordinator (NRC) for ICCS 2022 og er det også for ICCS 2027.



Christian Wendelborg har hovedfag i pedagogikk og ph.d. i sosialt arbeid og er forskningsleder og forsker 1 ved NTNU Samfunnsforskning AS, avdeling Mangfold og inkludering. Han forsker på skole- og læringsmiljø med et spesialpedagogisk perspektiv og overgangen til voksenliv for marginaliserte grupper. Han var National Sample Manager for ICCS 2022, og har samme rolle i ICCS 2027.



Joakim Caspersen er sosiolog og forskningssjef og forsker 1 ved NTNU Samfunnsforskning, avdeling Mangfold og inkludering. Han forsker særlig på samarbeid i og rundt skolen og organisering og kompetanse i skolens arbeid. Han var National Data Manager i ICCS 2022, og har samme funksjon i ICCS 2027.

Er det betre arbeidslivsfag

»» Av Dorteia Sekkingstad,
Elin Bø Morud og
Grethe Nina Hestholm

Voss herad viser korleis ungdomsskule og vidaregåande skule kan samarbeide om arbeidslivsfaget. Resultatet er at elevane blir meir treffsikre i utdanningsvala sine, og at graden av fullføring aukar.

Mange elevar i ungdomsskulen slit med motivasjon, trivsel og oppleving av relevans. Elevundersøkingar og PISA-rapportar peikar på ei negativ utvikling i både læringsresultat og skulemotivasjon for denne elevgruppa. Skulen blir opplevd for teoretisk og lite meningsfull. Elevane saknar å bruke hendene, å skape noko og å forstå korleis det dei lærer, faktisk kan brukast i røynda.

Arbeidslivsfaget svarar på desse behova ved å gi elevane ein alternativ

inngang til læring – gjennom praktisk arbeid og utforsking av ulike yrkesretningar. I stortingsmeldinga *En mer praktisk skole. Bedre læring, motivasjon og trivsel på 5.–10. trinn* (Meld. St. 34 (2023–2024)) er det eit politisk mål at alle ungdomsskular skal tilby arbeidslivsfaget, og at ein skal sjå det i samband med valfag og utdanningsval. Likevel er det berre om lag 75 prosent av skulane som tilbyr faget, og mange slit med tilgang på kompetente lærarar og eigna fasilitetar.

I Voss herad har dei utvikla ein modell som andre kan la seg inspirere av: eit formalisert og tett samarbeid mellom ungdomsskule og vidaregåande skule for utvikling og gjennomføring av arbeidslivsfaget. Gjennom fokusgruppeintervju med lærarar og skuleleiingar som er involverte i samarbeidet, har vi undersøkt korleis dei organiserer undervisninga i faget, og kva dei opplever som styrkar og eventuelle utfordringar ved ein slik modell (Sekkingstad mfl., 2025).

Ei førebuing til vidare utdanning og yrkesliv

Arbeidslivsfaget blei innført i læreplanen for ungdomsskulen i 2015 som eit alternativ til framandspråk og språkleg fordjuping. Føremålet med faget er å gi elevane erfaringar med reelle arbeidsoppgåver og yrkesrelaterte situasjonar. Gjennom praktisk arbeid får elevane bruke verktøy, materialar og teknologi, lære om helse, miljø og sikkerheit (HMS) og utvikle viktige ferdigheiter som samarbeid, planlegging og vurdering av eige arbeid. Faget skal òg bidra til å styrkje elevane si forståing for etiske og berekraftige prinsipp i arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2–5). Dette gjer arbeidslivsfaget til meir enn berre eit praktisk fag – det er ein arena for å utvikle både faglege, sosiale og personlege kompetansar som er avgjerande i vidare utdanning og yrkesliv. Arbeidslivsfaget har slik sett ein sentral funksjon i å førebu elevane på vidaregåande opplæring, praktisk allmenndanning og framtidig deltaking i arbeidslivet.

Eit førebilete i samarbeid

Det som gjer Voss herad til eit førebilete i utviklinga av arbeidslivsfaget, er korleis dei har klart å etablere eit strukturert og langsiktig samarbeid mellom ungdomsskule og vidaregåande opplæring. Samarbeidet starta allereie i 2005–2006, før arbeidslivsfaget blei ein del av læreplanen, og har vakse fram over tid gjennom strategisk planlegging.

Initiativet kom frå ein lærar med



Rettleiing under førebuinga av trerettars middag til foreldre og sysken.

FOTO: GRETHE NINA HESTHOLM

erfaring frå både ungdomsskule og vidaregåande opplæring som såg moglegheiter til å kople dei to skuleslaga tettare saman. Det heile starta med tekniske fag, men har sidan utvikla seg til å omfatte alle dei ni yrkesfaglege utdanningsprogramma som blir tilbydde ved dei to vidaregåande skulane i kommunen.

I dag deltek to av tre ungdomsskular i kommunen i samarbeidet med dei vidaregåande skulane, og modellen er godt etablert og forankra i både skuleleiing og lærarkollegium.

Ein strukturert modell for utforsking og fordjuping

Modellen er bygd opp slik at elevane får ei gradvis og systematisk innføring i ulike yrkesfag.¹ På 8. trinn får elevane prøve alle dei ni utdanningsprogramma, med 4–5 veker på kvart fagområde. Elevane får ein smakebit frå alle faga,

noko som gir både breidde og innsikt. På 9. trinn vel dei tre til fire fag dei ønskjer å fordjupe seg i, og får dermed 10–11 veker til kvart fag. På 10. trinn har elevane berre eitt programfag som dei følgjer gjennom heile skuleåret.

Undervisninga føregår i små grupper på 15 elevar og kombinerer praktisk arbeid i verkstader og kjøkken med teoretisk undervisning. Det unike er at både den praktiske og teoretiske delen blir gjennomført av faglærarar frå vidaregåande skule, noko som sikrar høg fagleg kvalitet og autentiske læringssituasjonar.

Modellen gir elevane høve til å utforske ulike yrkesretningar, utvikle praktiske ferdigheiter og bli kjende med vidaregåande skulemiljø – alt innanfor ramma av eit strukturert og forpliktande samarbeid mellom skuleslaga. Lærarane som underviser i arbeidslivsfaget framhevar at læreplanen

gir eit stort handlingsrom og eit godt utgangspunkt for samarbeid på tvers av fag om tverrfaglege tema som HMS, berekraft, etikk og entreprenørskap. I tillegg blir det lagt vekt på at elevane skal lære å følgje arbeidsinstruksar, bruke fagterminologi og reflektere over både arbeidsprosessar og resultat.

Samarbeid med næringslivet

Sjølv om samarbeidet med næringslivet førebels er uformelt i Vossa-modellen, har skulane etablert kontakt med mellom anna hotell- og reiselivsnæringa. Elevane får besøke bedrifter, møte fagfolk og sjå korleis ulike yrke blir utøvde i praksis. Eit konkret døme er elevar som har følgd byggeprosessen av ei ny fløy ved ungdomsskulen – frå teikning til ferdigstilling. Det er eit uttalt ønske frå skulane å utvikle dette samarbeidet vidare, slik at næringslivet i større grad kan bidra til innhaldet i undervisninga og fungere som aktive læringsarenaer.

Eit fag for alle

Tidlegare forskning har vist at arbeidslivsfaget har tiltrekt seg elevar med låg skulemotivasjon, og i hovudsak gutar (Bakken mfl., 2013). Men på Voss er elevgruppa langt meir samansett. Det er ei jamn fordeling mellom kjønna, og faget tiltrekkjer seg elevar med ulike faglege føresetnader. Det er eit fag som blir opplevd som attraktivt og relevant for eit breitt spekter av elevar. Heile 180 av 350 elevar i ungdomsskulen får tilbod om arbeidslivsfaget, og i tillegg står fleire på venteliste. Denne utviklinga tyder på at arbeidslivsfaget har fått ein ny status – som eit fag som

gir verdi uavhengig av elevane sine framtidige utdanningsval.

Meistring som motiverer

Eit av dei mest tydelege funna i studien er korleis den praktiske tilnærminga i arbeidslivsfaget bidreg til å auke motivasjon og meistring hos elevane. Lærarane fortel om elevar som elles slit med motivasjon, men som blømer når dei får jobbe med hendene, bruke verktøy og sjå resultatet av det dei gjer. Fleire trekkjer fram korleis faget gir elevane ei ny meistringskjensle, og korleis dette smittar over på deira generelle haldning til skulen. Ein av lærarane uttrykkjer det slik:

Det er min motivasjon – å sjå på ansikta når dei pluteleg har meistra, om dei sveisar noko, eller om dei lagar seg ei fuglekatte eller lagar sitt første måltid.

Denne typen opplevingar er ikkje berre viktige for elevane sin trivsel – dei er også avgjerande for å bygge sjølvtrullit og tru på egne evner.

Ein tryggare overgang – og meir treffsikre val

Ved å leggje undervisninga til dei vidaregåande skulane får elevane tidleg kjennskap til både bygningar, lærarar og fagtilbod. Dette reduserer usikkerheit og kan gjere overgangen frå ungdomsskule til vidaregåande opplæring mindre dramatisk. Elevane får også eit betre grunnlag for å velje utdanningsprogram som passar deira interesser og evner.

Lærarane i vidaregåande skule får på si side innsikt i elevane sine føresetnader, noko som kan bidra til å styrke tilpassa opplæring når elevane startar på vg1. Dette er i tråd med opplæringslova, som pålegg skulane å sikre ein trygg og god overgang mellom skuleslaga.

Arbeidslivsfaget fungerer òg som eit rekrutteringstiltak til yrkesfaglege utdanningsprogram. Elevane får prøve ut ulike fagområde i praksis, og mange oppdagar nye interesser eller får stadfesta vala sine. Andre elevar kan erfare at yrkesfag ikkje er noko for dei – og kan då velje meir treffsikkert mot studiespesialiserande retningar.

Dette kan bidra til å redusere feilval og fråfall i vidaregåande opplæring, noko som er eit uttalt mål i Meld. St. 34 (2023–2024) og Meld. St. 21 (2020–2021, Fullføringsreforma).

Denne utfordringa er framleis aktuell, trass i aukande gjennomføringsgrad.

Fleksibel ressursbruk og fagleg gevinst

Samarbeidet gir dei vidaregåande skulane høve til å utnytte lærarressursar meir fleksibelt. Yrkesfaglærarane får undervise i arbeidslivsfaget som ein del av stillinga si, noko som kan bidra til å oppretthalde både stillingsstorleikar og fagmiljø. Samstundes opplever mange lærarar det som fagleg stimulerande og meningsfullt å undervise i arbeidslivsfaget. Det gir variasjon i arbeidskvardagen og ei moglegheit til å bidra til elevane si utvikling på eit tidlegare tidspunkt i utdanningsløpet.



Tips til gjennomføringa

Legg undervisninga til vidaregåande skule:

- Start i det små.
- Bruk eksisterande ressursar og rom ved vidaregåande skular.
- Prioriter fag der det finst engasjerte lærarar og eigna fasilitetar.

Bygg strukturar og forpliktande samarbeidsmodellar:

- Etabler faste kontaktpersonar på begge skuleslag.
- Lag eit årshjul for planlegging, gjennomføring og evaluering.
- Forankre samarbeidet i leiinga og i budsjettprosessar.

Gi elevane reelle val og progresjon over tid:

- Tilpass modellen til lokale forhold, men sørg for progresjon.
- Gi elevane reell påverknad på val av fagområde.

- Bruk erfaringar frå arbeidslivsfaget aktivt i rådgivinga.

Sjå arbeidslivsfaget som ein del av heilskapleg skuleutvikling:

- Knytt faget til lokale behov og næringsliv.
- Bruk det som ein arena for tverrfagleg arbeid og entreprenørskap.
- Sjå det i samanheng med valfag og utdanningsval.

Ver realistisk og ambisiøs:

- Start med pilotprosjekt og evaluer undervegs.
- Involver lærarar tidleg – deira engasjement er avgjerande.
- Dokumenter og del erfaringar
- både suksessar og utfordringar.

Føresetnader for berekraftig samarbeid

Både lærarar og leiarar understrekar at samarbeidet ikkje kjem av seg sjølv – det krev målretta innsats og god planlegging. I tillegg føreset det ein kultur prega av fleksibilitet, løysingsorientering og gjensidig respekt. Ein av lærarane seier det slik:

Alle som er involverte, har eit sterkt ønske om å få dette til. Denne haldninga er kanskje den viktigaste suksessfaktoren.

Når alle partar dreg i same retning, blir det mogleg å overvinne både praktiske og strukturelle utfordringar – og skape eit fag som verkeleg gjer ein forskjell for elevane.

Erfaringane frå Voss viser at det finst nokre nøkkelfaktorar som må vere på plass for at eit slikt samarbeid skal vere berekraftig og gi ønskt effekt. Eit av dei viktigaste suksesskriteria er at samarbeidet er godt forankra i begge skuleslag – både på leiarnivå og blant lærarane. Det må vere ei felles forståing av føremålet med

arbeidslivsfaget, og vilje til å prioritere det i ein travel skulekvardag.

På Voss er samarbeidet forankra i både kommune og fylkeskommune, og det er etablert faste strukturar for kommunikasjon og koordinering. Mellom anna er det peika ut kontaktpersonar ved kvar skule. Desse har ansvar for å koordinere alt frå timeplanar og elevgrupper til skyss og rombruk. Dette gir kontinuitet og gjer det lettare å handtere endringar og uføresette situasjonar som kan oppstå.

God koordinering handlar òg om å ha oversikt over ressursbruk, sikre at lærarane har naudsynt kompetanse, og sikre at elevane får eit godt og heilskapleg tilbod. Alle partar bidreg i samarbeidet, og utfordringar blir løyste i fellesskap. Dette skaper tryggleik – og gjer det lettare å finne gode løysingar.

Kompetanse og kvalitet i praksis

Arbeidslivsfaget stiller spesielle krav til lærarane. Dei må ha fagleg kompetanse innanfor yrkesfaglege område, men òg evne til å møte ungdomsskuleelevar på ein trygg og motiverande måte. På Voss blir lærarane valde ut med omhug – det blir lagt vekt på både fagleg dugleik og pedagogisk relasjonskompetanse.

Lærarane må òg vere fleksible og samarbeidsorienterte, sidan undervisninga ofte skjer på tvers av fag og skular. Det er ein fordel at dei ser verdien av å bidra til elevane sine utdanningsval og meistring – ikkje berre i eige fag, men i eit større danningsspektiv.



Faglæraren i frisør modellerer for 10.-klassingane på frisørsalongen på Voss Gymnas. FOTO: GRETHE NINA HESTHOLM

For at arbeidslivsfaget skal gi elevane reelle og relevante erfaringar, må undervisninga føregå i autentiske omgivnader. Ved å leggje undervisninga til vidaregåande skule får elevane tilgang til moderne fasilitetar og profesjonelt utstyr.

Utfordringar som krev vilje og struktur

Sjølv om samarbeidet om arbeidslivsfaget på Voss framstår som ei suksesshistorie, betyr det ikkje at det ikkje finst utfordringar. Samarbeidet krev både vilje, struktur og fleksibilitet – både på systemnivå og i det daglege arbeidet.

Ei av dei mest openberre utfordringane er økonomi. Det kostar å organisere skyss mellom skular, frikjøpe lærarar og bruke spesialrom og utstyr på vidaregåande skular. I ei tid der mange kommunar har stramme budsjett, kan slike tiltak bli vurderte som kostbare. På Voss har ein valt å sjå

på dette som ei investering. Skuleleiarane peikar på at kostnadene knytte til arbeidslivsfaget er små samanlikna med dei langsiktige gevinstane – som auka gjennomføring i vidaregåande opplæring, færre feilval og betre tilpassing til behova i arbeidslivet. Ein av deltakarane i intervjuet uttrykkjer det slik:

Utgiftene til arbeidslivsfaget er for tomflasker å rekna i forhold til kva som viser seg igjen på andre budsjett.

På Voss har både kommunen og fylkeskommunen vist velvilje og bidrege med nødvendige ressursar. Men dette kan ikkje takast for gitt i alle kommunar. Derfor er det viktig at skuleleiarar og lærarar som ønskjer å etablere liknande modellar, er tydelege på kva gevinstar ein slik samarbeidsmodell kan gi – både for elevane og for samfunnet.

Å få timeplanar, skyss, rom og lærarar til å gå opp på tvers av skuleslag er ei krevjande øving som krev tett koordinering og god kommunikasjon. Sjølv om skulane har faste kontaktpersonar med ansvar for planlegging og oppfølging, er det viktig at så mange som mogleg har eit eigedomsforhold til samarbeidet om arbeidslivsfaget. Dette for å unngå at samarbeidet blir personavhengig og sårbart dersom nokon sluttar eller blir sjuke.

På Voss ligg nokre av ungdomsskulane langt unna dei vidaregåande skulane. Dette gjer at elevane må bruke tid på transport, noko som kan gå ut over undervisningstida. Løysinga har vore å tilpasse undervisningsøktene og leggje opp til lengre økter færre gonger, slik at reisetida blir meir effektivt utnytta.

Ungdomsskule og vidaregåande skule kan òg ha ulike pedagogiske kulturar, ulike forventningar og ulike måtar å organisere undervisninga på.

Dette kan skape friksjon i samarbeidet. På Voss har ein møtt dette med dialog, felles planlegging og respekt for kvarandre sin kompetanse.

Lærdom frå Voss – inspirasjon for fleire

Voss er eit skuleeksempel på korleis samarbeid på tvers av skuleslag kan skape meirverdi – både pedagogisk, sosialt og samfunnsøkonomisk – ved at samarbeidet gir gevinstar for alle partar. Undersøkinga vår viser at arbeidslivsfaget kan vere ein nøkkel til å skape ein meir relevant, motiverande og inkluderande skule.

Når elevane får bruke heile seg, oppleve meistring og sjå samanhengen mellom skule og arbeidsliv, blir både deira motivasjon, faglege utvikling og framtidige moglegheiter styrkte. Dette er ikkje berre viktig for den enkelte eleven, men også for samfunnet. Vi treng fleire fagarbeidarar, og vi treng unge menneske som føler seg sette, verdsette og førebudde på livet.

Modellen vi har presentert, kan gi inspirasjon til å realisere det fulle potensialet i arbeidslivsfaget. Men dette føreset at skuleeigarar, skuleleiarar og lærarar arbeider strategisk for å skape fleksible og støttande rammer som gjer det mogleg å gi elevane autentiske og meningsfulle læringsopplevingar.

Lukkast vi med dette, kan arbeidslivsfaget bidra til å bygge bru mellom

skule og samfunn, teori og praksis, og mellom ungdomstid og vaksenliv. Det krev innsats, og det kan oppstå utfordringar undervegs. Voss har likevel vist at det er mogleg å få det til.

NOTE

- 1 På alle trinna har elevane to timar praktisk arbeidslivsfag på vidaregåande skule. På 8. og 10. trinn har dei i tillegg ein time teori. Denne blir gjennomført på ungdomsskulen, men med lærarar frå vidaregåande skule.

LITTERATUR

BAKKEN, A., DÆHLEN, M. & SMETTE, I. (2013). *Forsøk med arbeidslivsfag på ungdomstrinnet. Sluttrapport fra en følgeevaluering (NOVA Rapport 11/2013)*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5061/7376_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2020). *Læreplan for arbeidslivsfag på ungdomstrinnet*. Fastsett som forskrift av Kunnskapsdepartementet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/klo6/v201906/lareplaner-lk20/ARB01-03.pdf?lang=nob>

MELD. ST. 21 (2020–2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>

MELD. ST. 34 (2023–2024). *En mer praktisk skole – Bedre læring, motivasjon og trivsel på 5.–10. trinn*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/dcc936e85f4c3bf90ecfobafabb00a8/no/pdfs/stm202320240034000dddpdfs.pdf>

SEKKINGSTAD, D., MORUD, E.B. & HESTHOLM, G.N. (2025). Ei styrking av arbeidslivsfaget gjennom eit samarbeid mellom ungdomsskule og vidaregåande skule. I: J. Fosøy, Ø. Heimset Larsen, D. Sekkingstad & T. Årethun (Red.), *Regional konkurransekraft: Fjordantologien 2025* (142–165). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215074764-25-08>



»»» **Dorthea Sekkingstad** er dosent i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet. Ho har lang erfaring som undervis-

ar i høgare utdanning, og har arbeidd som lærar og rektor i skuleverket i ei årrekke. Undervisnings- og forskingsområde er rettleiing, skuleleiing og profesjonell læring og utvikling.



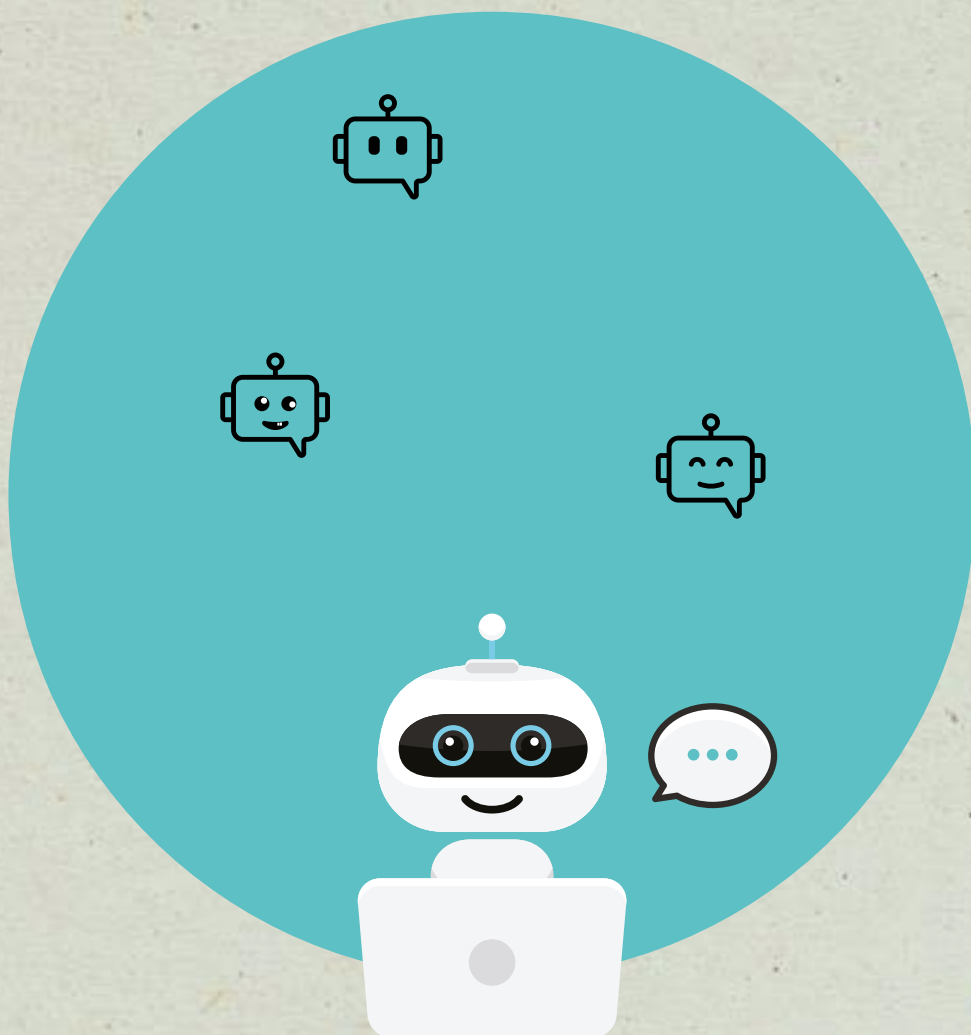
»»» **Elin Bø Morud** er førstelektor i skoleutvikling og livslang læring ved NTNU og leiar av NTNU KOM-PIS. Ho har lang erfaring med gjennomfø-

ring og leiing av skoleutviklingsprosjekt og har også brei erfaring med å utvikle vidareutdanningstilbod for skulesektoren. Morud har jobba både som lærar og skuleleiar i ei årrekke. Forskings- og utviklingsområde er retta inn mot vidareutdanning, livslang læring og skuleutvikling i ulike formar.



»»» **Grethe Nina Hestholm** er førsteamanuensis i pedagogikk på praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag (PPUY) ved Høg-

skulen på Vestlandet. Ho har yrkesfagleg utdanning og erfaring innanfor bl.a. grafisk formgjeving, fotografi og reklame. Ho har gjennom diverse publikasjonar vore ein sterk forsvarar av praksis som ei nødvendig kjelde til forståing.



Generativ kunstig intelligens i skolen

– ulike fag krever ulik tilnærming

»»» Av Henrik Tjønn,
Sten Ludvigsen
og Anders Mørch

I Asker kommune har man prøvd ut bruk av alders- og fagtilpassede samtaleroboter i undervisningen. Vellykket undervisning avhenger av at elevene lærer å mestre bruken av samtaleroboter først generelt – deretter tilpasset det enkelte skolefag.

Verktøy som bygger på kunstig intelligens, har blitt brukt i læring og undervisning i mange år. Vi viser da til ekspert-systemer som bygger på sikker kunnskap i fag (for eksempel Baker & Bielaczyc, 1995; Zhang & Aslan, 2021). Lanseringen av OpenAIs ChatGPT 3.5 i november 2022 medførte imidlertid nye forventninger til og tro på generativ kunstig intelligens (GKI) i form av store språkmodeller i utdanning (Kasneci mfl., 2023). I motsetning til ekspertsystemer er ikke store språkmodeller i vid forstand programmert av fageksperter på forhånd – og har dermed ikke sikker kunnskap som premiss.

I innovasjonsprosjektet *Læring i algoritmenes tidsalder* (LAT, varighet 2023–2026) samarbeider forskere fra Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo med Asker kommune for å undersøke bruk av verktøy som bygger på kunstig intelligens i grunnskolen. Dette inkluderer også GKI i form av *chatbots*, eller samtaleroboter, som bygger på store språkmodeller. Vinteren 2024 piloterte vi bruk av Asker kommunes alders- og fagtilpassede samtaleroboter i flere klasserom på barne- og ungdomstrinnet. Funn fra piloteringen og designet bak samtalerobotene ble formidlet i Bedre Skole-bidraget «Bruk av generativ

kunstig intelligens i grunnskolen – hvordan utforme undervisningsopplegg» (Tjønn, Ludvigsen & Mørch, 2024). I dette bidraget formidlet vi blant annet at elever gjerne må jobbe sammen i par og mindre grupper når de arbeider med samtaleroboter, og vi oppfordret lærerne til å eksplisitt modellere interaksjonen med samtaleroboter i klasserommet. I tillegg understreket vi betydningen av en bevisst utforming av undervisningsopplegg, der samtalerobotene har en bestemt funksjon som ett av flere elementer i undervisningen i de ulike fagene.

Høsten 2024 og vinter 2025 observerte LAT-forskere bruk av samtaleroboter blant annet i samfunnsfag og naturfag over 2–6 uker på tre ulike ungdomsskoler i Asker kommune. Denne perioden vil bli omtalt som *andre runde med utprøving*.

Sentrale begreper

Vår analyse av elevenes interaksjon med samtaleroboter tar utgangspunkt i en sosiokulturell tilnærming til læring, der læring kan anses som sosiale handlinger i en læringsprosess (Dysthe, 2001; Greeno & Van de Sande, 2007; Park mfl., 2024). Perspektiver på *stillasbygging* og *prompts* (ledetekst)

er sentrale begreper i analysen av elevers interaksjon med samtaleroboter. Dette er fordi samtaleroboter muligens kan fungere som støttestrukturer i elevers læringsarbeid (Tabak & Kyza, 2018). For utdypning og flere teoretiske perspektiver viser vi til vårt første bidrag i Bedre Skole (Tjønn, Ludvigsen & Mørch, 2024).

Litteraturgjennomgang

Vi har identifisert svært få kvalitative studier som undersøker bruk av samtaleroboter i grunnskoleklasserom i dybden. Det gjelder særlig studier av grunnskoleelevers interaksjon med alders- og fagtilpassede samtaleroboter. Borge mfl. (2024) utforsket hvordan interaksjon med ChatGPT kan bidra til å skape nye læringsomgivelser som kan støtte menneskelig metakognisjon, særlig for ekspertbrukere. Studien vektlegger imidlertid behovet for utprøving i naturlige settinger, som for eksempel klasserom (Borge mfl., 2024). Flere studier konkluderer dessuten med at produktive dialoger ikke kan tas for gitt i planleggingen av undervisning i digitale omgivelser (eksempelvis Baker mfl., 2021). I en metaanalyse av 51 studier hevder Wang og Fan (2025) at ChatGPT kan ha en betydelig læringsfremmende effekt. Likevel er kun én av disse studiene rettet mot grunnskolen. 44 av 51 studier er rettet mot høyere utdanning. I en studie der 546 elever i videregående skole deltok i spørreundersøkelse og 18 elever ble intervjuet, finner Dalsgaard og Prilop (2025) at elevene først og fremst la vekt på mulighetene KI-verktøy har når det gjelder å gi forklaringer av faglige konsepter og hjelpe til ved problemløsning. Elever bruker KI-verktøy som kognitive partnere, og beskriver tilsynelatende samtaleroboter som «kunstige mennesker» (Dalsgaard & Prilop, 2025). Selv om disse funnene samlet sett forteller oss en del om hvordan elever tenker om og bruker KI-verktøy, mener vi det er behov for å gå dypere inn i interaksjonen i grunnskoleklasserom.

Datainnsamling

I den andre runden med utprøving høsten 2024 og vinteren 2025 filmet forskere undervisningen til tre lærere ved tre forskjellige ungdomsskoler. Disse opptakene inkluderer lærernes introduksjon og oppsummering, utvalgte og

samtykkende elevers samhandling med hverandre og skjermopptak av de samme elevenes interaksjon med samtaleroboter. Lærerne hadde delt skriftlige planer for undervisningstimene med LAT-forskerne på forhånd. I tillegg til de tre lærerne som fikk undervisningen tatt opp på video, ble ytterligere to lærere observert i undervisningen uten opptak av lyd eller video. I etterkant av undervisningsperiodene fikk 4 av lærerne og 7–8 elever fra hver klasse anledning til å beskrive gjennomført undervisning i intervjuer med en av LAT-forskerne.

Læreres erfaringer

I det følgende vil vi presentere utdrag fra datamaterialet knyttet til undervisningen til to av lærerne som fikk egen undervisning tatt opp på video. Utdragene er hentet fra lærerens innledende undervisningstime og når lærerne introduserer samtaleroboter i undervisningen på 9. trinn. Vi vil i tillegg vise til relevante utdrag fra lærerintervjuene.

Læreren «Per» underviser blant annet i samfunnsfag på en ungdomsskole i Asker kommune. Klassen til Per ble også observert i første utprøving, elevene har derfor noe erfaring med å bruke samtaleroboter. I første observerte time presenterer læreren plan og mål for perioden på storskjerm: «Lære oss å være kildekritiske. Se fordeler og ulemper med forskjellige kilder. Få et generelt overblikk over konflikten 1. verdenskrig.» Elevene skal arbeide med både analoge og digitale kilder i perioden, inkludert kommunens egne alders- og fagtilpassede samtaleroboter (SkoleGPT). I de fire første undervisningstimene arbeider elevene med nettsteder som snl.no og algoritmebaserte søkemotorer som Google. I den femte økten legger læren til rette for at elevene skal bruke SkoleGPT som kilde i sin introduksjon.

PER: I dag skal vi gjøre akkurat det samme, bare at ... I dag skal vi bruke SkoleGPT. Eller KI. Kunstig intelligens. Så før vi setter i gang, så bare prat lite grann sammen om dere husker ... Hva er KI? I det hele tatt? Hva er det for noe? Hva er SkoleGPT for noe? Om dere husker det? Og så om dere husker noen sånne tips og triks til hvordan man kan få bedre svar når man bruker det.

Etter to minutter tar læreren en felles gjennomgang av spørsmålene, og får svar fra flere elever. Læreren gjentar de to første elevsvarene:

PER: En KI er en robot man kan prate med, skrive med. Ja?

[...]

PER: Den kunstige intelligensen vi skal snakke med nå, den er i hovedsak laget for å produsere tekster? Som virker ... som et menneske. Ja?

Deretter spør læreren hva SkoleGPT er trent på.

PER: Hvor er det den finner svarene sine? Vet dere det? Kan den bare alt, eller hvor er det den finner ... Hvor er det ... sånn KI ... eller språkmodell, da, hvor er det den finner ... ut hva den skal si til dere?

[...]

PER: Ja! De som har laget den ... har puttet masse informasjon i et sånn datasett ... eller hva ... husker ikke helt hva man kaller det ... sånn datasett, som den bruker da ... til å svare. Så finner den egentlig ikke på noe nytt, den lager aldri noe nytt på den måten, men man bruker ting om igjen og skriver det på en sånn måte sånn at den svarer på spørsmålene dere måtte ha.

[...]

PER: Ja! Hvis informasjonen den bruker for å svare deg, er feil, så vil den si feil. Helt riktig.

Etter lærerens gjennomgang får elevene beskjed om at de skal få jobbe med tilsvarende oppgave som med andre kilder. Elevene skal blant annet undersøke hvem som står bak informasjonen, samt tidspunkt for og årsaker til publiseringen. På samme lysbilde står det at «Språkmodeller er ikke hovedsakelig laget for å gi oss riktig svar, men for å lage tekster som vi synes at virker ekte». Avslutningsvis spør læreren om elevene husker «tips og triks» for å få svar elevene kan forstå og arbeide videre med. Elevene foreslår forenkling, gi SkoleGPT rammer, be SkoleGPT

gi kulepunkter og sjekke opp mot andre kilder. Deretter skal elevene arbeide sammen i par på én enhet basert på lærerens ledetekst til SkoleGPT:

Vi skal finne ut av to viktige hendelser fra første verdenskrig. Spør chatboten Asai:

Hei, jeg går på 9. trinn og lurer på om du kan fortelle meg om to viktige hendelser fra første verdenskrig.

Bearbeid svaret slik at du forstår det den snakker om. Gjennomfør en vanlig kildekritisk analyse av svaret du har fått, uten å bruke andre kilder.

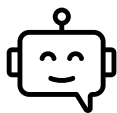
Følgende spørsmål blir foreslått til den kildekritiske analysen:

- Hvem har laget informasjonen?
- Hvorfor har de laget informasjonen?
- Når ble informasjonen publisert?
- Hva slags informasjon får vi?



Læreren viser interaksjon med SkoleGPT på storskjerm, og ber elever som opplever tekniske problemer på egne enheter, om å utføre en kildekritisk analyse av svaret læreren har fått. Læreren bruker de siste 20 minuttene av økten til å gjennomgå elevenes svar på den kildekritiske analysen, og hva elevene kan gjøre for å kvalitetssikre svarene de får – inkludert å sjekke mot andre kilder og spørre samtaleroboten om egen pålitelighet. Læreren gjør også sistnevnte på storskjerm.

Den andre læreren vi skal omtale her, «Pål», underviser blant annet i naturfag på en annen ungdomsskole i kommunen. Også klassen til Pål har arbeidet med samtaleroboter tidligere. I første observerte time introduserer læreren et prosjekt der elevene skal bruke SkoleGPT til et rollespill. Samtaleroboten skal svare som om den var en kjent klimaforsker. Innspillene fra samtaleroboten skal bli brukt av elevene i en vurdert fagsamtale mot slutten av perioden. Elevene blir delt inn i grupper på fire, der elevene parvis får utdelt samme forsker. Elevene får beskjed om å ta utgangspunkt i følgende ledetekst: «Hei. Jeg ønsker å intervju (navn på forsker), som er en anerkjent klimaforsker kjent



for sine synspunkter på drivhuseffekten og global oppvarming. Men i stedet for at jeg går og intervjuer han, lurte jeg på om du kunne late som om du er han, når jeg spør deg noen spørsmål?» Elevene skal også spørre samtaleroboten om biografiske fakta og fakta om drivhuseffekten. Deretter skal elevene sjekke svarene opp mot andre digitale kilder. Pål forklarer for klassen:

For kunstig intelligens [...] har masse informasjon og får masse svar ... men av og til kan den hallusinere ... finne på ting [...] så vi må sikre oss at det er riktig informasjon dere får.

Læreren limer inn egen ledetekst i en ny samtale med SkoleGPT på storskjerm. Elevene skal arbeide i par på én enhet, lese svarene fra samtaleroboten og formulere egne svar på spørsmålene i en egen tabell i Google Docs. I den vurderte debatten kan elevene bruke en utskrift av denne tabellen. Helt nederst i samme dokument skal elevene lime inn skjermdumper fra samtalen med SkoleGPT. Læreren modellerer hvordan elevene kan klippe ut og lime inn disse skjermdumpene. Elevene går i gang med oppgaven etter ti minutter. Mot slutten av økten oppsummerer læreren.

Tre undervisningsformer

Basert på foreløpige utprøvinger sammen med LAT-lærerne, i tillegg til vår analytiske og teoretiske tilnærming, har vi utarbeidet en modell for å illustrere skillelinjer i undervisning om, i og med generativ kunstig intelligens (GKI):

Modellen beskriver undervisningen som prosessorientert: Læreren underviser innledningsvis *om* GKI. Denne undervisningen omfatter kjennetegn ved teknologien (som hva store språkmodeller egentlig er, og hvorfor informasjonen ikke bestandig er korrekt). Den første overlappende aktiviteten er interaksjon med samtaleroboter. Her kan læreren gjerne modellere interaksjon med samtalerobot på storskjerm.

Deretter underviser læreren elevene *i* samtaleroboter. Gjennom praktiske øvelser lærer elevene mer om hvilke instruksjoner de kan gi gjennom å skrive *prompts*, eller ledetekst, inn til samtaleroboten (slik som å be

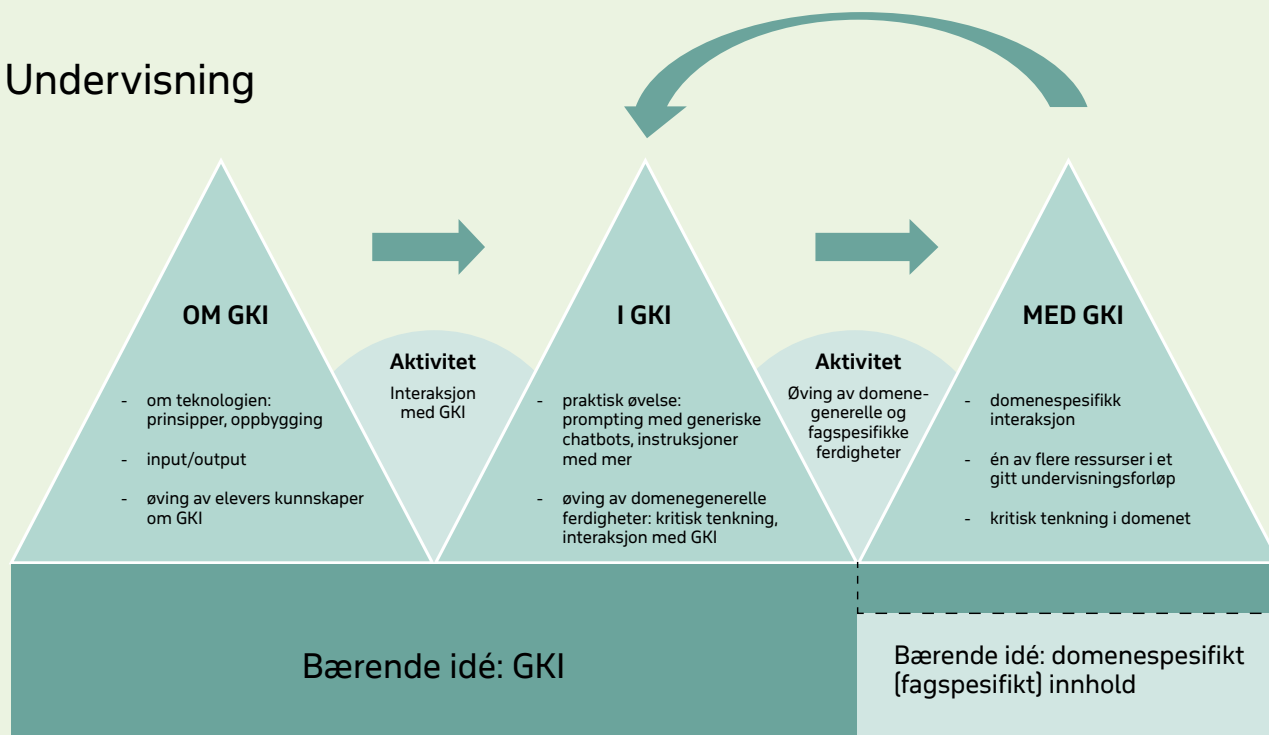
samtaleroboten forenkle, forkorte, beskrive, forklare, vurdere eller utbrodere tekst). Denne undervisningen er ikke fagspesifikk i seg selv – den bærende ideen for både undervisning *om* og *i* GKI retter seg snarere mot selve teknologien og ferdigheter som kan øves uavhengig av det konkrete skolefaget.

I overgangen mot siste undervisningsform, undervisning *med* GKI, kan læreren sammenligne generell interaksjon med fagspesifikk interaksjon og hvilke nye krav til interaksjon som da oppstår. Etter at læreren har gjennomført undervisning *om* og *i* GKI, og dermed kan anta at hovedvekten av elevene vil kunne beherske noen typer av grunnleggende interaksjon med samtaleroboter, kan lærer planlegge for undervisning i konkrete fag der samtalerobotene utgjør ett av flere verktøy. Den bærende ideen i undervisning *med* GKI blir dermed et fag- eller domenespesifikt innhold, og ikke samtalerobotene i seg selv.

Vår tolkning av datamaterialet tilsier at Per følger en *stegvis* prosess i undervisningstimen som beveger seg mot GKI: I introduksjonen repeterer læreren kort *om* GKI som teknologi, og gjennom økten legger læreren vekt på ulike aktiviteter som en del av undervisning *i* GKI gjennom helklassesamtaler om generelle ferdigheter i interaksjonen med samtaleroboten – etter hvert illustrert gjennom fagspesifikk ledetekst til samtaleroboten som et utgangspunkt for videre samtale. En rimelig tolkning er at den bærende ideen i lærerens opplegg er å formidle hvordan man kan drive kildekritikk i interaksjonen med samtaleroboter, og dermed er det ikke 1. verdenskrig i seg selv som er hovedtemaet her. Sentrale trekk i læringsmålene og undervisningen Per legger opp til, vil med andre ord være relevante også i andre skolefag enn samfunnsfag. Det samme mønsteret gjør seg gjeldende for hele den observerte undervisningsperioden. I intervjuet i etterkant ga læreren uttrykk for at kildekritikk generelt var et vel så sentralt mål som det fagspesifikke i perioden:

FORSKER: Hvor mye tyngde la du på historiefaget i dette opplegget? Og hvor mye tyngde la du på kildekritikk som en generisk ferdighet?

Undervisning



Figur 1: «3-KI-anten». Modellen beskriver tre undervisningsformer med til dels overlappende aktiviteter.

PER: Kildekritikken var nok det som var viktigst, da. At de skal få en sånn innføring, sånn krasjkurs. [...] Men kildekritiske er noe de må være. Ikke så viktig at de fikk med seg første verdenskrig-delen.

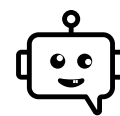
Elevene til Pål har arbeidet med samtaleroboter flere ganger gjennom skoleåret. Dette finner en spor etter i observasjonsnotater og transkripsjoner som antyder at Pål kan *forutsette* at de fleste av elevene i klassen behersker interaksjon med samtalerobotene fra før. Elevene er i gang med arbeidet etter få minutter, og observasjonsnotatene tilsier at nesten alle elever kunne interagere gjennom å skrive minst 2–3 ledetekster til SkoleGPT. Gjennom sin kortfattede modellering av interaksjon underviser læreren innledningsvis i GKI, deretter går oppgaven ut på at samtaleroboten først og fremst skal fungere som formidler av naturfaglig innhold – bare i form av et rollespill. De ulike påstandene skal aktivt sjekkes opp mot andre naturfaglige kilder. Som illustrert i figur 1 består den bærende ideen i denne undervisningsøkten også av ulike elementer fra GKI, men først og fremst klima og drivhuseffekt som naturfaglige spørsmål og fenomen. Timen til Pål utgjør derfor først og fremst et eksempel på undervisning *med* GKI.

Vi vil avslutningsvis understreke at vi presenterte en skisse av figur 1 for lærerne som inngikk i prosjektet, høsten 2024. I intervjuene med de aktuelle lærerne i januar

2025 omtalte lærerne figur 1 som et relevant bidrag til egen undervisningsplanlegging. Lærerne understreket behovet for utdypende begrepsforklaring, tilsvarende det vi har forsøkt å formidle i denne artikkelen. Det neste skoleåret planlegger vi å undersøke flere nyanser i modellen i figur 1 gjennom videre utforskning i klasserom: Hvor viktig er elevenes kunnskapsgrunnlag og erfaringer når de interagerer med GKI? Hva slags aktiviteter kan bidra til å identifisere enda flere skillelinjer mellom undervisning i og med GKI?

Konklusjon

Da vi observerte bruk av alders- og fagtilpassede samtaleroboter i Asker kommune første gang vinteren 2024, så vi få eksplisitte skillelinjer mellom undervisning om, i eller med generativ kunstig intelligens (GKI) i våre observasjoner eller i lærerens skriftlige planer. Alle tre typer av undervisning ble imidlertid gjennomført hovedsakelig innenfor én og samme undervisningsøkt. Det ble dermed uklart om undervisningens bærende idé først og fremst var generativ kunstig intelligens – eller om et domenespesifikt (eller skolefaglig) innhold stod i sentrum. I andre utprøving vektla lærerne imidlertid én eller maksimalt to av de tre undervisningsformene (om, i og med) på samme tid og opererte med en bærende idé som det var mulig å identifisere i datamaterialet (GKI eller et fagspesifikt innhold).



Vi vil derfor oppfordre lærere som utforsker samtaleroboter i eget klasserom, til å beskrive teknologien for elevene, modellere interaksjon på storskjerm og planlegge for det som utgjør den bærende ideen i en gitt undervisningsøkt eller periode: Skal elevene først og fremst lære om teknologien og å interagere med samtaleroboter

(undervisning *om* og *i*), eller står et fagspesifikt innhold i sentrum i undervisningsopplegget (undervisning *med*)? Vil samtalerobotene kun fungere som ett av flere verktøy i den fagspesifikke undervisningen, og dermed bli anvendt på fagets egne premisser?

LITTERATUR

- BAKER, M.J. & BIELACZYK, K. (1995). Missed opportunities for learning in collaborative problem-solving interactions. I: J. Greer (red.), *Proceedings of AI-ED '95: World Conference on Artificial Intelligence in Education*, (s. 210–217). AACE: Washington D.C.
- BORGE, M., SMITH, B.K. & ALDEMIR, T. (2024). Using generative AI as a simulation to support higher-order thinking. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 54(1). <https://doi.org/10.1007/s11412-024-09437-0>
- DALSGAARD, C. & PRILOP, C.N. (2025). Partnerskaber mellem elever og AI: Nye arbeidsmetoder med generativ AI. *Læring og medier*, 17(31). <https://doi.org/10.7146/lom.v17i31.150410>
- DU BOIS, J.W. (2007). The stance triangle. I: R. Englebreton (red.), *Stancetaking in Discourse* (s. 139–182). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- DYSTHE, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33–72). Oslo: Abstrakt forlag.
- GREENO, J.G. & VAN DE SANDE, C. (2007). Perspectival Understanding of Conceptions and Conceptual Growth in Interaction. *Educational Psychologist*, 42(1), 9–23. <https://doi.org/10.1080/00461520709336915>
- KASNECI, E. mfl. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- PARK, H. mfl. (2024). Taking a stance in the process of learning: Developing perspectival understandings through knowledge co-construction during synchronous computer-mediated classroom discussion. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 19, 67–95. <https://doi.org/10.1007/s11412-023-09416-x>
- TABAK, I. & KYZA, E. (2018). Research on Scaffolding in the Learning Sciences: A Methodological Perspective. I: F. Fischer, C.E. Hmelo-Silver, S.R. Goldman & P. Reimann (red.), *International Handbook of the Learning Sciences* (s. 191–200). New York: Routledge.
- TJØNN, H., LUDVIGSEN, S.R. & MØRCH, A. (2024). Bruk av generativ kunstig intelligens i grunnskolen – hvordan utforme undervisningsopplegg. *Bedre Skole*, 36(2). Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-kunstig-intelligens/bruk-av-ki-i-grunnskolen-hvordan-utforme-undervisningsopplegg/403025>
- WANG, J. & FAN, W. (2025). The effect of ChatGPT on students' learning performance, learning perception, and higher-order thinking: insights from a meta-analysis. *Humanities & Social Sciences Communications*, 12(1), 621–21. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04787-y>
- ZHANG, K. & ASLAN, A.B. (2021). AI Technologies for Education: Recent Research & Future Directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100025>

Denne fagartikkelen bygger videre på et innsendt konferansebidrag til CSCL-konferansen i Helsinki 2025: Tjønn, H., Ludvigsen, A. & Mørch, A.I. (2025). Generative AI in Norwegian Classrooms: Differences in teaching about, with and through GAI. *Proceedings CSCL-2025*. Helsinki, juni 2025. Akseptert for publisering.



i bruk av KI i undervisning og læring.

»»» **Henrik Tjønn** er stipendiat ved Institutt for pedagogikk ved UiO. Han er utdannet grunnskolelærer med mastergrad i norskdidaktikk [HiOA] og pedagogikk [UiO], og har flere års undervisningserfaring fra grunnskolelæringen. Tjønn er spesielt interessert



internasjonalt. Han ledet arbeidet med NOU 21014: 7 og NOU 2015: 8 om fremtidens skole.

»»» **Sten Ludvigsen** er professor i læring og digitalisering ved Institutt for pedagogikk ved UV-fakultetet ved Universitetet Oslo. Han har gjennomført studier av design og bruk av digitale omgivelser og ressurser de siste 20 årene i skole og arbeidsliv nasjonalt og



læring. Han ledet et forskersteam som utviklet EssayCritic, et databasert verktøy for automatisert analyse og tilbakemelding på studentessays basert på KI og maskinlæringsalgoritmer.

»»» **Anders Mørch** er professor i teknologi og læring ved Institutt for pedagogikk ved UiO. Han forsker på pedagogisk teknologi og anvendt kunstig intelligens med fokus på empiriske studier, undervisningsmodeller og brukermiddelvirkning i utviklingen av teknologi som støtter undervisning og



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.



A man with short brown hair, wearing a light pink dress shirt and a dark blue patterned tie, is seated in a black office chair. He is viewed from the side, looking out a large window. His hands are resting on a dark wooden desk. On the desk, there is a black computer mouse and a laptop. The background shows a bright, out-of-focus view of a city or landscape through the window.

Rektorenes handlingsrom ved skolefravær

»»» Av Hilde Fiske Hugaas, Eirin Dyngen og Roald Valle

En samfunnsutvikling med stadig økende skolefravær og en kompleks arbeidshverdag i den norske skolen fører til bekymringer for mange rektorer. De føler ofte at de står alene i skolefraværssakene, og at eksterne tjenester kommer sent inn eller trekker seg ut før saken er løst.

I følge Torberg Falck, professor ved NTNU, vil elever sitt skolefravær koste samfunnet flere milliarder kroner (Falck, 2023). I 2023 var det 5107 elever som ikke fullførte 10. trinn, og dette utgjorde 7,8 prosent av elevmassen. Det er grunn til å tro at tallet ikke er synkende. Ut ifra Falck (2023) sine beregninger vil dette kunne koste samfunnet 5,4 milliarder kroner årlig i tapt verdiskapning. Konsekvensene av at elever sitt skolefravær ikke blir fulgt opp, er enorme. Både for samfunnet, og ikke minst for det enkelte barn eller den unge, er det avgjørende at foreldre og fagpersoner får snudd denne utviklingen.

1. august 2024 trådte ny opplæringslov i kraft. En av endringene i den nye lovteksten er at det blir stilt krav til fylkeskommunene og kommunene om å følge opp elever med fravær fra opplæringen. Spørsmålet som mange skoleeiere og skoleledere stiller seg, er hvordan dette kravet skal etterleves.

Men hva er egentlig skolefravær?

Skolefravær? Bekymringsfullt fravær? Skolenærvær? Skolevegring? Høyt skolefravær? Skulk? Ufrivillig skolefravær? Alvorlig skolefravær? Begrepene florerer, og ofte blir kommunikasjonen og budskapet forstyrret av dette. Også i forskningen er det store forskjeller på hvordan forskere skriver om og skildrer skolefravær (Kjeøy & Lysvik, 2023). Personer som er involvert i skolefraværssaker, både fagpersoner og foreldre, snakker forbi hverandre i mangel på et felles og konsensuspreget begrepsapparat. I tillegg oppleves begrepene som blir brukt, som upresise. Vi mener det trengs en klargjøring av begrepene, slik at det blir lettere å følge opp sakene på den måten den nye opplæringsloven krever. Dersom det er klart hvilke begrep som skal brukes, og hvordan disse er definert, kan man lettere vite at man snakker om det samme. «Eit skulefråvær kan vere høgt utan å vere bekymringsfullt, og det kan vere bekymringsfullt utan å vere høgt» (Dyngen & Hugaas, 2024, s. 65). Denne formuleringen viser noe av bredden og kompleksiteten som ligger denne begrepsbruken.

Rektorenes handlingsrom

Vi jobber selv i praksisfeltet som rektorer, og vi ser en økende grad av skolefravær både i ungdomsskolen og barneskolen. Skolefraværssakene blir fort omfattende og ressurskrevende for skolen å håndtere, og samtidig får de

store samfunnsmessige konsekvenser. På bakgrunn av dette ønsket vi å undersøke tematikken nærmere.

Masteroppgaven som ligger til grunn for denne artikkelen, er basert på en kvalitativ studie der vi undersøkte rektorer sitt handlingsrom i arbeid med elever sitt skolenærvær. Vi har sett på hvordan rektorer selv beskriver sitt arbeid med saker knyttet til skolefravær, og hvordan de jobber for elever sitt skolenærvær. Vi har intervjuet sju rektorer i grunnskolen i Norge.

Som et teoretisk rammeverk har vi støttet oss til forskning knyttet til ledelse, samt sett på hvordan kontekst påvirker rektorer sitt handlingsrom. Gjennom studien har vi utviklet en modell for å skissere rektor sitt handlingsrom. Vi har lagt vekt på hvordan rektorer snakker om tematikken, og i den sammenheng har det vært nødvendig å drøfte språk og begrep knyttet til temaet.

Både Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet har pekt på at det er behov for bedre oversikt over omfanget av saker som omhandler fravær, og etter at den nye opplæringsloven trådte i kraft, er kommunene pliktige til å sette inn tiltak dersom elever har skolefravær.

Hvem skal vurdere «barnets beste»?

Rektorene vi intervjuet, sa at de blir urolige over det økende fraværet de ser i skolen, samtidig som de i mange sammenhenger kjenner seg maktesløse når det gjelder å løse sakene. En rektor uttalte følgende:

Mange elever fortel at dei ikkje klarar å peike på kvifor dei er borte. Dei liker lærarane sine, dei har vener, skulen er trygg, men likevel kjem dei ikkje på skulen. (Dyngen & Hugaas, 2024, s. 58)

Rektorene i vår forskning opplever at de står alene i skolefraværssakene, og at eksterne tjenester kommer sent inn eller trekker seg ut før sakene er løst.

I funksjonen som rektor skal en imøtekomme mange forventninger, som ofte er motstridende. Ønsker fra foresatte står ofte i motsetning til føringer fra skoleeier eller lovverk (Dyngen & Hugaas, 2024). I rektor sine vurderinger er det alltid barnet sitt beste som skal veie tyngst. Dette kommer frem både i barnekonvensjonen, Grunnloven og forvaltningsloven, og fra og med 1. august 2024 ble vurdering av barnets beste også behandlet i den nye

opplæringsloven § 10-1 (Opplæringslova, 2023). I noen sammenhenger kan det være krevende å håndtere saker der man vurderer at barnet sitt beste ikke nødvendigvis er i tråd med det som foreldrene ønsker der og da. Det å ha et barn med betydelig skolefravær kan for mange familier oppleves som en krise. Man får velmente råd fra ulike hold, og ønsker så sterkt å finne en løsning at man kanskje ikke tenker på langsiktige konsekvenser. Det blir opp til skolen, ved rektor, å gjøre vurderinger av barnets beste både på kort og på lengre sikt. Rektorene vi intervjuet, opplevde at de blir stående i et krysspress med motstridende forventninger fra ulike aktører.

Lovverket er med på å definere rektorer sitt handlingsrom i saker knyttet til skolefravær. Vi ser gjennom vår studie at det er svært ulikt hvordan rektorene tolker sitt handlingsrom, og hvordan de selv definerer oppfølging og tiltak innenfor eller utenfor handlingsrommet (Dyngen & Hugaas, 2024).

Utover nasjonalt lovverk kan, og bør, skoleeiere og skolene også ha lokale rutiner for oppfølging av saker knyttet til skolefravær. Gjennom vår forskning fikk vi inntrykk av at de lokale rutinene eksisterer, men at det kan virke mer tilfeldig om de blir brukt eller ikke (Dyngen & Hugaas, 2024). Blant flere av informantene våre kom det fram at sakene ble behandlet svært ulikt, og at det var utstrakt bruk av skjønn i slike saker. Dette understreker også forskningen til Amundsen og Lerstang (2021), hvor de så at det ofte var andre vurderinger enn hva som var til det beste for barnet, som lå til grunn for enkeltvedtak i skolefraværssaker. Ofte handlet det om ønske fra foreldre, økonomiske hensyn eller føringer i lovverket.

Støtte til innføring av nytt lovverk

Utdanningsdirektoratet (2024a, 2024b) kommer på sine nettsider med forslag om hvordan skolene kan jobbe for å fremme skolenærvær, og hvordan skolefravær skal følges opp. Ansatte på skolene savner likevel et felles rammeverk og en støtte ved innføringen av den innskjerpede lovteksten. Vi fant at det er svært ulikt hvordan rektorer omtaler saker som handler om skolefravær (Dyngen & Hugaas, 2024).

Etter innføringen av aktivitetsplikt knyttet til et trygt og godt skolemiljø har skolene over flere år jobbet med denne tematikken. Lærere og rektorer har tatt videreutdanning innen temaet, og det er blitt jobbet utallige timer

med dette i skolene sitt utviklingsarbeid. Som kjent tar det tid å endre praksis, og rektorer uttrykker behov for støtte i dette arbeidet. Ikke minst opplever flere rektorer usikkerhet knyttet til hvordan man omtaler saker der elever har skolefravær. I dette oppstår det ofte også misforståelser mellom aktørene som er inne og jobber i sakene. For eksempel kan leger som ikke kjenner opplæringsloven, finne på å «sykemelde» en elev. Opplæringsloven åpner ikke for dette. Eller en psykolog fra BUP kan kreve kortere dager eller opplæring på andre arenaer. Dette er noe som krever en sakkyndig vurdering fra PPT.

Slike «raske» løsninger som andre instanser ofte ønsker at skolen legger til rette for, skaper fort falske forhåpninger hos foreldrene. Dette kan føre til at skolen oppleves som umedgjørlig i samarbeidet med foreldrene, og det kompliserer kommunikasjonen. Det er viktig at både skoleledere og eksterne aktører rundt familiene er kjent med hvilket lovverk som gjelder for eleven sin rett og plikt til opplæring. I vår undersøkelse hadde vi forventet at flere av rektorene brakte spørsmål om lovverk og juridiske vurderinger på bane. Det var det bare én av informantene som gjorde. For oss kan det virke som at skolene strekker seg langt når det gjelder å sette inn tiltak, og at de derfor ikke alltid vurderer tiltakene opp mot gjeldende lovverk.

Flere rektorer sier implisitt at de famler litt i håndteringen av saker knyttet til skolefravær. En rektor sa at «vi skyt litt i alle retninger» (Dyngen & Hugaas, 2024, s. 58). Dette tror vi mange av våre rektor-kollegaer ville støttet. Flere skildrer at omfattende og ressurskrevende tiltak blir satt inn, men ofte med liten eller ingen effekt. Foreldre og andre aktører presser på for å få satt i gang ulike tiltak de har hørt om eller har tro på, men rektorer ser at disse i verste fall kan bidra til å hindre at barnet kommer tilbake til skolen (f.eks. hjemmeundervisning). Eksterne aktører kommer sent inn i sakene, og da har allerede sakene vokst seg veldig store.

Når skole og hjem er uenige

Det kan være behov for en flerfaglig innsats og samarbeid på tvers av sektorer og tjenester gjennom å koble på «la-get rundt eleven». (Utdanningsdirektoratet, 2024d)

I de fleste tilfeller viser det seg imidlertid at laget rundt elever med bekymringsfullt skolefravær består av skolen

og de foresatte. Rektorer melder at de signaliserer tydelige krav til de foresatte i samarbeidet. De opplever ofte at det ikke er enighet mellom skole og hjem om når det er greit å holde eleven hjemme fra skolen.

Skolene anerkjenner hvor viktig det er å ha en god relasjon mellom skole og hjem, og gjør mye for å styrke denne relasjonen. I vår studie viser en rektor til hvilke tilbud de organiserer utenom skoletiden for å styrke disse relasjonene:

Vi har kurs på fritida, instrument, sjakk, teater. Vi har spelklubb med både brettspel og digitale spel. Dette er i regi av skulen for å skape trivsel og gode opplevingar, og der mor og far kan vere med dersom eleven ønskjer det.

Samme rektor uttrykte bekymring over utviklingen:

Det skjer noko i samarbeidet mellom skule og heim no, der skulen får oppdraget med å finne ut av kvifor det ikkje fungerer. Skulen skal hjelpe både barnet og foreldra å få det til. (Dyngen & Hugaas, 2024, s 41).

Andre rektorer forteller om bekymringene de står overfor når samarbeid mellom skole og hjem går i stå:

Vi har eit godt samarbeid med foreldra i mange av dei tunge sakene, men det vert vanskeleg dersom samarbeidet med heimen ikkje fungerer. Veldig tungt. (Dyngen & Hugaas, 2024, s 42)

I saker med bekymringsfullt skolefravær blir laget rundt eleven svært sårbart dersom skolen er eneste tjeneste som skal bistå hjemmet. Mange rektorer etterlyser et mer forpliktende samarbeid med andre tjenester. Andre tjenester kommer ofte sent inn i samarbeidet, eller de trekker seg ut med uforrettet sak. Rektorer opplever at dette ofte begrunnes med at «vi ikke kommer i posisjon» (Dyngen & Hugaas, 2024). Skolene er satt til å ta vare på og utdanne en sammensatt elevgruppe, og vi mener at de ansatte i skolen i de aller fleste tilfellene gjør en grundig og god jobb. En skole kan ikke si at de trekker seg ut av sakene, ettersom eleven alltid vil ha rett og plikt til opplæring.

Når årsakssammenhengene til skolefraværet blir komplekse, ofte knyttet til psykiske helsevansker eller sosiale problemstillinger i hjemmet, savner rektorene et

velfungerende støtteapparat. Hvem kan vi egentlig se på som laget rundt eleven?

Rektorene i vår studie hadde klare forventninger til både skoleeier, helsevesen, sosiale tjenester og PP-tjeneste (Dyngen & Hugaas, 2024). Men de opplever, som nevnt over, at de oftest blir stående alene i samarbeidet med foreldrene.

Vi har opplevd å ha hatt plass på alternativ opplæringsarena for ein elev som vi ikkje kunne handtere på skulen. Dei kunne ikkje ha så utagerande elevar i sitt tilbod, så vi måtte greie det sjølve. Det er ei absurd kjensle. (Dyngen & Hugaas, 2024, s. 42).

Rektorene etterlyser flere yrkesgrupper og tjenester inn i skolen. De ser for seg økt tilstedeværelse av helsefaglig personell og sosionomer, men også en tydeligere satsing fra skoleeier. Dersom ikke disse tjenestene skal tilbys i skolens regi, mener rektorene at de uansett må gjøres mer tilgjengelige enn de er i dag (Dyngen & Hugaas, 2024).

Forskning vi viser til i vår studie, synliggjør behovet for at myndighetene satser på å støtte skolene i saker med bekymringsfullt skolefravær. Skolene er ikke rustet til å håndtere disse sakene alene, og samfunnet som helhet må investere i det arbeidet som må legges ned. Myndighetene må vise at de satser på dette arbeidet med tydelige føringer og gode rammer. Dette for å sikre strukturerte og forpliktende samarbeid mellom de ulike tjenestene som trengs for å hjelpe elever og foreldre som står i en krevende situasjon (Dyngen & Hugaas, 2024).

Havik og Ingul (2021) bringer i sin forskning på bane tanken om et skolenærversteam sammensatt av medlemmer med ulik kompetanse og kunnskap om skolefravær. Et spørsmål vi stiller oss, er: Hvordan kan man oppnå en felles forståelse av hvor viktig det er å ha et tverrfaglig team som samarbeider for å sikre elevenes nærvær?

Forventninger og ansvar må avklares

Vi som rektorer må ta på alvor at vi er premissleverandører for skolen sin utvikling, og prioritere tid og fokus til arbeid med skolefraværstematikk. Rektor må sikre at skolen har gode rutiner for å følge med på elever sitt skolefravær og følge det opp straks det oppstår. Vi må gripe det handlingsrommet vi har til å vurdere hvilke tiltak som er egnet i hver enkelt sak. Vi må evaluere de tiltakene som er satt i

verk og eventuelt justere dem dersom de ikke har ønsket effekt. Det kan ikke være tilfeldig hvordan vi som skole jobber med disse sakene. Er det for eksempel slik at skolene trenger like strukturerte føringer fra myndighetene i dette arbeidet, som i arbeidet rundt aktivitetsplikten knyttet til skolemiljø i kapittel 12 i opplæringsloven?

Vi tenker at mer støtte da man innførte dette utvidede ansvaret for skolene, ville ha vært klokt. Vår erfaring er at alle aktører som skal være ressurser i disse sakene, trenger tydelige og enhetlige begreper knyttet til skolefraværssaker. Dette vil kunne føre til en mer målrettet innsats fra alle impliserte tjenester, noe som avgjort vil være til barnets beste.

Vår bestemte mening er at dette ansvaret ikke kan legges til skolen alene. Samarbeidet med de andre aktørene i «laget rundt eleven» blir sentralt, slik at skolen og foreldrene ikke opplever å stå alene om «å være i posisjon» overfor eleven.

For å lykkes med arbeidet med å øke elevenes nærvær i skolen trenger vi å avklare forventninger og ansvar på en bedre måte og å gjøre forpliktende avtaler mellom de aktuelle tjenestene som behøves for å hjelpe eleven til en bedre hverdag. Vi ser med forventning frem til at det tverrdirigerte og -etatlige samarbeidet som Utdanningsdirektoratet beskriver, skal munne ut i nasjonale råd på dette området (Utdanningsdirektoratet, 2024c).

LITTERATUR

AMUNDSEN, M.-L. & LERSTANG, C. (2021). Fritak for opplæringsplikt blir fritak for ansvar. *Bedre skole*, 21(2), 17–21. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/09/09/UTD-BedreSkole-0221-WEB.pdf>

DYNGEN, E. & HUGAAS, H.F. (2024). «Vi skyt litt i alle retninger». *Rektor si skildring av handlingsrommet i arbeid med elever sitt skolenærvær*. [Masteroppgave, Norges Handelshøyskole]. NHH Brage. <https://openaccess.nhh.no/nhh-xmlui/handle/11250/3149089>

FALCH, T. (2023). Et forsøk på å tallfeste samfunnsøkonomisk kostnad ved manglende utdanning og utenforskap. Institutt for samfunnsøkonomi, NTNU.

HAVIK, T. & INGUL, J.M. (2021). Early Identification of Attendance Problems. I: M.G. Landell (red.), *School Attendance Problems. A Research Update and Where to Go* (s. 62–69). Jerringfonden. <https://jerringfonden.se/wp-content/uploads/2021/04/202101-Jerringfonden-Antologi-A5-sammanslagen.pdf>

KJEØY, I. & LYSVIK, R.R. (2023). *Kunnskapsstatus om bekymringsfullt fravær i skolen*. (FAFO Rapport 2023:13). Fagbevegelsens senter for forskning, utredning og dokumentasjon. <https://www.faf.no/zoo-publikasjoner/kunnskapsstatus-om-bekymringsfullt-fravaer-i-skolen>

OPPLÆRINGSLOVA. (2023). Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa. (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/pro/#document/NL/lov/2023-06-09-30>

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2024a). *Plikt til å følge opp fravær*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/plikt-til-a-folge-opp-fravar/>

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2024b). *Forebygge og følge opp bekymringsfullt fravær*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/under-arbeid/atle/forebygge-folge-opp-bekymringsfullt-fravar/>

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2024c). *Samarbeid om bekymringsfullt skolefravær*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/forebygge-og-folge-opp-bekymringsfullt-fravar/samarbeid-bekymringsfullt-skolefravar/>

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2024d). *Slik kan skolen forebygge bekymringsfullt skolefravær*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/forebygge-og-folge-opp-bekymringsfullt-fravar/slik-kan-skolen-forebygge-bekymringsfullt-fravar/>



»» Hilde Fiske Hugaas er assisterende rektor på Knarvik vidaregåande skule i Vestland fylkeskommune. Hun har lang erfaring fra skolen, både som rektor, avdelingsleder, lærer og rådgiver. Hilde Fiske Hugaas er opptatt av samspillet mellom skolen og andre tjenester og ser dette som en forutsetning for et vellykket utfall i komplekse saker på elev- og systemnivå.



»» Eirin Dyngen jobber som rektor i Alver kommune. Hun har tidligere erfaring som lærer i grunnskolen og er opptatt av profesjonsfellesskapets betydning for elevenes læring og utvikling. Hun er særlig interessert i hvordan systematisk samarbeid og ledelse kan bidra til en inkluderende og lærende skolekultur.



»» Roald Valle er programleder og seksjonsleder ved NHH Executive. Han har doktorgrad innen ledelse og utdanningspolitikk fra Universitetet i Bergen og arbeider blant annet med den nasjonale rektorutdanningen ved NHH. Roald forsker på ledelse i skjønningsfeltet mellom politikk og praksis, profesjonelle læringsfellesskap og læring i organisasjoner.

Religiøst mangfold og inkludering – erfaringer fra klasserommene



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

»» Av Ole Kolbjørn Kjørven og Thor André Skrefsrud

Den norske skolen er en møteplass for elever med ulikt livssyn, og elevene ser ut til å både ha en generell interesse for religion og være positive når det gjelder å møte annerledes troende. Det bør altså være rom for en meningsfull undervisning på feltet – spørsmålet er om skolen klarer å utnytte dette godt nok.

I overordnet del av læreplanen kan vi lese at skolen skal «bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Er dette virkeligheten for elever med religiøs bakgrunn i dag?

Sissel Østberg var blant de første som satte søkelyset på hvordan religiøse minoriteter har det i Norge og i skolen i sin studie om «unge norsk-pakistanske jenter» (1998). Østberg og senere studier har vist at barn og unge kan oppleve det som krevende å stå frem med en religiøs identitet i

skolen (Gullbekk, 2000; Nicolaisen, 2013). Og paradoksalt nok, i en skole der kristendommen og Den norske kirke har blitt sett på som privilegerte og som representanter for majoriteten, viser studier at også kristne elever kan oppleve det vanskelig, og at de velger å «bli i skapet» (Domaas, 2019; Iversen, 2012). Forskere i Norge og i flere europeiske land mener dette har sin bakgrunn i økt sekularisering, som gir lite rom for religion i det offentlige rom (Barnes, 2022; Moulin, 2011). Dette sammenfaller med studier som viser at norske ungdommer, selv om de uttrykker en prinsipiell åpenhet og toleranse for religiøs mangfold, ser ut til å være både likegyldige til religion og negative til religiøse sannhetspåstander (Botvar & Mortensen, 2017; Høeg, 2017; von der Lippe, 2011).

Forskningsprosjektet *Ikke-formell trosopplæring, offentlig skole og religiøse minoriteter i Norge* (FAITHED), som er finansiert av Norges forskningsråd (2022–2025), setter søkelyset på religiøse minoriteter i Norge. I forskningsprosjektet vårt studerer vi katolske og muslimske barn og unge og deres forhold til religionsundervisning i eget trossamfunn og i offentlig skole. I tillegg ser vi på hvordan skoleledere, KRLE-lærere og elever møter og erfarer skolens religiøse mangfold. Det er gjennomført feltarbeid i fire katolske menigheter, fire sunnimuslimske moskéer, fire barneskoler og fire ungdomsskoler i Sør-Norge, hvorav halvparten er lokalisert i Stor-Oslo-regionen. Muslimer og katolikker er valgt fordi de representerer den største og den nest største religiøse minoriteten i Norge, med henholdsvis 190 542 muslimske og 166 663 katolske registrerte medlemmer (Statistisk sentralbyrå, 2024). Begge tilbyr også trosopplæring i store deler av landet.

Vi vil her redegjøre for sentrale funn og analyser basert på intervjuer med 38 ungdommer i katolske og muslimske menigheter, 11 skoleledere og 14 KRLE-lærere, samt en større spørreundersøkelse besvart av 127 ungdomsskoleelever. Vi stiller tre sentrale spørsmål:

1. Hva tenker muslimske og katolske ungdommer om religionsundervisningen i skolen?
2. Hvordan møter skolen (skoleledere og KRLE-lærere) elever fra religiøse minoriteter?
3. Hva tenker ungdomsskoleelever om religions- og livssynsmangfold?

Videre vil vi vektlegge funn vi mener det er viktig å løfte frem i samtalen om den inkluderende skolen. Det

overordnede spørsmålet er: Er det åpenhet og rom for religiøs mangfold i den offentlige skolen i dag?

Muslimske og katolske ungdommer om KRLE

Muslimske og katolske ungdommer uttaler seg grunnleggende positivt om KRLE-faget. Mange knytter dette til det å leve i en tid med økt mangfold, og at det derfor er viktig å lære om ulike religioner (Larssen & Aschim, 2023, s. 282). I tillegg vektlegges betydningen av KRLE-klasserommet som et sted der det legges til rette for dialog og samtale, det som kan omtales som et fungerende «uenighetsfellesskap» (Iversen, 2014). I et fag det har vært mye uro rundt, er det verdt å merke seg at religiøs minoritetsungdom opplever faget som både relevant og viktig.

Samtidig kommer det frem flere utfordringer, til dels også urovekkende erfaringer. Mest fremtredende blant både muslimske og katolske ungdommer er mangelen på dybde og bredde, særlig da om «vår egen religion», som enkelte uttrykte det. Mange peker på at faget er «overfladisk» og i liten grad får frem hvordan det er å leve som muslim eller katolik i dagens Norge, den religionen «de selv erfarer», som en sa det.

Det er ungdommer med katolsk bakgrunn som synes å få minst oppmerksomhet om sin tradisjon. Dette kan skyldes at alt «går under kristendommen, at det liksom er det samme», som en uttrykte det (Larssen & Aschim, 2023, s. 284). Det katolske perspektivet, til tross for en lang historie i Norge med røtter tilbake til kristningen, synes altså å bli marginalisert. Det er verdt å påpeke, for de av oss som er vokst opp i en luthersk eller protestantisk kulturtradisjon, at en enhetlig fremstilling av kristendommen ikke er objektiv, men smaker og lukter av «luthersk marinade», slik en svensk forsker så betegnende har uttrykt det (Berglund, 2013). Dette er noe særlig katolsk ungdom merker seg.

Det er også de katolske elevene som oftest synes å komme opp i ubekvemme situasjoner i KRLE-klasserommet. Selv om de tegner et generelt positivt bilde av KRLE-faget, peker flere på at det kan være utfordrende å stå frem med en katolsk identitet. Intervjuer med katolske ledere, lærere og foreldre bekrefter det samme. Særlig påpekes det at barn og unge kan oppleve å måtte stå til rette for det storsamfunnet oppfatter som uakseptable og utdaterte meninger, særlig om moral og etikk, eksempelvis et restriktivt abortsyn (Kjørven, 2026). Også muslimske elever kan oppleve dette, som tidligere studier har vist

(Gullbekk, 2004; Østberg, 1998), men det kan se ut til at perioden etter tidlig 2000-tallet har gjort KRLE-lærere mer oppmerksomme på negative og stereotype fremstillinger av islam og muslimer. En av de muslimske foreldrene påpekte nettopp at:

Spesielt etter 9/11 var det mye ubehag [...] Jeg ser ikke den samme holdningen, i hvert fall, jeg merker det ikke på dem (barna) [...] Det virker som om KRLE er ok, at skolen og klassekameratene deres har det bra med islam.

Hvordan skolen møter elever fra religiøse minoriteter

Ikke overraskende sier både skolelederne og KRLE-lærerne at skolen skal være inkluderende i møte med økt religiøs mangfold, at elevene skal kunne «vise frem» og «dele» sin tro, som en skoleleder uttrykte det (Kjørven mfl., 2023, s. 264). Til tross for dette felles utgangspunktet – det som kan omtales som et ressursperspektiv på religiøs mangfold – er det verdt å merke seg at skoleledere tilnærmer seg religiøse høytider på svært ulike måter. Én skoleleder velger en tydelig nøytralitetslinje, der alt som kan skape skillelinjer mellom elevene, og da særlig religiøse identitetsmarkører, utelates fra skolens fellesskapsarrangement. En annen skoleleder tenker motsatt og argumenterer for at markering av religiøse høytider er relasjonsbyggende, at det er med på å skape «nysgjerrighet» rundt annerledes troende og «bygge toleranse».

Materialet viser også ulike tilnærmingsmåter blant KRLE-lærerne med tanke på det å løfte frem «levd religion»-perspektivet i undervisningen. Noen lærere velger å unngå det helt, mens andre åpner opp for elev-erfaringer hvis det kommer fra elevene selv. Andre lærere viser en mer proaktiv holdning og er opptatt av å skape et rom og en trygghet for utveksling av ulike eleverfaringer. For elevene er klare, ifølge en av lærerne:

Elevene er jo ikke noe redde for å si hva de tror på. Og det er sunt at vi som lærere bygger opp en sånn kultur, da, i klassene, hvor elevene føler seg trygge til å uttrykke seg selv og sin identitet.

Når temaet trosopplæring blir tatt opp, kommer det også frem tydelige skiller. Sistnevnte lærer viser til en erfaring der en elev med hindubakgrunn fortalte og viste hvordan statuer og bilder av guder brukes i hjemmet – guder som

ofte oppfattes som fremmede for den norske allmennheten. Et

annet eksempel var hvordan undervisning om en bibelsk fortelling ble knyttet til en muslimsk elevs livsverden, til «den fortellingen jeg hørte på Koranskolen». En annen lærer kunne fortelle at undervisningen i moskéen om forholdet mellom vitenskap og tro hadde virket klargjørende for de muslimske elevene i klassen. Erfaringene disse lærerne delte, var altså at en aktiv bruk av elevenes trosbakgrunn bidro til å skape dypere forståelse for egen og andres religioner.

Andre lærere, og særlig flere av skolelederne, var mer tilbakeholdne og så heller ikke helt relevansen av det elevene lærer på trosopplæringen. Flere uttrykte også en skepsis til trosopplæringsarenaen, at «de skjønner ikke hva de leser», med henvisning til arabisk koranresitering, og at tiden i moskéen på kveldstid og i helger frarøver barna muligheten til «å være ute og leke og bruke språket sitt og få sosiale ferdigheter». Trosopplæringen, særlig da med henvisning til det som skjer i moskéene, anses altså å ha en segregerende effekt, til ikke å være en ressurs, men en belastning for muslimske barn og unge.

Hva ungdomsskoleelever tenker om religions- og livssynsmangfold

Tidligere forskning kunne altså tyde på at ungdom er likegyldige til religion. I vårt materiale er ikke dette fremtredende. Ungdommene uttrykker tvert imot at de har en generell interesse for religion, og at det å ha kunnskap om religion er viktig. Ungdommene i studien, både muslimske, katolske og andre ungdommer, deler altså i stor grad den oppfatningen at det å lære om religion og møte annerledes troende er viktig og meningsfullt.

Like viktig er det å fremheve at ungdommene i studien opplever det å leve i et religiøs mangfoldig samfunn som «fint», «spennende» og «lærerikt». Enkelte skrev at det er «vanskelig» og «utrygt», men dette skrev de i hovedsak på vegne av seg selv eller andre religiøse elever på skolen. Bare tre skrev at det er «dumt» og uttrykte en tydelig negativ holdning til religion og religiøse mennesker. Dette er overraskende få, hvis vi sammenligner dette med tidligere studier, som nettopp har fremhevet økende religionsskepsis blant unge.



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

LITTERATUR

BARNES, L.P. (2022). *Religion and world-views: The triumph of the secular in religious education*. Taylor & Francis.

BERGLUND, J. (2013). Swedish religion education: Objective but marinated in Lutheran Protestantism? *Temenos-Nordic Journal for the Study of Religion*, 49(2), 165–184. <https://doi.org/10.33356/temenos.9545>.

BOTVAR, P.K. & MORTENSEN, B.S. (2017). *Tro, tillit og toleranse. Unges holdninger til menneskerettigheter i en flerkulturell kontekst*. KIFO Rapport 2017:2. KIFO Institutt for kirke-, religions- og livssynsforskning.

DOMAAS, O.E. (2019). En anonym minoritet i klasserommet? Kristne elever i skolens religionsfag. *Prismet*, (1). <https://doi.org/10.5617/pri.6854>.

GULLBEKK, E. (2004). Med dialog på timeplanen – Halima sin KRL-time. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (02-03), 128–144. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2004-02-03-03>.

HØEG, I.M. (2017). *Religion og ungdom*. Universitetsforlaget.

IVERSEN, L.L. (2012). Når religion blir identitet. *Kirke og Kultur*, 117(3), 258–270. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3002-2012-03-06>.

IVERSEN, L.L. (2014). *Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.

KJØRVEN, O.K., HUSTVEDT, M. & SKREFSRUD, T.A. (2023). Skolelederes erfaringer og møte med religiøs mangfold. *Prismet*, 74(4), 255–275. <https://doi.org/10.5617/pri.10749>.

KJØRVEN, O.K. (2026, under utgivelse). Compulsory RE in Norwegian public schools. The religious minority experience. I: A. Aschim, J. Berglund, M.B. Erdal & F. Schweitzer (red.), *Minorities, migration and religion: New perspectives on religious education in faith communities and schools in Europe*. Waxman Verlag.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>.

LARSEN, M.F. & ASCHIM, A. (2023). Katolsk ungdom i møte med KRL-faget. *Prismet*, 74(4), 277–292. <https://doi.org/10.5617/pri.10750>.

MOULIN, D. (2011). Giving voice to 'the silent

minority': the experience of religious students in secondary school religious education lessons. *British Journal of Religious Education*, 33(3), 313–326. <https://doi.org/10.1080/01416200.2011.595916>.

NICOLAISEN, T. (2013). *Hindubarn i grunnskolen: religions og livssynsundervisning: egengjøring, andregjøring og normalitet* [doktoravhandling]. Universitetet i Oslo.

STATISTISK SENTRALBYRÅ. (2024). Medlemmer i tros- og livssynssamfunn utenfor Den norske kirke. <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/faktasider/religion>.

VON DER LIPPE, M. (2011). Young people's talk about religion and diversity: a qualitative study of Norwegian students aged 13–15. *British Journal of Religious Education*, 33(2), 127–142. <https://doi.org/10.1080/01416200.2011.543590>.

ØSTBERG, S. (1998). *Pakistani children in Oslo: Islamic nurture in a secular context* [doktoravhandling]. University of Warwick.

En slik åpenhet og positivitet i møte med religiøs mangfold kan kanskje best forklares med det som fremstår som noe av det mest iøynefallende i denne studien, nemlig at det å ha venner på tvers av trosgrenser, oppleves som «helt normalt». Det er, som flere uttrykte det, «helt greit», «null stress», «bryr meg ikke», «det tenker jeg ikke noe på». Også to fra en skole der religiøs mangfold ikke er like utbredt, tenker slik: «Jeg hadde ikke syntes det var noe rart eller annerledes» og «Jeg syns ikke det er noe annerledes med dem». Ungdommene i vår studie synes altså å se på religiøs mangfold som normalt og et selvfølgelig aspekt i deres hverdagsliv.

Utnyttede muligheter

Det religiøse mangfoldet i klasserommet erfares forskjellig alt etter som hvilke grupper man spør. Ved å bringe sammen stemmer fra elever, fra ungdommer som selv har religiøs bakgrunn, fra lærere og fra skoleledere, ser vi mer av hvordan det religiøse mangfoldet inngår som del av den flerkulturelle skolehverdagen. Det gir også et grunnlag for å forstå hvilke muligheter som ligger i skolens KRL-undervisning, og hvordan elevers tros- og livssynsbakgrunn kan anerkjennes i den inkluderende fellesskolen.

Samtidig synliggjøres det noen utfordringer som kan oppstå når ulike religioner og livssyn møtes. Balansen mellom å gi kunnskap om religioner, respektere elevenes

bakgrunn og samtidig ivareta et livssynsåpent fellesskap er en krevende øvelse som krever høy kompetanse av lærere og skoleledere. For eksempel viser materialet vårt at den religiøse dimensjonen ved mangfold er en kompetanse mange barn og unge besitter, men som ofte ikke aktiveres utover den religiøse konteksten den opererer innenfor. Vi trenger derfor flere studier som kan undersøke hvordan det religiøse mangfoldet kan inngå i det flerkulturelle klasserommet.



»» Ole Kolbjørn Kjørven er førsteamanuensis i religionsdidaktikk ved Institutt for samfunnsfag, religion, livssyn og etikk ved Universitetet i Innlandet. Kjørvens forskningsinteresser knytter seg særlig til temaet den flerkulturelle skolen.



»» Thor André Skrefsrud er professor i pedagogikk og religionsdidaktikk ved Institutt for pedagogikk og lærerutdanning ved Universitetet i Innlandet. Skrefsruds forskningsinteresse knytter seg særlig til temaet flerkulturell pedagogikk.



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

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

Fiskesprell gir penger til innkjøp av sjømat i undervisningen

Råvarestøtten er på kr 40 per elev på mellomtrinnet og kr 65 per elev på ungdomstrinnet. Skolene kan søke støtte en gang per skoleår. Fristen for å søke er 31. desember 2025.

Hver skole kan få tilsendt gratis kokebøker og lærerveiledning fra Fiskesprell

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

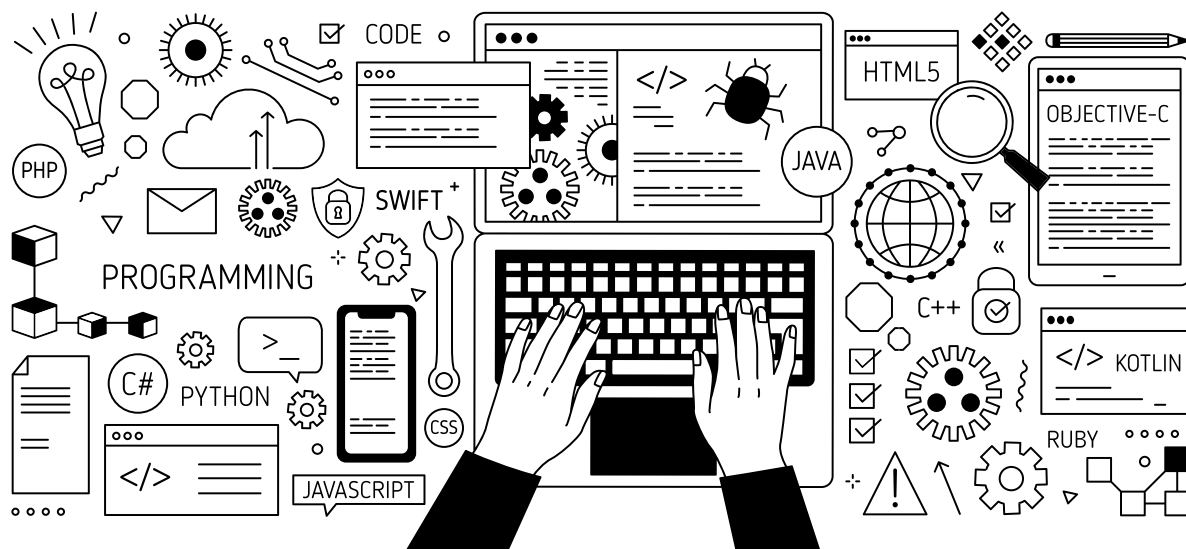
Kokkesprell – en lærerik konkurranse for elever på mellom- og ungdomstrinnet

Kokkesprell er et undervisningsopplegg og konkurranse til mat- og helsefaget, hvor elevene samarbeider om å komponere sine egne oppskrifter med sjømat. Vinnerne mottar kr 10.000,- til klassekassen, samt en sjømatfest i regi av Fiskesprell. Kokkesprell gir, i tillegg til den ordinære råvarestøtten, kr 50 i støtte per elev som deltar.



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

Fiskesprell er et nasjonalt kostholdsprogram i samarbeid mellom Helse- og omsorgsdepartementet, Nærings- og fiskeridepartementet og Norges sjømatråd. Helsedirektoratet og Havforskningsinstituttet kvalitetssikrer innholdet i programmet.



En mer utforskende matematikkundervisning gjennom programmering

Matematikkfaget kan lett havne i bakgrunnen når elever skal presentere skoleprosjekter for foreldre og foresatte. Slik trenger det ikke være. Gjennom prosjekter basert på programmering vil man kunne synliggjøre

»» Av Pål-Erik Eidsvig **matematikkens relevans for dagliglivets erfaringer.**

I denne artikkelen vil jeg dele noen eksempler fra ulike kurs jeg har holdt i regi av Universitetet i Sørøst-Norge (USN). Oppleggene er blitt gjennomført av både lærere og elever i grunnskolen. Flere av disse kan knyttes opp mot punkter vi kjenner igjen i overordnet del av LK20, deriblant skaperglede, engasjement, utforskertrang og tverrfaglighet. Oppleggene er eller kan gjøres tverrfaglige, der matematikk både kan være redskapsfag og styringsfag. Oppleggene krever ikke omfattende teknisk utstyr, tvert imot. Mye av utstyret som brukes, kan elevene ta med seg hjemmefra, og gjenbruk av materialer vil stå sentralt.

Når skolen inviterer foresatte til forestillinger, utstillinger og liknende, er det gjerne andre fag enn matematikk som er styringsfag. Dersom vi kan presentere prosjekter som vist under eller liknende, vil matematikk kunne få en enda mer sentral rolle, og det kan bidra til å skape oppmerksomhet og motivasjon rundt realfagene.

Bakgrunn

Siden det er matematikkfaget som har fått ansvaret for programmeringen i skolen, er det sentralt at faget tar initiativ til å inkludere flere fag i ulike prosjekter. I Sverige innførte de programmering før Norge og har flere erfaringer med programmering i matematikkfaget. Jeg vil trekke frem en studie gjort av Kilhamn mfl. (2021). Her har de i detalj analysert dokumentasjonen fra 32 Lesson studies¹ som ble gjennomført i emnet matematikk i grunnskolen, og der programmering inngikk. I korthet ser deres studie på hvordan lærerne har tolket oppdraget, og hvilken rolle programmeringen har i matematikktimene. Resultatene fra studien ble delt inn i fire kategorier:

1. kun programmere for å programmere
2. matematikk som kontekst for programmering
3. programmering som verktøy for å effektivisere beregninger i matematikk
4. programmering som et verktøy i å utforske matematikk

Resultatene fra undersøkelsen viser at det kun var et fåtall av timene som handlet om punkt 4. Omtrent halvparten av timene handlet kun om å programmere for å programmere og var ikke koblet mot matematikk. Dersom vi tenker oss at en del av resultatene også kan gjelde for Norge, vil de to prosjektene jeg presenterer nedenfor, passe inn under kategori 2 og 4: Programmene har en utforskende karakter innenfor en matematisk kontekst.

Det blir selvsagt for omfattende å trekke frem de ulike kompetansemålene for de ulike fagene som passer inn i prosjektene. Jeg velger likevel å trekke frem to mål fra matematikk som vil være svært sentrale: «utforske, lage og programmere teknologiske systemer som består av deler som virker sammen» og «designe og lage et produkt basert på brukerbehov».

Tverrfaglighet

Når en skal arbeide tverrfaglig, kreves det god planlegging og at timeplaner på trinnet gjøres fleksible. I rapport nummer 6, «Fagfornyelsen i møte med klasseromspraksiser» (Utdanningsdirektoratet, 2023), tar undersøkelsen for seg muligheter og utfordringer som oppstår i læreres og elevers møte med de tverrfaglige temaene i LK20. Funnene kan i korte trekk oppsummeres med at god tverrfaglig undervisning krever samarbeid, tid og støtte fra skoleledelsen. Det kommer også frem at det tverrfaglige samarbeidet kan styrke læringsmiljøet for relasjonsbygging og for utvikling

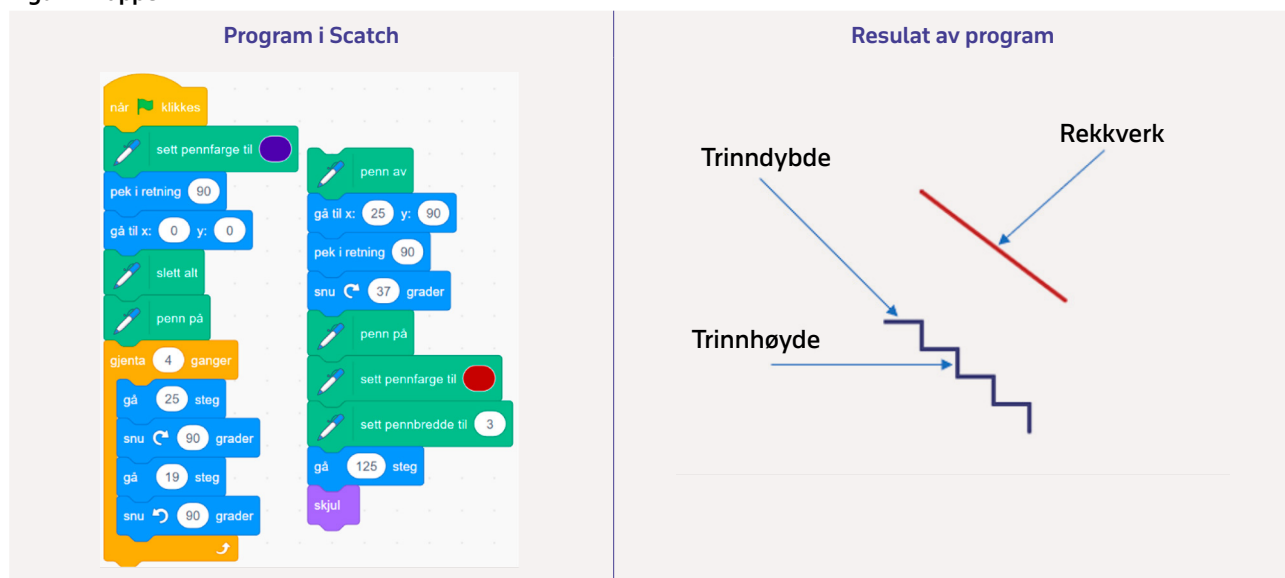
av fellesskapsfølelse på skole-, klasse- og gruppenivå. For å få til dette er det avgjørende at man utvikler en felles begrepsforståelse blant lærerne.

For en skoleleder kan det være krevende å organisere og være involvert i tverrfaglig arbeid. Ser en til de årlige undersøkelsene og rapportene til Utdanningsdirektoratet med «spørsmål til Skole-Norge» (Utdanningsdirektoratet, 2024), svarer over en fjerdedel av skolelederne at de er enige i at arbeidet med tverrfaglige tema er særlig utfordrende (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Den algoritmiske tenkeren

Når en arbeider med programmering, er det naturlig at en kommer innom flere av elementene fra «den algoritmiske tenkeren» som inneholder både nøkkelbegreper og arbeidsmåter (Utdanningsdirektoratet, 2024). I nøkkelbegrepene finner vi blant annet *logikk*, *dekomposisjon* og *algoritmer*, mens det i arbeidsmåter ligger blant annet begreper som å *holde ut*, *fikle*, *feilsøke* og *samarbeide*. Når elevene skal arbeide med prosjektene som jeg skal vise nedenfor, vil mange av disse begrepene være sentrale. Det som er viktig før oppstart av hvert prosjekt, er at læreren tar seg tid til å gjennomgå muntlig og sammen med elevene hva en ønsker at programmet skal utføre. Da får flere elever artikulert hva programmet skal utføre, og ikke minst hvordan en ønsker at programmet skal virke.

Figur 1: Trappen



Prosjektene

Trappen

Dette prosjektet kan knytte elevene nærmere utforskning, problemløsning og programmering i matematikk. Her skal elevene undersøke noen av egenskapene til en fysisk trapp og utforske vinkelbegrepet. De skal ta mål av både hvor høyt det er mellom trappetrinnene, samt dybden på trinnene. Deretter skal de lage et program i Scratch som tegner opp en enkel modell av den fysiske trappen. Under gjennomføringen vil en naturlig komme innom både vinkelbegrepet og forhåpentligvis et behov for å lage løkker. Dersom en ønsker å utforske mer rundt trappen, finnes det regler for utformingen. En regel for en god trapp er ifølge trappeformelen $2 * \text{opptrinn (cm)} + 1 * \text{trinndybde (cm)} = 62$. For nærmere info om trappen, se <https://no.wikipedia.org/wiki/Trapp>.

Figur 1 viser programmet i Scratch som tegner opp trappen som er vist til høyre. Vi starter i sentrum av tegneområdet og peker 90 grader. I nedre del av blokkene til venstre, lager vi en løkke som repeteres fire ganger. Vi observerer at trinndybden er satt til 25 steg og trinnhøyden til 19 steg. Når dette er utført, skal rekkverket tegnes. Vi tar av pennen og plasserer oss 90 enheter over trinnet. Det er opp til leseren å beregne hvordan vinkelen i forhold til trappen blir, men for eksempel vha. trigonometri får vi at vinkelen blir 37 grader.

Ordlageren eller kodeknekkeren

I dette prosjektet skal elevene lage et ord ved å programmere rette sammenhengende linjer i for eksempel Scratch eller Python. Vinkelen mellom linjene tilsvarer en bokstav i alfabetet. Bokstaven a tilsvarer 5 grader, b tilsvarer 10 grader, se utdrag av tabellen under. Når elevene lager ord, kan det inngå som en aktivitet i kodeknekking der flere kan slå seg sammen og lage setninger. Dette kan bidra til entusiasme og engasjement.

Bokstav	a	b	c	d	e	f	g	h	i
Vinkel	5	10	15	20	25	30	35	40	45

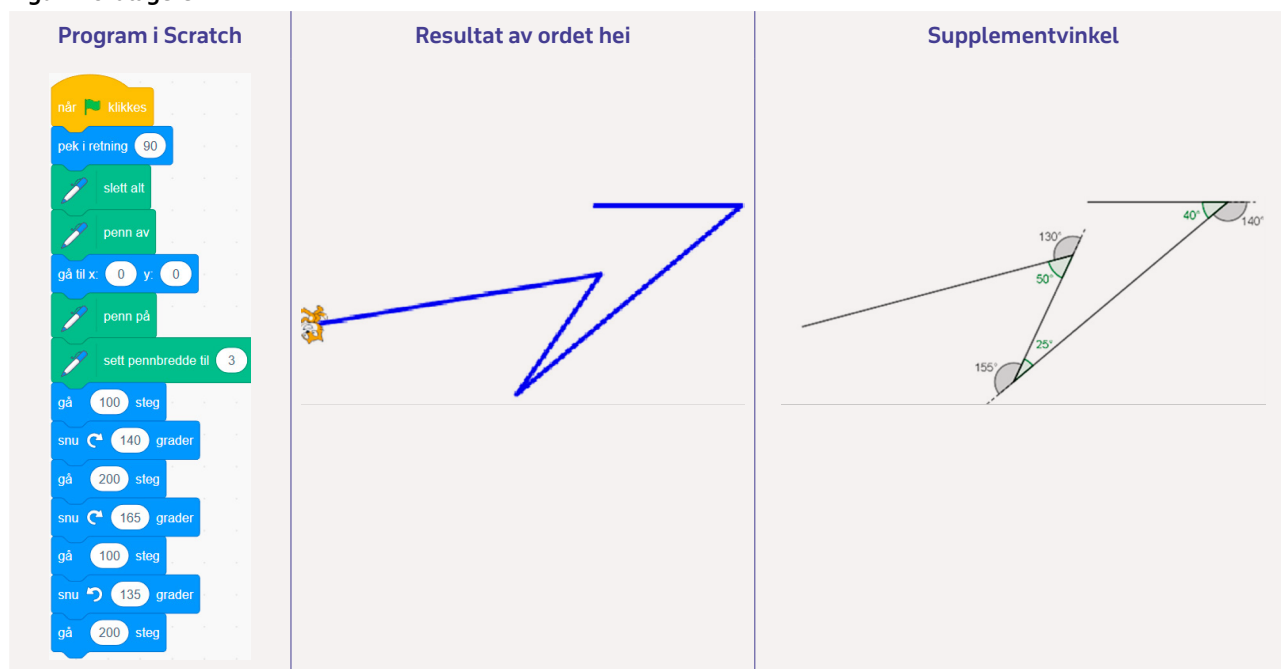
I gjøringen under (figur 2) har vi laget ordet *hei*.

Figur 2 viser hvordan en kan programmere ordet *hei* i Scratch, samt resultatet. I programmet til venstre har vi stilt vår katt i midten av tegneområdet, hvor den peker 90 grader til høyre. Siden katten skal lage bokstaven h, må vinkelen mellom de to rette linjene være 40 grader. Lengden på linjene er tilfeldig, men bør lages slik at det blir lett å avlese bokstavene. Når katten har tegnet den første linjen, må katten snu seg 140 grader, noe som figuren til høyre illustrerer.

Bommen

Denne praktiske gjøringen består i å lage en veibom som

Figur 2: Ordlageren



styres av en micro:bit. Når riktig kombinasjon av bokstavene *A* og *B* trykkes på micro:bit, vil bommen som består av et sugerør og en servomotor åpnes og lukkes etter brukerens spesifikasjoner. For å skape bedre forståelse av programmets virkemåte vil bruk av pseudokode inngå som en naturlig del av forarbeidet, før selve programmeringen starter opp. Temaet kombinatorikk i matematikk vil være en selvfølge å arbeide med, men fag som naturfag, kunst og håndverk og samfunnsfag vil være naturlige samarbeidspartnere i utvidelse av prosjektet.

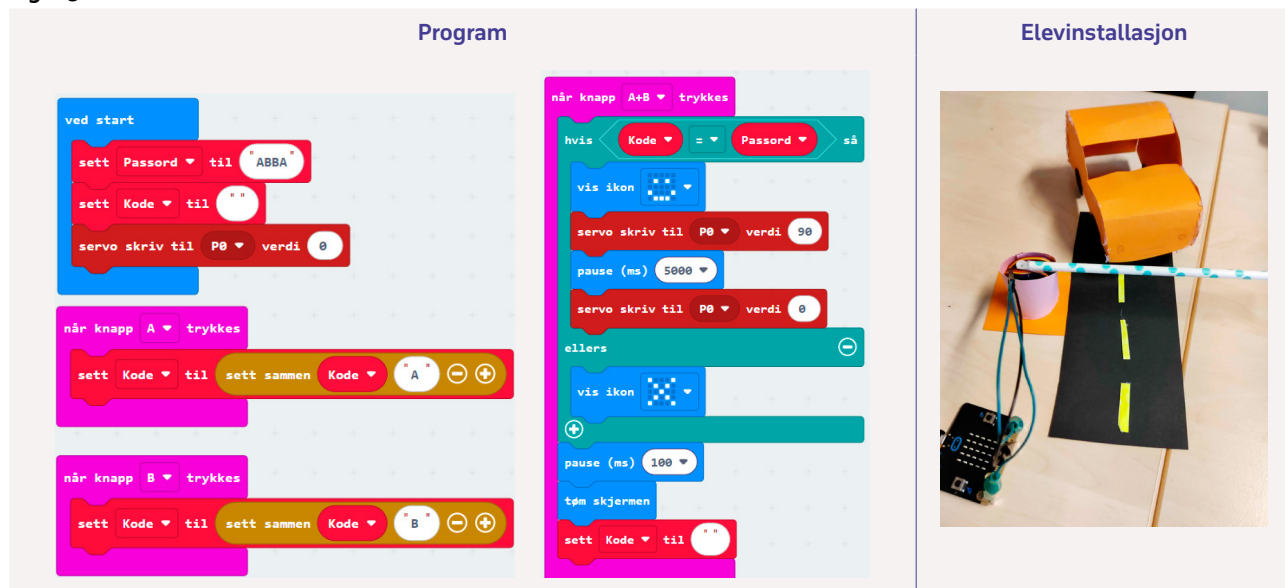
Figur 3 viser programmet som styrer bommen. I programmet har vi laget passordet *ABBA*. I blokkene til venstre gjør vi programmet klar til å ta imot inntastingen. Det er

viktig å understreke at en henter inn en tom tekstblokk for å ta imot inntastingen. I blokkene til høyre sjekker programmet om riktig bokstavkombinasjon stemmer overens med vårt passord. Dersom så er tilfelle, vil bommen være åpen fem sekunder for deretter å lukke seg. På slutten av programmet gir vi brukeren en ny sjanse om feil kombinasjon er tastet inn.

Metallsorteren

I dette prosjektet skal elevene programmere en motor som roterer et «sorteringsbord», som vises i figur 4. Fire-på-rad-brikker kan benyttes i sorteringen, der noen brikker er kledd med aluminiumsfolie. Når det blir kontakt mellom

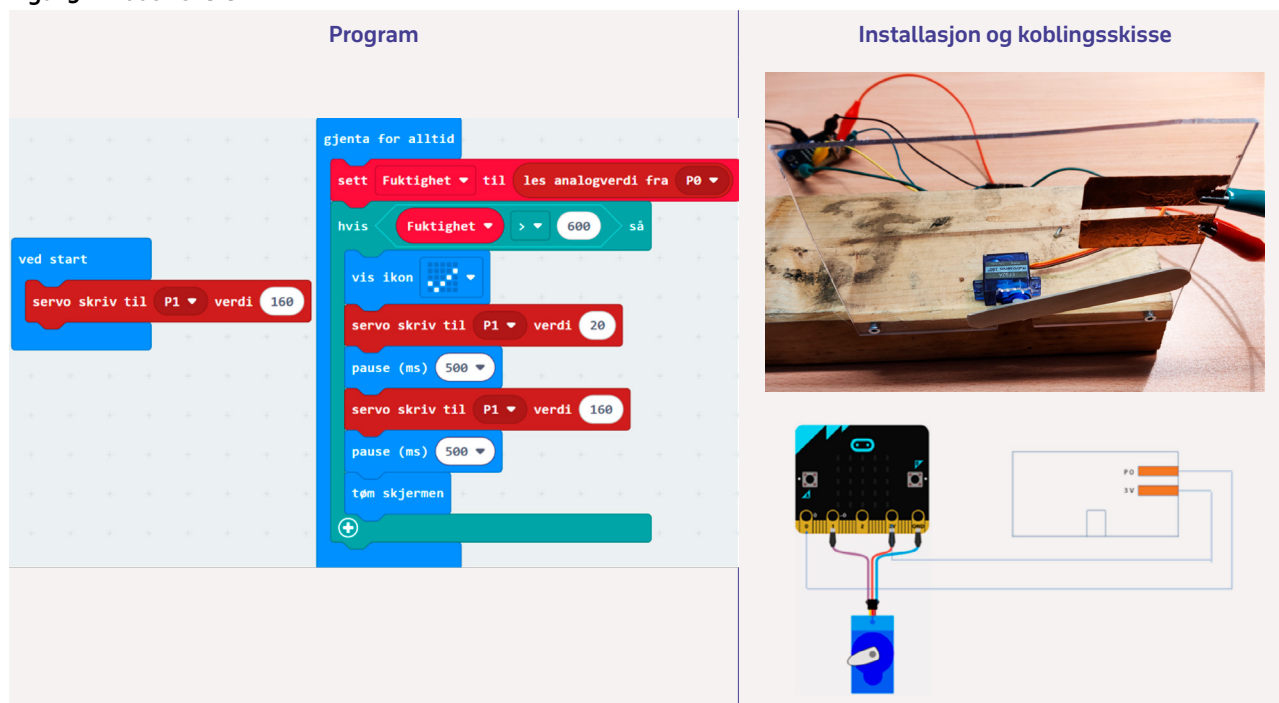
Figur 3: Bommen



Figur 4: Metallsorteren



Figur 5: Vindusviskeren



de to kobbertapene i den skrå papprennen, gis det beskjed til motoren om at den skal rotere. Metallet ledes bort av sorteringsbordet. Prosjektet kan utvikles videre, der man spesielt retter oppmerksomheten mot teknologi, praktisk problemløsning og gjenbruk av materialer.

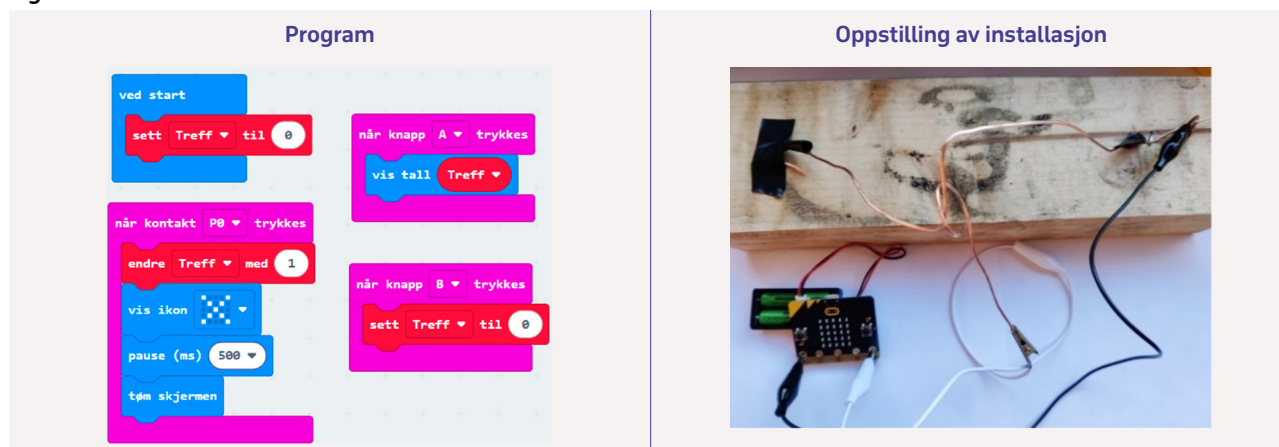
Figur4 viser programmet som styrer sorteringsbordet. Når det er kontakt mellom de to kobbertape-remmene, roterer motoren 70 grader til siden. Sorteringsbordet er utklippt emballasje. Dette er limt fast til motoren, hvor motoren sitter fast i en liten en liten plastflaske fylt med stabiliserende

småstein. For å bedre oversikten har jeg tatt med hvordan en kan koble opp det hele.

Vindusviskeren

Selv om det i moderne biler i dag er infrarødt lys som styrer vindusviskerne, kan likevel dette prosjektet skape nysgjerrighet for teknologien (se figur 5). Vindusviskeren slås på når det er kontakt mellom de to kobbertapene vist på høyre side i figuren. Siden vann fra springen leder strøm, og vi sprayer det på plexiglassruten, vil vindusvisker gå så lenge

Figur 6: Buzz wire



det er kontakt mellom de to kobbertape-bitene. På figuren ser vi vår motor. På engangsbestikket har vi limt på filt for å få en mer effektiv kontaktflate.

I vårt program står motoren i utgangsstillingen 160 grader. Sensoren måler hvor mye fuktighet som er på glasset ved å registrere hvor godt det leder strøm på en skala fra 0 til 1023. Her vil da tørt glass være i nedre del av skalaen, mens vått glass i øvre del av skalaen. Dersom verdien overstiger 600, vil motoren starte og gå til 20 grader.

Buzz wire

I dette prosjektet lages en relativ enkel innretning som har til hensikt å vise ferdighet i stødighet. En ring skal føres gjennom en løype laget av kobber. Hver gang en kommer borti metalløypen, registreres berøringen av micro:bit. Når en har kommet i mål, kan en se hvor mange ganger en eventuelt har kommet borti metalløypen.

I programmet over (figur 6) har vi laget variabelen «Treff», hvor vi ved start setter den lik null. Når metallringen berører vår løype, skapes en strømførende krets. Vår variabel oppdateres og øker «Treff» med 1.

Et virkemiddel for motivasjon og læringsglede

Selv om flere regjeringer har satset på å styrke elevenes interesse for realfag, viser evalueringen *Tett på realfag* (Lødding mfl., 2021) at tiltakene ikke har gitt økt motivasjon, økt interesse eller bedre prestasjoner. Rapporten peker også på at skolene i liten grad har økt bruken av utforskende og kreative arbeidsformer, noe som viser behovet for nye tilnærminger i undervisningen.

Som Mejlbo (2024) viser i *Utdanningsnytt*, rapporterer elever at de er mindre interessert i skolearbeid enn før. Kunnskapsministeren understreker at mer praktisk undervisning kan være et viktig virkemiddel for å øke motivasjonen og læringsgleden.

Ved å gi elevene flere muligheter til å utforske teknologi og praktiske aktiviteter, og la dem vise fram arbeidet sitt for medelever og foresatte, kan skolen bidra til økt mestring og engasjement. Målet må være å skape mer meningsfulle læringssituasjoner som fremmer både trivsel og lærelyst – og kanskje også snu trenden der færre velger realfag på videregående (Utdanningsdirektoratet, 2024).

NOTE

- 1 En kollegial, forskningsbasert metode hvor lærere systematisk planlegger, observerer og reflekterer over undervisning for å forbedre elevenes læring og sin egen praksis.

LITTERATUR

- BERGENE, A.C., SAMUELSEN, Ø.A., DAUS, S., LYCKANDER, R., VIK, K.S. & DE BESCHE, T. (2023). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2023*. Oslo: NIFU. ISBN 978-82-327-0605-1. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2023/sporsmal-til-skole-norge-varen-2023/>
- BERGENE, A.C., SAMUELSEN, Ø., TAHIR, H., VONEN, M.N., DE BESCHE, T. & DRANGE, C.V. (2024). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2024*. NIFU. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2024/sporsmal-til-skole-norge-varen-2024/>
- FURBERG, A., RØDNES, K.A., SILSETH, K., ARNETH, H.C., KVAMME, O.A., LUND, A., SÆTHER, E., VASBØ, K., ERNSTSEN, S., FUNDINGSRUD, M.W., ØISTAD, J.H. & SLUNGÅRD, K. (2023). *Fagformnyelsen i møte med klasseromspraksiser: Læreres planlegging og gjennomføring av undervisning om tverrfaglige tema*. Oslo: Universitetet i Oslo. ISBN 978-82-93847-11-3. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2023/god-tverrfaglig-undervisning-krever-samarbeid-og-tid/>
- LØDDING, B., DAUS, S., REILING, R.B., BUNGUM, B., VIK, K.S. & BERGENE, A.C. (2021). *Realistiske forventninger? Sluttrapport fra evalueringen av Tett på realfag. Nasjonal strategi for realfag i barnehagen og grunnsopplæringen (2015–2019)*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). Rapport 2021:20. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2836261/NIFURapport2021-20.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- MEJLBO, K. (2024). Elevenes motivasjon for skole fortsetter å synke. *Utdanningsnytt* <https://www.undanningsnytt.no/elev-elevundersokelsen-motivasjon/elevens-motivasjon-for-skole-fortsetter-a-synke/387238>
- UTDANNINGSDIREKTORATET. (2024a). *Elevar og fagval i vidaregåande opplæring 2023–24*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaande-skole/analyser/2024/elevar-og-fagval-i-vidaregaande-opplaring-202324/>
- UTDANNINGSDIREKTORATET. (2024b). *Algoritmisk tenkning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/digitalisering-skole/algoritmisk-tenkning/>



»» Pål-Erik Eidsvig er førstelektor ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN), tilknyttet Institutt for matematikk og naturfag og Institutt for realfag og industri-systemer. Han underviser i matematikk, programmering, ingeniørfag og etter- og videreutdanning (EVU). Han har lang erfaring med nettundervisning og undervisning i realfag på ungdomsskolenivå og videregående nivå. Han er spesielt interessert i utvikling og formidling innen bruk av digitale verktøy i realfagene.



Fortelling i ulike fag

»»» Av Kjersti M.R. Breivega, Trude Fosse, Kjellrun Hiis Hauge, Hege Emma Rimmereide og Yvonne M. Wang

Fortellinger finnes overalt og spiller en rolle i så ulike fag som norsk, engelsk, matematikk og KRLE, men mye tyder på at fortellingens didaktiske potensial ikke er fullt utnyttet i undervisningen. Lærerutdanningen bør legge vekt på fortellinger i flere fag og dessuten få fram flere ulike sider ved fortellingen som fenomen.

Fortellingen er en universell tekstlig framstillingsform. Via fortellingen representeres og ordnes verden på måter som gir mening, og slik er fortellingen en erkennelsesform vi trenger for å gripe tilværelsen (Karsrud, 2021, s. 15; Kjørup, 2008, s. 153f.). Å fortelle står sentralt i barns lek, utforsking og problemløsning (Rooks, 2002; Selås & Skattør, 2023), og fortellinger inngår i mange skolefags pedagogiske portefølje. Den fortellende framstillingsformen, for eksempel gjennom bruk av eksempler (Høisæter, 2012), har dessuten alltid utgjort en viktig undervisningsstrategi (Shirley, 2005).

Som en del av det tverrfaglige prosjektet LitEd (*Literacy in Teacher Education*) har vi som lærerutdannere og forskere interessert oss for fortellingen på tvers av ulike skolefag. For å undersøke dette nærmere har vi, i tilknytning til praksisdelen av lærerutdanningen, samarbeidet med praksislærere og viderekomne lærerstudenter i fagene norsk, engelsk, matematikk og KRLE. Studentene ble oppfordret til å lage undervisningsopplegg som involverte fortellinger, og i etterkant har vi sett nærmere på hvilken forståelse av fortellingen som kom til syne. Observasjonene vi gjorde, viser store

variasjoner i utnyttelsen av fortellingens didaktiske potensial, og for oss som lærerutdannere ble prosjektet også en nyttig tilbakemelding på vår egen utdanning.

Bakgrunn og analysekategorier

Norsk, engelsk, matematikk og KRLE er fire sentrale skolefag, der fortellinger spiller en rolle på ulike måter.

I norsk- og engelskfaget utgjør fortellingen en sentral del av den tekstkompetansen elevene skal utvikle. Dette inkluderer fortellinger innen både skjønnlitteratur og sakprosa, samt muntlige, digitale og

multimodale uttrykksformer innenfor en rekke ulike sjangre. Målet for opplæringen er at elevene både skal kunne lese og selv skape fortellende tekster (Kunnskapsdepartementet 2019a; 2019b). I norsk- og engelskfaget legger man dessuten vekt på fortellingens danningspotensial. På samme måte som annen skjønnlitteratur gir fiksjonsfortellingen mulighet for innlevelse og å ta andres perspektiv (Nussbaum, 2016).

I matematikkfaget nevnes ikke fortellinger eksplisitt i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019c), men flere ulike typer problemløsning kan relateres til fortellinger, og mange av oppgavene elevene presenteres for, er tekstoppgraver som har en fortellende form (Gerofsky, 1996). Når elever løser matematiske problemer, utformer de ofte fortellende tekster der de både skriver og tegner seg gjennom en tankeprosess. Slike *regnefortellinger* representerer en operasjonalisering av matematisk kunnskap (Fosse, 2019).

I læreplanen for KRLE-faget understrekes betydningen av «sentrale fortellinger og trosforestillinger» (Kunnskapsdepartementet, 2019d, s. 5). Ved hjelp av fortellinger fra ulike religioner og livssyn skal elever utforske eget ståsted og eksistensielle spørsmål (Bredlid & Nicolaisen, 2011). I tillegg til de religiøse fortellingene kan dessuten både personlige og litterære fortellinger være egnet til å øke toleranse, respekt og interkulturell kompetanse (Lyngstad & Wang, 2020).

Som vi har sett, forvaltes fortellingen på ulike måter i de fire fagene.

I norsk- og engelskfaget er fortellingen tydelig knyttet til tekstkompetanse, mens den i KRLE snarere uttrykker et kulturelt og verdimessig innhold. I den grad fortellingen i det hele tatt kommer til syne i matematikkfaget, er den særlig knyttet til anvendelse av matematikk, og kanskje spesielt til utforskning og problemløsning.

For å studere fortellinger i et tverrfaglig perspektiv var det nødvendig for oss å etablere noen analytiske kategorier som fungerer på tvers av fag. Med utgangspunkt i det tverrvitenskapelige forskningsfeltet *narrative studies* (Ntinda, 2018; Riessmann, 2008) har vi lagt til grunn følgende fire fortellingskategorier: 1) fortellingen som tekst, 2) mikro-narrativet, 3) makro-narrativet og 4) fortellingen som etisk og kritisk refleksjon (Sørly & Blix, 2017).

Fortellingen som tekst

Viktige trekk ved en fortelling er hvordan den er strukturert, hvilke fortellermåter som tas i bruk, og hvem fortellerstemmen er. En fortelling gjengir typisk handlinger i en tidsrekkefølge, men i tillegg til dette kjennetegnes fortellingen av en særskilt dynamikk, ofte omtalt som fortellergrammatikk (Breivega & Røskeland, 2024; Labov & Waletzky, 2006). Dynamikken i en fortelling handler om at det oppstår en komplikasjon som må løses. Klassiske eksempler er eventyrhelten som blir stilt overfor prøver og hindringer for å vinne prinsessa og halve kongeriket. Samspillet mellom ulike modaliteter

(for eksempel bilder i kombinasjon med verbalspråk) er også en avgjørende del av meningsskapingen i fortellinger (van Leeuwen, 2005). Når undervisningen legger vekt på denne typen struktur- og formelementer, er det fortellingen som tekst som står i sentrum (Sørly, 2017b, s. 83).

Fortellingen som mikro-narrativ

De to neste kategoriene, mikro- og makro-narrativene, handler mer om innholdet i fortellingen og hvilket *nivå* fortellingen beveger seg på (Blix, 2017, s. 47). Mikro-narrativer er basert på menneskers personlige erfaringer. Slike fortellinger hjelper fortelleren med å skape mening i eget liv, og blir innen narrative studier ofte omtalt som *livsfortellinger* (Blix, 2017, s. 52). Mikro-narrativer kan selvsagt opptre i fortellende tekster elevene leser, men ikke minst kan mikro-narrativer i klasserommet handle om at elevene forteller om egne opplevelser og erfaringer. Slik kan mikro-narrativer gi tilgang til elevers *livsverden*. I skolesammenheng kan mikro-narrativer aktiveres gjennom klasseromssamtalen eller at elevene blir bedt om å skrive for eksempel dagbok eller refleksjonsnotat.

Fortellingen som makro-narrativ

Makro-narrativer er «kollektive forestillinger om hvordan verden er eller burde være» (Blix, 2017, s. 48). Denne typen fortellinger omtales også som masternarrativer og kulturelle fortellinger. De representerer konstruksjoner av virkeligheten som regulerer vår forståelse og atferd.

Ofte er de også implisitte. Slik sett er makro-narrativet beslektet med *diskurs-begrepet*, forstått som ulike måter å konstruere virkeligheten på (Jørgensen & Phillips, 2013). Religiøse myter og forestillinger om for eksempel nasjonalitet eller kjønn er eksempler på makro-narrativer. I klasserommet kan makro-narrativer aktiveres ved at elevene bes om å reflektere over tema som likestilling eller demokratiske verdier.

Fortellingen som etisk og kritisk refleksjon

Fortellinger er aldri nøytrale framstillinger av verden. Fortellinger involverer relasjoner mellom mennesker og blir formidlet mennesker imellom (Sørly, 2017a). Makro-narrativer eksemplifiserer kanskje aller tydeligst at fortellinger representerer en verdiformidling, men potensialet for etisk og kritisk refleksjon gjelder selvsagt alle typer fortellinger. Også Labov og Waletsks klassiske fortellergrammatikk inneholder en komponent der fortellingens utgang *vrderes*, og denne omtaler de som fortellingens *koda* eller *moral* (Labov & Waletsky, 2006). På denne måten kan det å arbeide med fortellinger i klasserommet fremme etisk og kritisk refleksjon. Spørsmål man kan stille seg, er for eksempel hvem som er tjent med det som fortelles.

Observasjoner fra klasserommet

For å undersøke fortellinger i et tverrfaglig perspektiv samarbeidet vi vårsemesteret 2022 med 4. års

lærerstudenter og praksislærerne deres. Studentene hadde ett av de fire fagene norsk, matematikk, engelsk og KRLE som sitt masterfag, og gjennomførte en tre ukers praksisperiode der de var plassert på mellom- eller ungdomstrinnet. I løpet av praksisperiodene skulle studentene gjennomføre undervisningsopplegg som aktiverte fortellinger, men hvordan dette skulle gjennomføres, var helt opp til de enkelte praksisgruppene. Det ble tatt mange timers opptak av undervisningen, og opptakene er i etterkant transkribert og anonymisert.

I norskfaget ble fortellingen knyttet til litteraturhistorie og skriving på 10. trinn. Elevene fikk to skriveoppgaver med utgangspunkt i Ibsens *Hedda Gabler*, der den ene gikk ut på å skrive en alternativ slutt for handlingen i skuespillet, mens den andre handlet om å skrive en fortelling om utfordringer unge i dag kan møte, med utgangspunkt i historien om Hedda.

I norskundervisningen var det bare fortellingen som tekst som ble aktivert og grundig gjennomgått både i helklasse og under individuell veiledning. Mer spesifikt var det skildringer og struktur som ble mest vektlagt. Typiske spørsmål elevene ble stilt mens de skrev, var om de skildret personer og miljø, og hvordan de utformet spenningstoppen i fortellingen. I norskklasserommet var altså lærerstudentenes forståelse og bruk av fortellingen preget av formkategorier og virkemidler. Dette finner vi også igjen i nyere norskdidaktisk forskning, som viser at det legges stor vekt på

tekstlige virkemidler, både i skrive- og leseopplæringen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 59 & 108).

Skriveoppgavene som ble gitt, kunne imidlertid også blitt utgangspunkt for andre former for fortellinger. Å skrive en alternativ slutt om denne kvinneskjebnen fra 1880-tallet kunne satt i spill makro-narrativer knyttet til (skiftende) kollektive forestillinger av hva det vil si å være en (ung) kvinne. Oppgaven som handlet om å skrive en fortelling om utfordringer for dagens unge, inviterte til mikro-narrativer og etisk og kritisk refleksjon.

I engelskklasserommet ble også fortellingen aktivert gjennom et skriveoppgave. Elevene, som gikk på 7. trinn, fikk som oppgave å skrive en multimodal fiksjonsfortelling i *Book Creator* (se figur 1). I tillegg til verbaltekst skulle fortellingene altså inneholde visuelle elementer som tegninger og bilder. I undervisningen vektla lærerstudentene hvordan også bilder kommuniserer mening i form av fargebruk, størrelse og plassering, men det visuelle ble i liten grad sett i sammenheng med verbalteksten. Selve fortellingsstrukturen ble heller ikke gjennomgått i undervisningen, og vi tror studentene antok at dette var noe elevene mestret. Vi observerte videre at elevene tolket oppdraget som to separate oppgaver, der de først skulle skrive verbaltekst og deretter finne passende bilder.

Som i norskfaget ble det kun lagt vekt på fortellingen som tekst. Mikro- og makro-narrativer samt etisk og kritisk refleksjon så vi lite til. Observasjonene

fra engelskklasserommet synliggjør samtidig et behov for å arbeide grundigere med multimodale fortellinger og *samspeillet* mellom ulike modaliteter (Brown, 2021; van Leeuwen, 2005).

Lærerstudentene i matematikk observerte hvor ukritisk ungdomsskoleelever forholdt seg til informasjon de fant på Internett, og valgte da å bruke to undervisningsøkter til å oppøve elevers kritiske matematikkompetanse (Skovsmose, 1994). I den ene økten ble det arbeidet med en graf (se figur 2 under) som viste hvor stor prosentandel i ulike aldersgrupper som mente det var essensielt å bo i et demokrati. Informantene kom fra EU, Kina, USA, Storbritannia og Russland. Grafen viste en synkende tendens, der yngre støttet mindre opp om demokratiet

enn eldre. Tematikken i grafen var dermed knyttet til et makro-narrativ om demokratiske verdier.

Det som fikk mest oppmerksomhet i undervisningen, var imidlertid fortellingen som tekst og etisk og kritisk refleksjon. Tekstperspektivet kom fram ved at lærerstudentene henledet oppmerksomheten på hvordan x- og y-aksen på en graf skal leses. Fortellingen som etisk og kritisk refleksjon kom fram ved at elevene ble spurt om man kunne plassert opplysninger på x-aksen annerledes. I grafen startet x-aksen med de eldste aldersgruppene, og den er derfor synkende. Men hadde man snudd opplysningene, ville man fått en stigende graf. Studentene hadde også funnet fram til råmateriale som lå bak tallene. Der viste det seg

at bare informanter som hadde svart 10 av 10 på spørsmålet om det var essensielt å bo i et demokrati, telte med i dataene. Slik kunne man altså stille seg kritisk til hele grunnlaget for den fortellingen grafen representerte.

I KRLE-faget var praksisperioden lagt til 7. trinn, hvor det ble arbeidet med den jødiske påsketradisjonen. Det ble vekslet mellom plenumsaktiviteter og mindre skriveoppgaver. Undervisningen startet med at elevene ble spurt om hva de selv assosierte med påske. Dette spørsmålet åpnet opp for elevens erfaringer og livsverden, og dannede et godt utgangspunkt for å arbeide med mikro-narrativer. Også mange andre mindre skriveøvelser i undervisningsperioden ga slike muligheter, men dette ble i for liten grad fulgt opp. Fagstoffet, for eksempel utferden fra Egypt, stod i sentrum.

I et fortellingsperspektiv er det da et sentralt makro-narrativ i KRLE-faget som blir aktivert. Undervisningen kunne imidlertid gi elevene et større læringsutbytte dersom de ble støttet i å lese bibelhistoriene som litterære tekster, med oppmerksomhet på struktur og ulike fortellerperspektiver. En slik tilnærming, med vekt på fortellingen som tekst, kunne lagt til rette for refleksjon og kritisk tenkning omkring både innhold og mulige tolkninger.

Samlet sett var KRLE-klasserommet preget av at fortellingens potensial i altfor liten grad ble aktivert, noe som korresponderer med funn fra annen didaktisk forskning (Unstad mfl., 2020).

Story in Book Creator

Create a fictional story that should be creatively made in Book Creator. The book should include:

- Images, pictures and/or photos
- Video, self-made?
- Tape recorded voice
- Verbal text
- Drawing

Make sure you think about when creating the pages in your book:

- Use of colour
- Size
- Placement of elements on the page

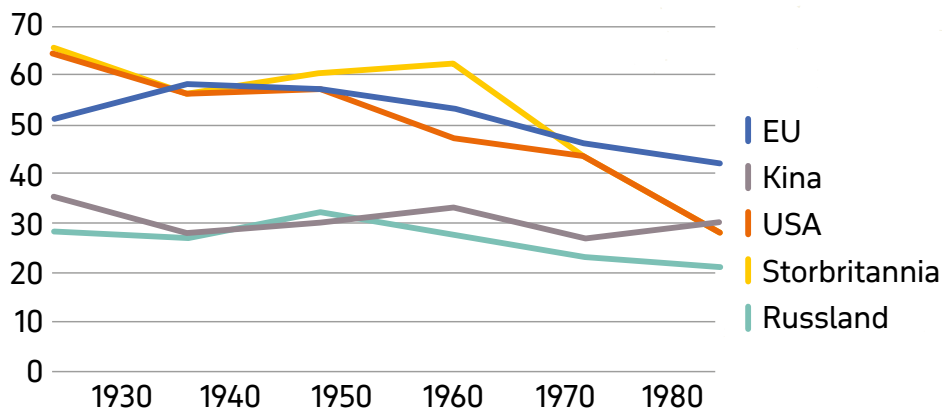
Format: The Book has to include a front page, two double spreads and a cover page.

Time frame: You have three lessons to complete the book. The book is made in pairs, and both pupils will actively take part in the creation.

Figur 1. Skriveoppgaven elevene fikk i engelsk.

Essensielt å bo i et demokrati?

Prosentandel som svarer ja, etter fødselstiår



Kilde: World Value Survey / NHO

Faksimile: NHOs perspektivmelding

Figur 2. Essensielt å bo i et demokrati? [NHO, 2018, s. 32]. Grafen viser prosentandel av de som svarte 'ja', fordelt etter fødselstiår. Informantene var fra EU, Kina, USA, Storbritannia og Russland.

Avsluttende refleksjoner

Fortelling som tekst tilhører norsk- og engelskfagets kjerneområder. Det er slik sett ikke overraskende at denne måten å forstå fortelling på var dominerende i disse fagene. På den annen side var det slående hvordan denne forståelsen av fortelling ikke bare var dominerende, men faktisk den eneste som ble observert. Dersom man i tillegg hadde lagt vekt på mikro- og makro-narrativer samt etisk og kritisk refleksjon, ville man i større grad ha utnyttet fortellingens erkjennelses- og dannelsingspotensial (Nussbaum, 2016).

Når det gjelder fortellingen som tekst, kom det – særlig via observasjonen fra engelsk – også fram faglig usikkerhet knyttet til fortellinger i multimodale formater. Dette viser at det moderne utvidede tekstbegrepet ikke kan tas for gitt. I matematikkfagets måte å fortelle på er multimodalitet fremtredende, og elever trenger derfor hjelp til å lære å lese denne typen tekster, for eksempel når man omtaler grafer. I KRLE-faget kom

det fram at man burde lagt mer vekt på fortelling som tekst, slik at elevene kunne få tilgang til fagets makro-narrativer.

Mikro-narrativer var den typen fortelling vi så færrest av i våre klasseromsobservasjoner. Med unntak av noen tilløp i KRLE-faget ble det i liten grad tatt utgangspunkt i elevenes egne fortellinger. Dermed mister man en viktig mulighet til å komme i kontakt med elevens livsverden og bygge undervisningen på det som er kjent. Makro-narrativer var det flere innslag av i den observerte undervisningen, men også disse kunne ha blitt gjort mer tilgjengelige for elevene. Fortelling i form av etisk og kritisk refleksjon fant vi bare i matematikkundervisningen. Fortellingsperspektivet, som i utgangspunktet opplevdes som fremmed innenfor matematikkfaget, viste seg å være fruktbart med tanke på å fremme elevenes kritiske matematikkompetanse (Skovsmose, 1994).

Som gjennomgangen over har vist, var det ganske store variasjoner

i lærerstudentenes forståelse og bruk av fortellinger i de fire skolefagene norsk, engelsk, matematikk og KRLE. Det er samtidig viktig å understreke at materialet vi sitter på, representerer enkeltstående eksempler på undervisning i en opplærings situasjon. Vi har slik ikke noe grunnlag for å trekke generelle slutninger om forståelse og bruk av fortellinger i ulike fag. Vi tror likevel at funnene reflekterer noen viktige sider ved de fire fagenes egenart og *fagspesifikke literacy* (Shanahan & Shanahan, 2012).

Videre konstaterer vi at mange av observasjonene våre peker i retning av fortellingens uutnyttede didaktiske potensial. Slik vi vurderer det, kan og bør de fire dimensjonene ved fortelling som er lagt til grunn i denne studien komme (bedre) til nytte i alle fag. For at dette skal skje, må imidlertid lærerutdanningen legge større vekt på fortellingen, både som tekst, mikro- og makro-narrativ og etisk og kritisk refleksjon, og gjerne også i et tverrfaglig perspektiv.

LITTERATUR

- BLIKSTAD-BALAS, M. & ROE, A.** (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- BLIX, B.H.** (2017). Narrativ: store og små, og på ulike nivå. I: R. Sørly & B.H. Blix (red.), *Fortelling og forskning. Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv* (s. 47–60). Orkana.
- BREIDLID, H. & NICOLAISEN, T.** (2011). *I begynnelsen var fortellingen*. Universitetsforlaget.
- BREIVEGA, K.M.R. & RØSKELAND, M.** (2024). Å skrive forteljende tekst. *Skriveboka. Innføring i skriveopplæring* (2. utg., s. 57–73). Samlaget.
- BROWN, C.W.** (2021). *Critical Visual Literacy and Intercultural Learning in English Foreign Language Classrooms*. Ph.d.-avhandling. Universitetet i Stavanger.
- FOSSE, T.** (2019). Regnefortellinger. *Tangenten* 30(3), 14–18.
- GEROFSKY, S.** (1996). A Linguistic and Narrative View of Word Problems in Mathematics Education. *For the Learning of Mathematics*, 16(2), 36–45. <http://www.jstor.org/stable/40248203>
- HØISÆTER, S.M.** (2012). *Eksempelet og kunnskapens orden: En analyse av eksempel i munnlege og skriftlege didaktiske tekstar*. Ph.d.-avhandling. Universitetet i Bergen.
- JØRGENSEN, M.W. & PHILLIPS, L.** (2013). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde universitetsforlag.
- KARSRUD, F.T.** (2021). *Muntlig fortelling i norskfaget. En vei til dannelse, livsmestring og literacy*. Cappelen Damm Akademisk.
- KJØRUP, S.** (2008). *Menneskevidenskapene. Humanioras historie og grundproblemer 1*. Roskilde universitetsforlag.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2019a). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nno>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2019b). *Læreplan i engelsk* (ENG01-04). <https://www.udir.no/lk20/ENG01-04>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2019c). *Læreplan i matematikk 1.–10. trinn* (MAT01-05). <https://www.udir.no/lk20/MAT01-05>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2019d). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk* (RLE01-03). <https://www.udir.no/lk20/RLE01-03>
- LABOV, W. & WALETSKY, J.** (2006)[1966]. Narrative analysis: oral versions of personal experience. I: P. Coubley (red.), *Communication Theories. Critical Concepts in Media and Culture Studies* (s. 28–63). Routledge.
- VAN LEEUWEN, T.** (2005). *Introducing Social Semiotics*. Routledge.
- LYNGSTAD, M.B. & WANG, Y.M.** (2020). «Barndommen min har aldri forlatt meg». En undersøkelse av trosfortellinger og unges deltagelse i interreligiøs dialog. I: J.V. Hugaas & Å.H. Kallestad (red.), *Oppvekst og livstolkning: Flerfaglige blikk på barns og unges eksistensielle fellesskap og fortellinger* (s. 207–232). Cappelen.
- NHO.** (2018). *Verden og oss. Næringslivets perspektivmelding 2018*, s. 32.
- NTINDA, K.** (2018). Narrative Research. I: P. Liamputtong (red.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (s. 411–223). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2779-6_79
- NUSSBAUM, M.** (2016). *Litteraturens etikk. Følelser og forestillingsevne*. Pax.
- RIESSMANN, C.K.** (2008). *Narrative methods for the Human Sciences*. Sage Publications.
- ROOKS, D.** (2002). Can I Tell You my Story? How Storytelling Contributes to Pupils' Achievements in other Aspects of Speaking and Listening and their Understanding of how Language Works. *Reading* 32(1), 24–28.
- SELÅS, M. & SKATTØR, T.H.** (2023). *Leik i norskfaget*. Fagbokforlaget.
- SHANAHAN, T. & SHANAHAN, C.** (2012). What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? *Topics in Language Disorders* 32(1), 7–18.
- SHIRLEY, J.M.** (2005). *Storyteller. Storyteacher. A Portrait of Three Teachers' Use of Story in Elementary Classes*. Ph.d.-avhandling. Georgia State University.
- SKOVSMOSE, O.** (1994). Towards a critical mathematics education. *Educational Studies in Mathematics* 27(1), 35–57.
- SØRLY, R.** (2017a). Narrativ etikk og refleksivitet. I: R. Sørly & B.H. Blix (red.), *Fortelling og forskning. Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv* (s. 33–44). Orkana.
- SØRLY, R.** (2017b). Form og struktur i narrativ analyse. I: R. Sørly & B.H. Blix (red.), *Fortelling og forskning. Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv* (s. 83–96). Orkana.
- SØRLY, R. & BLIX, B.H. (RED.)** (2017). *Fortelling og forskning. Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv*. Orkana.
- UNSTAD, L., JØRGENSEN, C.L., & FJØRTOFT H.** (2020). Lesing og skriving i religions- og livssynsfaget i den norske grunnskolen. En kartlegging av forskningsfeltet 2005–2018. *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education* 10(1), 154–174.



»»» **Kjersti M.R. Breivega** er professor i norsk ved Høgskulen på Vestlandet. Blant Breivegas forskningsinteresser er skriveopplæring, argumentasjon og demokratisk dannelse.



»»» **Trude Fosse** er dosent i matematikdidaktikk ved Høgskulen på Vestlandet. Fosse forsker på barn, elever og lærerstudenters forståelse og utvikling i matematikk.



»»» **Kjellrun Hiis Hauge** er professor i klimadanning og bærekraft ved Høgskulen på Vestlandet. Hennes forskning handler i stor grad om hvordan en kan inkludere kontroversielle temaer i matematikkundervisning.



»»» **Hege Emma Rimmereide** er dosent i engelskdidaktikk ved Høgskulen på Vestlandet. Rimmereide forsker på lesing og skriving, og barnelitteratur i et økokritisk perspektiv.



»»» **Yvonne M. Wang** er førsteamanuensis i religionsdidaktikk ved Høgskulen på Vestlandet. Wang har forsket på religionsdialog, interkulturell kompetanse og religionenes fortellinger.

Hvem får egentlig være helten i historiene vi forteller barna?

En undersøkelse fra Likestillingssenteret viste at 15 av 18 bøker lærere leste høyt, hadde gutter i hovedrollen. Undersøkelser fra barnehagene viser samme mønster.

Alle barn fortjener å se seg selv i det de lærer.



Vil du vite hvordan ubevisste valg kan påvirke både undervisningen og elevene? Bufdir og KS har laget et gratis e-læringskurs om likestilling, inkludering og mangfold.

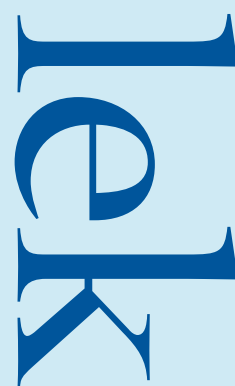
**Ta det sammen med kollegaene dine –
og lær hvordan dere kan skape et klasserom for alle!**





Skolen bør la elevene lære gjennom

ramme



Når skolen legger inn lek som del av begynneropplæringen, så bør rammelek være en naturlig del. En studie av lærere som bruker rammelek som del av undervisningen, viser hvordan elevene kan utøve medvirkning og tilegne seg kompetanse innenfor lesing, skriving og matematikk.

»» Av Annbjørg Håøy
og Tuva Bjørkvold

I en rammelek planlegger lærere og elever sammen en større lek der hele klassen kan leke sammen (Broström, 2005). Valg av tema, selve rammen, er avgjørende for at leken skal fungere godt. Aktuelle tema kan være hentet fra noe barna selv har opplevd, fra det voksne yrkeslivet eller fra litteratur. Det avgjørende er at barna har noe

innsikt eller erfaringer å bygge på, så de kan medvirke til å forme leken ut fra egne interesser og ønsker. Elevenes medvirkning er en driver i arbeidet. De er med på å planlegge gjennom for eksempel tankekart, og bygge opp rammen ved å finne fram utstyr, og de kan selv bestemme rollen sin.

Et annet viktig kjennetegn ved rammelek er at læreren tar en aktiv, lekende og støttende rolle (Broström, 2005, 2019). Læreren i rolle kan gå inn og leke med elever som kan være usikre eller ikke helt finner sin plass. Kanskje kan de sammen gå og kjøpe billetter til karusellen på tivoliet?

Lekens betydning for barn er uvurderlig. Leken er selve livet for barna fra tidlig alder, og skolen må gi tid, plass og rom for lek (Bjørnstad mfl., 2024). Når barn blir spurt om hva som er viktig i overgangen til skolen, nevner mange lek og at de setter pris på å delta i et fellesskap av venner. Lek i klasserommet kan ta mange ulike

former, og noen ganger har leken faglig innhold (Bjørnstad mfl., 2024; Breive, 2022; Wohllwend, 2023). Vi vil argumentere for rammelek som en del av de lekende tilnærmingene i skolen, som et tillegg til frilek.

96 eksempler på rammelek

I denne artikkelen skal vi ta for oss rammeleker laget for elever på 1.–4. trinn av lærere som tar videreutdanning i begynneropplæring. I vår studie ønsket vi å undersøke hvordan rammelek kan legge til rette for elevmedvirkning og utgjøre en meningsfull sammenheng når elevene skal ta i bruk lesing, skriving og matematikk. Lærerne jobbet i grupper på fire. Det var et krav at de skulle lage en felles digital fortelling med bilder og elevarbeider fra gjennomføring, samtidig som de muntlig reflekterte om rammeleken med tanke på elevmedvirkning, literacy og matematikk. Til sammen har vi samlet materiale over 4 år, fra 96 studenter som

Figur 1. Båt til sommerbeite

Elevene samler seg engasjert rundt båten de har laget av et trestykke. Den kan bare ta ti passasjerer.

– Hvor mange passasjerer har vi nå? spør Ida. Hun legger på noen kongler, teller og sier:

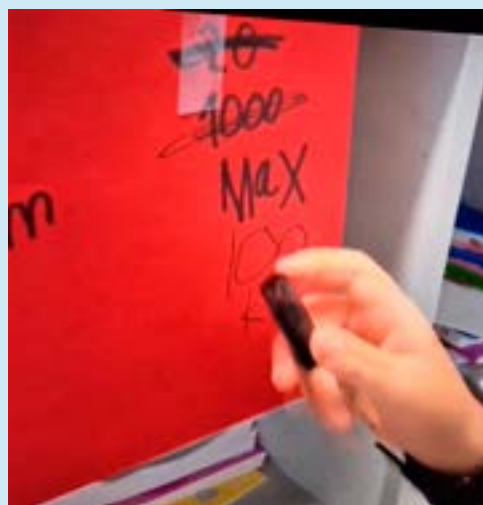
– Ti, den er full! Vi har en båt som må kjøres her oppe!

Rammeleken basert på

«Geitekillingen som kunne telle til ti» inspirerer til matematiske samtaler, lesing og skriving. Elevene har vært med på å bestemme hva og hvordan de skal leke, og nettopp dette kjennetegnet ved rammeleker gjør at den er så godt egnet i begynneropplæringen



Figur 2. Tankekart for å fram ideer om rammeleken tivoli



Figur 3. Plakat med forhandling av pris på billett

Oversikt over rammeleker i studien

- **rammelek med utgangspunkt i næringsliv eller offentlig institusjon**
 - kafé, kiosk, iskiosk, restaurant
 - bokkafé med mat og utlån av bøker
 - butikk
 - kino
 - tivoli
 - bamsesykehus
- **rammelek med reiser**
 - safari, skogen
 - flyplass, flyreise
- **rammelek basert på litteratur, eventyr, film eller annen tekst**
 - bondegård, *Geitekillingen som kunne telle til ti*
 - dyreklinikk, *Petra vil bli dyrlege*
 - brev fra klassebamse som er forsvunnet
- **rammelek med én hovedaktivitet**
 - forskere som sorterer
 - hunder som samler ting og sorterer dem
 - arbeidere som bygger det høyeste tårnet

i hver sine klasserom har gjennomført rammeleker. Deretter har de i grupper laget til sammen 25 digitale historiefortellinger på 7–9 minutter. Vi har analysert historiefortellingen ved hjelp av tematisk datadrevet analyse (Braun mfl., 2019). Analysen besto av to trinn. Først så vi på ulike typer rammelek, deretter analyserte vi hvordan lesing, skriving i en meningsfull sammenheng (literacy) og matematikk kunne inngå som del av leken.

Resultater

Det er et bredt spekter av tema og tilnærminger i materialet, men noen hovedkategorier peker seg ut: rammelek som tar utgangspunkt i næringsliv eller offentlig institusjon, rammelek med reiser, rammelek basert på tekster og til slutt rammeleker som tar utgangspunkt i én aktivitet. Vi vil i det følgende presentere materialet på overordnet nivå, for så å gå i dybden



Figur 4. Plakater fra tivoli

med noen eksempler. I disse eksemplene peker vi også på hvordan lesing, skriving og matematikk er integrert.

Tema fra næringsliv eller offentlig institusjon

Mange rammeleker tar utgangspunkt i næringsliv eller en offentlig institusjon som er kjent fra hverdagen, som butikk, tivoli eller sykehus. Det er denne gruppa rammeleker som har vært mest kjent og studert tidligere (Skrivesenteret, 2022). Felles for disse er at det er noen som går i roller som ansatte, mens andre er kunder, publikum, pasienter eller andre brukere. Denne dynamikken gjør at rammeleken fungerer godt og kan foregå over tid. Mange ønsker også å bytte rolle, så en kan være både ansatt og bruker.

I vårt materiale var det eksempel på bokkafé, der elevene både lagde menyer med mat og ordnet med bestilling og servering, og samtidig var det mulig

å låne bøker å lese i mens man spiste. Da trengtes det lånekort, oversikt over bøker og bokanmeldelser, som ofte ble skrevet med «hemmelig skrift». Noen organiserte kino, med plakater, billetter, seterader og avstemming om hvilken film de skulle se.

Andre hadde blitt enige med elevene om å ha tivoli med både karusell, berg-og-dal-bane og boder der en kunne prøve lykken. I oppstarten gikk læreren inn i rollen som direktør med hatt og jakke. For å få fram barnas erfaringer ble det laget felles tankekart om tivoli (figur 2). Elevene bidro, og lærer modellerte skriving på tavla. Før gjennomføringen var det avgjørelser som måtte tas, som å bestemme pris på billetter:

DIREKTØR (lærer i rolle): Hva gjør du, da?

ELEV: Skriver hvor mye kroner det er.

DIREKTØR: Hva står det der?

ELEV: Det var egentlig hvor mye vi trodde det skulle koste (peker på tallet 20 på plakaten), men så bytta vi til 1000 for vi trodde det var det det skulle koste.

DIREKTØR: Men hvorfor?

ELEV: På grunn av 1000 ble litt for mye, 20 ble litt for lite, og 100 ble litt for passe.

DIREKTØR: Flott!

Vi ser at matematikk ble aktivt brukt, koplet til en reell situasjon for elevene i rammeleken. Andre elever syntes det var vanskelig å skrive tall på plakater. Når elevene sier at de ikke kan skrive, forsikrer tivolidirektøren dem om at de vil få hjelp. I forberedelsene til leken prøver de seg fram, som følgende eksempel viser.

Barna spør hverandre: «Hvordan skrives tallet tusen?» En gutt skriver først 0001 og sier: «Ja, men nå er



Figur 5. Plakater fra flyleken: Flybuss, sikkerhetskontroll og cockpit.

det tre nuller, da kan det bli tusen.» En annen kommenterer: «Det der er ikke tusentallet.» Gutten svarer: «Det har pappa sagt. Hvis det er tre nuller.»

Elevene lagde plakater, lister og billetter som de brukte i leken (figur 4). En gutt skriver på en plakat: «kaste på blink» for å vise hva publikum kunne gjøre. I den «skumle» matboden i spøkeshuset var det popkorn og slikkepinner å få kjøpt.

Etter at de hadde laget i stand tivoli, kunne de leke. Elevene var litt overraska over at de skulle leke hele dagen. I etterkant fikk elevene lov til å skrive om tivolileken.

Rammelek med reiser

Reiser inspirerer flere rammeleker. Det er både reiser i naturen, som å dra på safari eller utforske skogen eller byen ved skolen, eller reiser som starter på en flyplass og inkluderer selve

flyturen og det å lande i andre land. Felles for disse er at de innebærer å planlegge, pakke det nødvendige, finne fram og komme til en annen virkelighet. Elevene har ofte roller som turister eller oppdagelsesreisende og samhandler med de som jobber på flyplassen eller bor i landet, eller de tar rollen som ville dyr i jungelen.

I flyleken lager elevene utstyr til sikkerhetskontroll og til cockpit, og de lager opplysningsskilt med ord som EXIT. De leser inn hva som sies fra cockpit og i kabinen, og kjører dette som opptak mens de leker.

I løpet av flyturen er det sikkerhetsdemonstrasjon og matservering, det kommer informasjon fra pilotene om turen og om landing på destinasjon. Elevene har laget alt materialet selv, og det estetiske er sentralt. De viser stor innlevelse og engasjement i dramatiske momenter i både forarbeid og gjennomføring. Matematiske

begreper som *mer, mindre, større, bak og foran* inngår i leken.

Rammelek basert på litteratur, film eller annen kultur

En del rammeleker tar utgangspunkt i litteratur, film og andre sakspregede og skjønnlitterære tekster. Et fellestrekk og en styrke ved disse er at klassen i fellesskap får en for forståelse ved å for eksempel lese en bok. Alle elevene har dermed forutsetninger til å skjønne rammen i leken. For eksempel fikk flere klasser brev fra klassebamsen om at den var forsvunnet. Hvilke roller måtte de ta for å finne igjen bamsen?

Noen andre elever fikk se filmen *Geitekillingen som kunne telle til ti* for å gi dem felles erfaring med hva en gård er, og høre om dyr som kan høre til. Elevene gikk inn i rollen som bonde, og med materialer de hadde funnet i skogen, lagde de innhegninger der fire og fire dyr skulle bo sammen.



Gården vår.
 Vi hadde mange dyr på gården.
 Vi hadde store dyr, som okse.
 Vi lagde en veldig stor gård, og vi hadde høner, kuer og hester. Vi kalte den ene hesten Lisa. Kua kalte jeg Forå.
 Kyllingen kalte jeg Chucky. Jeg så usynlige gekkoer. Vi hadde en edderkopp som kjaledyr. Den kalte vi Selma.
 Jeg henta stokker og pinner, som vi bygde gård av.
 Vi ble ikke helt ferdige med gården.

Figur 6. Fortellinger fra bondegårdsleken. Teksten til venstre er skrevet av én elev, den til høyre er laget i fellesskap i klassen.

Selve leken inneholdt mye matematisk tenkning og kommunikasjon (Nergård og Wæge, 2021) der objektene som inngår i leken, telles, sorteres og sammenlignes. Ulike typer objekter anvendes, og barna kommuniserer matematikk når det gjelder hvordan de teller, adderer, subtraherer og grupperer. Elevene teller med utgangspunkt i fire og fire, som er antallet dyr i hver innhegning. Dette er eksempler på utforskende tellemåter som er knyttet til lek (Breive, 2022). Læreren la også opp til at elevene skulle skrive fra bondegårdsleken, og da fikk elevene gjøre som de selv ville.

Rammelek med én hovedaktivitet

Rammeleker trenger ikke være komplekse eller omfattende, de kan kretse om én hovedaktivitet. Det sentrale er at elever og lærere går i roller innenfor en omforent ramme og leker der.

I materialet er det eksempler på rammeleker der elevene får oppdrag de skal løse i rolle. For eksempel lekte noen at de var bygningsarbeidere som skulle bygge tårn. Elevene diskuterte hva ordet *størst* betydde, er det snakk om høyde eller bredde? Deretter eksperimenterte og samarbeidet de om utformingen.

Andre var forskere som skulle sortere ting de fant ute. De måtte selv finne ut hva slags forskere de var, og hvordan det da var logisk å sortere ting. Forskerne måtte for eksempel sortere på en helt annen måte enn klassen som lekte hunder. Også hundene sorterte tingene de fant, men for en golden retriever vil en pinne være noe helt annet enn den er for en romforsker.

Også hundene måtte forklare kriteriene for hvordan de hadde valgt å sortere. De bjeffet og peste mens de forklarte. Det kunne handle om

egenskaper, som at det for eksempel kunne bøyes, at det var en bestemt kategori (for eksempel *planter*), eller at det ikke var noe for hunder (for eksempel *søppel*). På denne måten jobbet elevene med overordning av begreper, argumentasjon og det å forklare for de andre hundene at kategoriene de hadde brukt, var rimelige. Det å kunne kategorisere er relevant både innenfor matematikken og i norskfaget.

Diskusjon

Det vi ønsket å undersøke, var hvordan rammelek kan legge til rette for elevmedvirkning samt matematikk og literacy, der tekst blir brukt i en meningsfull sammenheng i begynneropplæringen. Vi har i vårt materiale mange eksempler på at rammeleker kan bidra til at elevene får lekt i skolen, med stor grad av medvirkning. Det er avgjørende at man da enten tar tak i den forforståelse elevene har, eller at



Figur 7. Hunder som sorterer

man skaper en felles forforståelse, slik at elevgruppa i samarbeid med lærer kan bestemme rammene for leken. Læreren må våge å gå inn i en rolle for at det skal bli en god rammelek, og ikke minst våge å sette av nok tid til selve leken. Da blir leken tatt på alvor og vil gi varig læring, for eksempel om hvorfor man trenger skrift og tall, og hvordan elevenes egne bidrag kan være verdifulle (Wohlwend, 2023).

Gjennom å bidra med tankekart kunne elevene vise hvilken innsikt de hadde i temaene for leken, og komme med ideer om hva de ønsket å lage. Elevene laget kulisser og rekvisittene det var behov for, og ble slik aktive medspillere når det gjaldt å bestemme rammene for leken. Mange av studentene påpekte at leken etter hvert ble friere etter som elevene brukte rammeleken til videre utfoldelse. Det var ikke lenger nødvendig at læreren skulle holde leken i gang. Noen tolket dette

positivt, som at det vitnet om engasjement og ga elevene mulighet til å utfolde seg. Andre oppsummerte med at «så begynte de bare å leke», og oppfattet det som negativt at den eksplisitt «skolske» aktiviteten ble borte.

Matematikk var sentralt i rammelekene, elevene arbeidet muntlig og skriftlig med tallrekka, og de regnet og gjorde overslag om størrelser og priser. De regnet ut fra menyer og priser, de klassifiserte og kommuniserte ut fra matematiske begreper, og de utforsket dimensjoner i rommet. Underveis i leken prøvde de seg fram med penger og objekter, diskuterte og hjalp også hverandre med for eksempel utforming av installasjoner og skriving av tall.

Rammelekene skapte et behov for lesing, skriving og regning, både for å forberede leken og for å gjennomføre selve leken (Bjørkvold, 2018). Barna skrev underveis, ved å lage plakater,

oversikter, menyer og priser. Skriving og lesing var en naturlig del av det å etablere en ramme, for så å leke. Leken ga dem mulighet til å ta risiko og prøve seg som skrivere, noe som er viktig for unge elever (Håland mfl., 2019). Elevene ga videre uttrykk for at det var gøy å skrive om det de hadde lekt, så lenge innfallsvinkelen var at de fikk skrive om det som hadde vært gøy, og ikke det de hadde lært.

Rammelek kan skape behov for både matematikk og literacy. Elevene opplever medvirkning gjennom å bestemme rammen, gjennom å lage alt de trenger til leken og ikke minst gjennom å leke og la leken ta over. Til dette trengs det modige lærere som tør å ta barnas lekekompetanse på alvor. De vet at elevene lærer masse gjennom lek, også det skolefaglige, selv om elevene selv ikke tenker så nøye over akkurat det.



Figur 8. Tårn bygget av ulike typer klosser, sand og spagetti

LITTERATUR

ACKESJÖ, H. (2017). Children's play and teacher's playful teaching: A discussion about play in the preschool class. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 19(4), 1–13.

BJØRKVOLD, T. (2018). Å skape behov for skriving – *Literacypraksiser hos elever som forsker* [Doktorgradsavhandling]. OsloMet – storbyuniversitetet. Oslo.

BJØRNESTAD, E., MYRVOLD, T.M., DALLAND, C.P., HOLLAND, S., ANDERSSON-BAKKEN, E., SVANES, I.K., SUNDTJØNN, T. & HÅØY, A. (2024). *Klasserommets praksisformer 20 år etter. En evaluering av seksårsreformen*. OsloMet Skriftserie 2024 nr. 4, Sluttrapport.

BRAUN, V., CLARK, A., TERRY, G. & HAYFIELD, N. (2019). Thematic analysis. I: P.

Liamputtong (red.), *Handbook of research methods in health and social sciences* (s. 843–860). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_103

BREIVE, S. (2022). Matematisk problemløsning, lek og kroppslig tenkning. I: S. Breive, L.T. Eik & L. Sanne (red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen*. Fagbokforlaget

BROSTRÖM, S. (2005). Transition problems and play as transitory activity. *Australasian journal of early childhood*, 30(3), 17–25.

BROSTRÖM, S. (2019). Leg i 1.klasse. I: A.A. Becher, E. Bjørnstad & H.D. Hogsnes (red.). *Lek i begynneropplæring. Lekende tilnærminger i skole og SFO*. Universitetsforlaget

HÅLAND, A., HOEM, T.F. & MC-TIGUE, E.M.

(2019). Writing in first grade: The Quantity and Quality of Practices in Norwegian classrooms. *Early Childhood Education journal*, 47: 63–74 <https://doi.org/10.1006/43-018-0908-8>

NERGÅRD, B. & Wæge, K. (2021). Effective mathematical communication in play-based activities: A case study of a Norwegian preschool. *Nordic Studies in mathematics Education*, 26(2) 47–66.

SKRIVESENTERET. (2022). Butikklek på første trinn <https://skrivesenteret.no/ressurs/butikklek-pa-forste-trinn/>

WOHLWEND, K. (2023) Serious play for serious times. Recentering play in early literacy classrooms. *The reading teacher*, 76(4) (478–486)



»»» Annbjørg Håøy er førstelektor i pedagogikk ved grunnskolelærerutdanningen på OsloMet. Hennes forskningsinteresser er begynneropplæring, spesielt barns lek, vennskap og læring. Hun jobber for tiden med tverrfaglige perspektiver i grunnskolelærerutdanningen, blant annet med utvikling av praktisk-estetiske tilnærminger som storyline og uteskole.



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

Historiebruk på speed

»»» Ketil Knutsen
***Hvordan historisk bevissthet
 forandrer verden***
*En systematisk tilnærming
 til historiebruk*

Fagbokforlaget
 160 sider

AV KJERSTI DYBVIG
 LEKTOR/FORFATTER

Da jeg selv var ungdomsskole-elev, langt tilbake i forrige århundre, introduserte historielærer Fjermestad oss for Nehrus verdenshistorie, verdenshistorien sett fra Indias ståsted. Rent historiefaglig er det flere mangler med dette firebindsverket som i sin tid ble utgitt på Pax, men for en opplevelse det var å få innblikk i et annet verdensbilde! Og jeg falt pladask for historiefaget på grunn av denne erkjennelsen: Fortiden var ikke hugget i stein, og den kunne både brukes og misbrukes.



Jeg hadde derfor store forventninger til Ketil Knutsens siste bok. Knutsen er professor i historie og historiedidaktikk ved Universitetet i Stavanger og har skrevet en lettfattelig, men innimellom også noe overflatisk, bok om historisk bevissthet og historiebruk.

Bevissthet rundt historisk bevissthet

Mange elever med opprinnelse utenfor Norge har solid historisk kunnskap om landet de selv eller deres familie kommer fra. De er litt som Nehrus verdenshistorie – historiefaglig har kunnskapen deres noen mangler, men fortellingene deres

fra Balkan, Somalia eller et hvilket som helst annet område, fyller ut bildet av historiske hendelser som direkte eller indirekte fikk konsekvenser for alle, som for eksempel den industrielle revolusjonen, verdenskrigene eller den kalde krigen. Elevene opplever da at de har mange felles historiske forankringspunkt, men at disse har blitt opplevd ulikt, og derfor blir formidlet gjennom ulike narrativ som åpner for refleksjon og slik skaper en historisk bevissthet.

Og her kommer Knutsens bok inn som en god veiviser for lærere. Det går innimellom fort i svingene, men en blir som lærer inspirert til å jobbe enda mer kritisk med faget og elevenes historiske bevissthet. «Vellykket bruk av historie kjennetegnes derfor av å aktivisere publikum i spenningen mellom det de allerede vet og det nye», skriver Knutsen og legger til: «Istedenfor å bare fortelle en historie – den ene historien – fortelles flere historier, gjerne også motstridende historier.»

Kunnskap er en forutsetning

Bokens tittel viser til «historisk bevissthet» som om det var et håndfast naturgitt fenomen vi alle besitter, en medfødt egenskap det er opp til hver enkelt av oss å bruke. Men så enkelt er det jo ikke, ettersom det å kunne gjenkjenne bruk og misbruk av historie, enten det er i populærkultur, politisk argumentasjon, på sosiale medier eller i faglitteraturen, krever at en har historisk kunnskap.

Den norske historiske forening, som består av faghistorikere, arbeider for at historiefaget igjen skal bli et selvstendig fag i grunnskolen, og ikke integreres under paraplyen *samfunnsfag*, nettopp fordi historiekunnskapen blir fragmentert og svekkes. Og som en følge av det svekkes naturlig nok også den historiske bevisstheten.

Knutsen refererer til en lang rekke

historiske hendelser som om alle leserne har dybdekunnskap i historie, men skriver samtidig om historisk bevissthet og historiebruk som om de samme leserne aldri har hørt om det før. På denne måten faller boken litt mellom to stoler.

Og noen ganger burde de historiske eksemplene vært utdypet, for eksempel når Marshall-hjelpen helt ukritisk kun beskrives som et eksempel på vellykket diplomati og internasjonalt samarbeid. Her bruker Knutsen selv historien på en måte som absolutt kan diskuteres.

Språk er makt

Og er *skepsis* det riktige ordet å bruke når en skal beskrive samenes holdning til norske myndigheter etter at flere generasjoner har blitt utsatt for grove overgrep? Beskriver *skepsis* afrikansk-amerikaneres holdning til hvite etter århundrer med diskriminering og rasisme? Knutsen skriver:

Det er heller ikke vanskelig å forstå at enkelte samer kan møte den norske staten med skepsis [...]. På samme måte har mange svarte amerikanere utviklet en *skepsis* overfor hvite etter århundrer med undertrykkelse [...] (s. 34)

Selv om ordet betyr mistro, så framstår ordbruken i denne sammenhengen som både overflatisk og lite seriøs.

En veiviser

Knutsens bok kan leses som en faglig veiviser i hvordan historie både kan brukes og misbrukes, samt betydningen av historisk bevissthet, men bruker selv mange av de historiske eksemplene sine ukritisk og overflatisk. Det krever derfor en god porsjon historisk bevissthet fra lærernes side dersom eksemplene skal brukes i klasserommet eller forelesnings-salen. Men det var kanskje forfatterens intensjon?

Endringer og spenninger i høyere utdanning

»»» Tine S. Prøitz, Ingvild Marheim Larsen og Ellen M. Rye [red.]

Endringer og spenninger i høyere utdanning

Fagbokforlaget 2025
176 sider

AV ROAR GRØTTVIK
LEKTOR

Redaktørene av denne forholdsvis kortfattede antologien starter sin innledning med en svært omfattende ambisjon. De ønsker å belyse endringer og spenninger i høyere utdanning og dessuten forholdet mellom høyere utdanning, politikk, studenter og skolens profesjoner. Med et så bredt felt blir det vanskelig å etablere en tematisk sammenheng mellom de ulike kapitlene. På den annen side kan dette fungere som et godt bilde på arbeidet og interessene til den som boka er ment å fungere som et slags festskrift for, tidligere rektor på Universitetet i Sørøst-Norge Petter Aasen. Boka ble publisert samtidig som Petter Aasen sluttet som rektor ved Universitetet i Sørøst-Norge [USN] etter en lang karriere som en av Norges mest aktive og innflytelsesrike utdanningsforskere, både nasjonalt og internasjonalt. Petter Aasens karriere er rammet inn av virket ved særlig tre ulike institusjoner: først gjennom utdanning, forskning og dekanposisjon ved NTNU, deretter som forsker



og seinere direktør ved NIFU [Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning] og fra 2007 som rektor ved Høgskolen i Vestfold, som gjennom ulike fusjoner ble USN.

Selv om temaene spriker, inneholder boka flere interessante artikler som på en god måte belyser og gir en kortfattet oversikt over utviklingen i norsk høyere utdanning de siste tiårene. Det mangler imidlertid en mer helhetlig politisk analyse av bakgrunnen for de ulike reformene og endringene som er initiert av de politiske myndighetene innenfor sektoren. Sammenlignet med mye av den internasjonale utdanningsforskningen framstår den norske som apolitisk. For eksempel er den påfallende sammenhengen mellom ulike reformer i norsk utdanning og den globale neo-liberale ideologien ikke nevnt, ei heller *New Public Management*. Uten en politisk analyse har bokas nøytale språk en tendens til å framstå som selvfølgeligheter av typen «på den ene side og på den andre side», noe som nærmest kan oppfattes som ironisk i møte med myndighetenes svært politiserte retorikk gjennom navn, begrunnelser og innhold i de ulike reformene.

Innenfor en svært begrenset ramme er det ikke mulig å kommentere alle de ni kapitlene i boka. Kommentarene nedenfor er derfor et uttrykk for mine vurderinger av hvilke kapitler som er de mest interessante.

Kvalitetsreformen

Statsviteren Bjørn Stensaker med ph.d. innenfor offentlig administrasjons- og organisasjonsteori [og tidligere kollega av Petter Aasen i NIFU] skriver om den såkalte Kvalitetsreformen. Hans artikkel illustrer godt poengene ovenfor. Reformen, med sitt ekstremt politiserte navn, inneholder alle kjerne-virkemidlene på den globale neo-liberale agendaen:

standardisering av resultatmåling for å fremme konkurranse, effektivisering ved å korte ned på studietida, mer kontroll med framdriften i studentenes arbeid og gjennom kvalitetsindikatorer og kontroll [NOKUT], finansiering gjennom resultatmåling og økt innflytelse fra privat sektor i offentlige institusjoner. OECDs vurderinger av norsk høyere utdanning spilte en viktig rolle i Mjøs-utvalgets utredningsarbeid, som la grunnlaget for reformen, men OECDs rolle som pådriver for neo-liberale reformer i offentlig sektor generelt blir ikke tematisert. Selvsagt skal ikke forskere ta politisk stilling til ulike politiske agendaer, men det er påfallende at Stensakers analyse av Kvalitetsreformen ikke identifiserer veldig tydelige og godt kjente globale trender. I stedet blir leseren presentert for ulike typer «spenninger» som nærmest framstilles som universelle og tidløse.

Dimensjonering av tilbudet

Elisabeth Hovdhaugen, Lene Korseberg og Per Olaf Aamodt [alle med tilknytning til NIFU] skriver om dimensjonering av høyere utdanning, et svært aktuelt tema etter Høyres Peter Frølichs famøse utsagn om at det bør bli slutt på «tullestudier» i høyere utdanning. Artikkelen gir en god oversikt over problemstillinger og dilemmaer knyttet til dimensjoneringen av tilbudene på hvert enkelt lærested. Et viktig poeng er at de nasjonale myndighetene har svært begrenset mulighet til å styre og koordinere dimensjoneringen gitt institusjonenes egne fullmakter på området. Og UH-institusjonene må selv forholde seg til ikke styrbare forhold når de skal ta sine dimensjoneringsbeslutninger. Det gjelder både fordi de i hovedsak rekrutterer fra sine nærmiljø og dermed er prisgitt søkningen, som igjen er påvirket av lokale forhold og tidligere elev-valg, særlig i videregående

opplæring. Og det gjelder fordi oversøkning og undersøkning til bestemte studier fører til svært ulike institusjonsvurderinger.

Jeg savner imidlertid perspektiver knyttet til arbeidslivet. Det første gjelder i hvilken grad studievalg samsvarer med jobb-karrierer for ansatte med høyere utdanning. Det andre gjelder sammenhengen mellom studentenes studievalg og lønns- og arbeidsvilkår innenfor de yrkene som er ment å få rekruttering fra bestemte studier, særlig de typiske profesjonsstudiene. Og det tredje, hvor geografisk mobile er de ferdig utdannede?

155 år gammel pedagogikk

Den siste artikkelen jeg har lyst til å nevne, og anbefale spesielt, er forskerne fra Universitetet i Gävle Daniel Petterson og Tatiana Mikhaylovas gjennomgang av Fredrik Sandbergs «Undervisningslära» fra 1870. Denne artikkelen skiller seg ut fra resten ved at den i hovedsak representerer en pedagogisk analyse. En skulle kanskje tro at en 155 år gammel bok om pedagogikk ikke er så veldig interessant. Men artikkelen viser på en god måte hvordan mange pedagogiske problemstillinger er tidløse. Det er nærmest forfriskende å få dette bekreftet i en tid hvor de i utgangspunktet menings-tomme begrepene «modernisering og utvikling» synes å dominere retorikken i debatten om hvordan undervisning skal gjennomføres «i dagens samfunn» og med «dagens teknologi».

En nysgjerrig didaktikk

>>> Tone Pernille Østern, Helene Illeris, Kristian Nødtvedt Knudsen, Sofia Jusslin og Kari Holdhus [red.]

Kunstfagdidaktikk som kunstnerisk, forskende og oppmerksom undervisningspraksis

Universitetsforlaget

292 sider

AV ANNE RITA FEET
LEKTOR

Mange forbinder kanskje kunstfagdidaktikk med kunnskapsoverføring av teknikk og estetikk, der sluttprodukter som bilder, forestillinger og konserter spiller hovedrollen. I antologien *Kunstfagdidaktikk som kunstnerisk, forskende og oppmerksom undervisningspraksis* blir leserne vist at kunstfagdidaktikk kan være noe annet. 23 forfattere med ulik forbindelse til nordiske kunstfelt har bidratt til boka. De fem redaktørene har alle tilknytning til lærerutdanning eller høyere kunstutdanning. Forfatterne henvender seg til «forskere, lærerutdannere, lærere og studenter som er nysgjerrige på hvordan undervisning i og med kunstfag kan være en kunstnerisk, forskende og oppmerksom praksis». Slik jeg ser det, har også alle vi som ikke underviser i kunstfag, mye å lære av denne boka.

Oppgjør, avlæring og alternativ

Bokas formål er å vise at kunstfagdidaktikk kan og bør være en performativ undervisningspraksis. Med andre ord «en didaktikk som hele tiden er skapende,

relasjonell og i prosess» der lærer/forsker er med som «skapende og medlærende» aktør. Dette bryter, ifølge forfatterne, med tradisjonelle syn på kunstfagdidaktikk, og krever «avlæring» av gamle praksiser slik som mål/middel-tenkning og mesterlære. De gamle tilnærmingene må samtidig erstattes av nye og alternative didaktiske verktøy. Kunstfagdidaktikken som blir presentert i boka, er en «nysgjerrig didaktikk», hevder forfatterne, og peker på flere egnede innfallsvinkler. Leserene blir kjent med *a/r/tografisk tilnærming*, *diffraksjon*, *mellomrom*, *stoppøyeblikk*, *sammenfiltrering*, *proposisjoner*, *gapahuker* og *performative agenter* – for å nevne noe. Bak dette ligger blant annet et ønske om å bringe teori og praksis nærmere hverandre, åpne for praktikerforskning og skape muligheter for «forstyrrelser» og nytenkning i undervisningen. I boka blir disse teoriene konkretisert og anvendt på reelle undervisningsforløp, og leserne blir på den måten kjent med kunstfag-forskning og -teori gjennom virkelige hendelser.

Praksisfortellinger som omdreiningspunkt

De mange praksisfortellingene i boka bygger på gjennomførte workshops og prosjekter på flere fagfelt og i ulike sammenhenger. Vi får være med på arrangementer i regi av Den kulturelle skolesekken, et performativt møte med læreplanen i musikk, dans og drama, ulltoving, prosjektet «At blive menneske i Stige Ø» og en god del mer. Flere praksisfortellinger er illustrert, og to av dem har en QR-kode som viser leseren vei til film og lydfiler. I sum gjør dette innholdet mer tilgjengelig og bidrar til dypere forståelse. Natur og bærekraft er gjennomgangstema i flere av kunstprosjektene vi møter i boka, slik som integrering av tegning i naturfag, insekters atferd som utgangspunkt for koreografi og vandring



i «Katastrofleden» i Stockholm. Dette viser hvordan kunstfaglige aktiviteter kan bære i seg didaktiske muligheter for å utvikle miljøbevissthet og naturansvar. Boka illustrerer også hvordan kunstdidaktiske prosjekter kan være innganger til arbeid med vanskelige temaer som ensomhet og kropp. Forestillingen «Fluid: Negotiating limits» ble spilt for 600 ungdomsskoleelever i Agder og «leger med stereotyper, magtrelasjoner og normative mønstre» [s. 214]. Et elevsitat fra dette prosjektet viser hvordan kunstfaglig performativ didaktikk kan sette i gang refleksjoner hos deltakerne:

Andre tanker: I løpet av workshopen merket jeg at jeg tenkte en del på alle veiene generalisering går. En ting er at man generaliserer innenfor seksuell legning osv., men har en tendens til å ignorere at en tar alle kristne eller gutter osv under en kam [s. 223].

Mye å lære for mange

Dette er en bok om kunstfagdidaktikk for dem som er tilknyttet kunstfagundervisning. Samtidig er det etter mitt syn en bok for alle som underviser – uavhengig av fagfelt. Her kan vi hente inspirasjon og «pusse brillene», oppdage muligheter og se undervisning fra nye vinkler. Vi kan lære noe om å forske på egen praksis, at det å «være underveis» er verdifullt i seg selv, og ikke minst at elever lærer lettere når mange sanser blir tatt i bruk. I tillegg presenterer boka flere modeller for integrering av kunstfag og andre fagområder – modeller som kan bidra til tverrfaglig samarbeid mellom likeverdige aktører. Riktignok kan fremmed terminologi og utstrakt bruk av faglige referanser og kunstfaglige selvfølgheter være «snublesteiner» som skaper trøbbel for ikke-kunstfag-lesere. Men disse hindringene kan også fungere som fruktbare «stoppøyblikk» og bidra til refleksjon og læring.

Antologien *Kunstfagdidaktikk som kunstnerisk, forskende og oppmerksom undervisningspraksis* bindes sammen av et overordnet didaktikksyn preget av nysgjerrighet, prosess og tett kopling mellom teori og praksis. Med dette som felles grunnlag kan også kapitlene leses som enkeltstående artikler. Boka har mye å tilby lærerlesere både innenfor og utenfor kunstfeltet og kan være et godt utgangspunkt når vi skal finne og skape «egne didaktiske veier».

En bok (mest) for skolepolitikere?

»» Pål Roland
Barn og elever i utfordrende kontekster
– ulike perspektiver

Cappelen Damm Akademisk

159 s.

AV KJERSTI DYBVIG
LEKTOR/FORFATTER

Alvorlige atferdsproblemer i skolen kommer med jevne mellomrom opp i den offentlige debatten. Og disse blir behørig kommentert av ulike politikere som mener å ha alle fasitsvarene på problemene. De som følger med på disse politikerstyrte skoledebattene, opplever dem nok ofte både som håpløse og deprimerende. Derfor tenker jeg at selv om Pål Rolands bok *Barn og elever i utfordrende kontekster* er tiltenkt forskere, masterstudenter og andre som jobber i barnehage eller skole, så burde den også leses av politikere.



I sin bok viser Roland til ulik forskning på området, for når «noe er komplekst og vanskelig, som å endre utfordrende atferd, er det viktig å forankre tiltak og forståelse i tråd med nyeste forskning og teori». Og det er nettopp på dette punktet politikerne har mye å lære. For å sette det på spissen: Politikerne henter i altfor stor grad sine tiltaksforslag ut fra egen personlig erfaring med skolen. Og da er det kanskje ikke til å undres over at disse debattene synes å komme *på repeat*, uten forskningsbaserte løsningsforlag.

Opposisjonell atferd og atferdsvansker

Hva kjennetegner alvorlige atferdsproblemer hos barn og unge? Forfatter Pål Roland, dosent ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger, har arbeidet med dette temaet i 20 år. Og han peker på to typer problematferd, der en ene er alvorligere enn den andre: opposisjonell atferd og atferdsvansker.

Men han understreker at uansett type atferdsproblem vil enkelttiltak sjelden føre til endringer. Det er altså ikke nok for læreren å flytte et par elever fra hverandre, være strengere eller legge listen lavere for melding hjem.

Atferdsproblemer kan deles inn i tre hovedkategorier. For det første handler det om undervisnings- og læringshemmende atferd. Denne kjennetegnes av mye uro i klasserommet, av elever som har problemer med overganger og kommer sent i gang med arbeidet sitt. For å endre denne atferden anbefales det å gjennomføre en koordinert snuoperasjon. En må både finne tiltak som kan settes inn samtidig, kalt simultane tiltak, og serietiltak som settes i gang etter hverandre. Disse kan iverksettes i ulike kombinasjoner.

For det andre peker Roland på norm- og regelbrytende atferd. Slik atferd bryter med skolens forventning til elevrollen. Her snakker han om elever som bryter grunnleggende verdier og normer, som å være ansvarlig, hensynsfull og vennlig. Det hindrer både positivt samvær med andre og læring. En slik atferd er ifølge Roland alvorligere enn førstnevnte, der utagering og konflikter, samt ulike emosjonelle utfordringer, er en del av bildet.

For det tredje peker Roland på kategorien alvorlige atferdsproblemer. Det krever øvelse og erfaring å beskrive og kartlegge disse, men i forskningen finnes en lang rekke tilnæringsmåter for god gjennomføring. En utfordring er imidlertid at det finnes flere dimensjoner av disse atferdsproblemene, der alle dimensjonene er kjennetegnet av kompleksitet, i tillegg til at de ofte er relatert til hverandre.

Forebyggende tiltak

Boken framhever sosial emosjonell læring (SEL) som et sentralt forebyggende tiltak, det å utvikle sosial og emosjonell kompetanse. Men hos elever som vokser opp i utfordrende omgivelser, er dette svært krevende. Disse elevene har gjerne opplevd sosial utestengning over lang tid. Når en sliter med å bli akseptert av jevnaldrende, kan den enkelte eleven utvikle intense negative følelser av sinne og frustrasjon, tristhet, depresjon og angst. Roland påpeker selvregulering som et viktig treningstema her, ikke minst hos elever der intense følelser og hyppige reaktive negative handlinger er involvert. Målet er da at elevene skal kjenne igjen disse følelsene og kunne håndtere dem.

Livsmestring er målet, og da er det fem faktorer som må på plass. Det er *selvbevissthet*, som Roland bruker om evnen til å kjenne sine svakheter og

styrker, altså kontakten en har med seg selv. Deretter kommer *selvregulering*, evnen til å regulere følelser og handlinger. Så er det selvsagt viktig å kunne ta *ansvarlige beslutninger*, for å kunne vurdere konsekvensene av ulike handlinger, både for seg selv og andre. I tillegg kommer *sosiale ferdigheter*, som dreier seg om å inngå sunne relasjoner. Og til slutt nevnes *sosial bevissthet*, det at elevene lærer å ta andres perspektiv og sette seg inn i og forstå andre sitt ståsted, altså sosial empati.

Roland viser også til eksempler på prosjekter der sosial-emosjonell læring er brukt. Disse eksemplene, eller casene, demonstrerer på ulike måter både kompleksiteten i ulike atferdsproblemer, og det langsiktige perspektivet en må ha i dette arbeidet. Det er altså ikke gjort i en håndvending.

For å få dette til understreker Roland at innholdskomponentene i et godt skoleklima må på plass. Elevene trenger sosial og emosjonell støtte, de trenger en fast struktur, og de trenger akademisk læring i tillegg til sosial emosjonell læring. Alle disse komponentene må virke sammen for å få et best mulig resultat.

Mer enn en håndbok

Denne relativt korte boken er inndelt i åtte kapitler, der hvert kapittel utdyper og nøye forklarer ulike sider ved atferdsproblemer, forskning på disse og ulike metoder en kan benytte i arbeidet med å endre dem. Og de komplekse problemene boken presenterer, krever at leseren studerer innholdet grundig. Den er svært detaljrik, og viser hvor viktig det er at pedagogen og alle andre i kretsen rundt eleven først avdekker hele problemkomplekset rundt eleven, før de deretter i fellesskap kommer fram til hvilke tema de skal jobbe med. Hos Roland vil de finne forskningsbaserte

tilnæringsmetoder og casestudier som er grundig gjennomgått, slik at både forskningsbasert kunnskap og andres erfaringer kan studeres og tilpasses akkurat din elev eller elevgruppe.

Lesende fellesskap

>>> Tove Stjern Frønes, Ingeborg Anly, Sigrd Briseid, Marte Eek-Høgås og Marte Tovsrud Syverinsen

Lesekultur

Hvordan styrke lesing i skolen

Cappelen Damm Akademisk

176 sider

AV ANNE RITA FEET

LEKTOR

I kjølvannet av 2000-tallets mange lesesatsinger, har utbudet av faglitteratur om lesing i skolen eksplodert. Spørsmålet er



om vi har behov for enda flere «lese-bøker»? Etter mitt syn trenger vi i hvert fall boka *Lesekultur. Hvordan styrke lesing i skolen* av Tove Stjern Frønes, Ingeborg Anly, Sigrd Briseid, Marte Eek-Høgås og Marte Tovsrud Syverinsen. De fem forfatterne representerer ulike roller innenfor lesefeltet, og resultatet er en bok som tilbyr oppdatert forskning og didaktiske forslag og heier fram skolebibliotekene. Forfatterne henvender seg til en bred lesergruppe: lærere, skoleledere, studenter, litteraturformidlere og biblioteklærere/skolebibliotekarere, og har som mål å inspirere til videre arbeid med lesing i skolen ved å «bidra med lettest fagstoff som kobler teori og forskning til praksis».

Oppdatert leseforskning og teori

Den første av bokas to hoveddeler inneholder seks kapitler som tar for seg ulike temaer innenfor leseforskning. Her møter leseren kjente teorier om blant annet lesemotivasjon, betydningen av forkunnskap og overvåkning av egen lesing, dessuten strategier som modellering og stillasbygging. Disse temaene er oppdatert og videreutviklet på grunnlag av ny forskning. «Elever snubler i bøker og tekster, hvor de enn snur seg», skriver forfatterne, og understreker at lesing må forstås bredt. De tar det utvidede tekstbegrep på alvor og trekker frem ulike eksempler fra tekstmangfoldet elevene er omgitt av; blant annet har lesing av SoMe-tekster, bildebøker og telefon- og iPad-tekster fått plass, sammen med papirbøker og fagtekster. Kritisk tenkning er vektlagt i LK20, og i *Lesekultur. Hvordan styrke lesing i skolen* er det viet stor oppmerksomhet til kritisk lesing. Ifølge forfatterne stiller dagens teksthverdag høye krav til elevenes lesekompetanse, og de gir en innføring i hvordan skolen kan arbeide slik at elever møter «tekster med motstand». Språk, illustrasjoner, lesefortellinger og refleksjonsspørsmål inviterer til å lese den teoretiske hoveddelen i denne boka, og gjør innholdet tiltalende og tilgjengelig for leserne.

Et didaktisk overflødigthorn

Leseinvitasjonen blir videreført i bokas didaktiske del. Også den har seks kapitler, og hvert av dem tar for seg sentrale leseemner som å «hekte elevene på lesing», å inkludere alle og kritisk lesing. Disse kapitlene byr på et vell av forslag, ideer, tips og praktiske verktøy til arbeid med lesing i skolen – på alle trinn og i alle fag og sammenhenger. Leserne får del i tanken bak de ulike leseaktivitetene, forslag til gjennomføring og en mengde ideer. Noen eksempler kan illustrere spennvidden:

Her møter vi oversikt over «lesernes rettigheter», hvordan vi kan «lese ordløse bøker», «lese som en fagekspert» og veldig mye mer. Forfatterne tar gjentatte ganger til orde for samarbeid på tvers av trinn og fag, og understreker at et kjennetegn ved skoler som lykkes i å skape et lesende fellesskap, en lesekultur, er at man fokuserer på arbeidet med å undervise i lesing og samtidig motiverer til leselyst. Den didaktisk-praktiske delen av boka henger godt sammen med den første teordelen blant annet ved hjelp av sidehenvisninger, felles bruk av begreper og søkelys på de samme lesetemaene.

Skolebiblioteket løftes frem

Forfatterne av *Lesekultur. Hvordan styrke lesing i skolen* peker på at skolebibliotekets rolle er styrket i den nye opplæringsforskriften, og henviser til disse formuleringene:

Skolebibliotek skal bidra til å utvikle språkferdighetene, leseferdighetene og evna til å tenke kritisk hos elevane, og til å jamne ut forskjellar. [...] Biblioteket skal vere tilgjengeleg for elevane i skoletida, slik at biblioteket kan brukast aktivt i opplæringa på skolen.

Under overskriften «Skolebibliotekets mange muligheter» får vi lesere del i hvordan man kan gjøre skolebiblioteket til en arena for lesing og læring. Tre pilarer må være fundament i dette arbeidet, skriver forfatterne: leselyst/litteraturformidling, et trivelig annerledesrom og informasjonskompetanse / kritisk lesing. Vi får mange praktiske forslag til hvordan dette kan bli til virkelighet, blant annet ved å trekke elevene inn i litteraturformidling, lage bokstier, «hjelp bøkene ut av hylla» og tilpasse skolebibliotekets åpningstider. I kortform formulerer forfatterne det slik: «La skolebiblioteket spille en hovedrolle!».

Jeg vil avslutte slik jeg startet: *Lesekultur. Hvordan styrke lesing i skolen* er en bok vi har bruk for. Vi trenger den fordi den på en inspirerende og forståelig måte fornyer kunnskapen vår om lese teori og -forskning. Vi trenger den også fordi den er «brukandes» og gir oss tilgang til varierte leseaktiviteter for de fleste klasserom, fag og situasjoner, slik at vi kan skape lesende fellesskap i skolen. Og ikke minst trenger vi denne boka fordi den minner oss på at arbeid med lesing i skolen ikke handler om PISA-undersøkelser og nasjonale prøver, men om ferdigheter som kan skape nysgjerrighet, glede og kunnskap og dessuten være et redskap til å ta seg frem i livet og verden.

Skolenedlegging – ikke nødvendigvis til barnas beste

»» Karl Jan Solstad

og Marit Solstad

Små skolar og kortreiste elevar

– til det beste for elevar,

bygdesamfunn og land

Oplandske Bokforlag

179 sider

AV YNGVE TROYE NORDKVELLE

PROFESSOR EMERITUS

Daglig kan man lese om kommuner – store som små – i byer som i griskrendte strøk – som ønsker å slå sammen mindre skoler til større. Boka *Små skolar og kortreiste elevar* tar til orde for at dette



er en prosess med mange sider, og ofte flere enn de som kommer fram i sakspapirer for beslutningstagerne. Forfatterne går gjennom mange tiårs argumenter for at små skoler er gode skoler, og at det i mange tilfeller er et bedre alternativ å beholde dem enn å slå dem sammen. Ett eksempel de gir, er at Sogn og Fjordane over år har vært best rangert for elevers skolefaglige ytelser – et område med flest små skoler og fådelte skoler.

Mange har forsøkt å dokumentere at store skoler gir bedre faglige resultat. De som ivrer for skolesammenslåinger, mener at fulldelte skoler med optimal utnyttning av areal, lærerdeknning og kompetansebredde vil trumfe små skoler både med hensyn til faglig læring, sosial utvikling, trivsel og helse. Denne boka argumenterer for at det like gjerne kan være motsatt. Større rom for individualisert undervisning, større samkvem med barn i bredere aldersspenn og lærere med sterkere involvering i lokalsamfunnet er noen av argumentene som peker i motsatt lei.

Argumenter fra mange fagfelt

Boka er ingen lettvinnt håndbok. Den henter argumenter fra mange fagfelt, som helse, transport, økonomi og forvaltningsfag, men hovedargumentasjonen knytter seg til de pedagogiske spørsmålene. Forfatterne viser til at svært få skoler ble lagt ned i perioden 1970–1990, ikke minst fordi forskningen viste at små skoler var like gode som store. Fraflytting, utbedring av vei og bygging av bruer lå bak unntakene. Det var da det nye inntektssystemet for kommunene tok til å virke, at de økonomiske vurderingene ble utslagsgivende. Forfatterne er alt annet enn blinde for samfunnsstrukturens endringer og bygger sine konklusjoner på

intim kjennskap til lokalsamfunnsutvikling, befolkningsutvikling og kommuneøkonomi. Til tross for dette er deres faglig godt begrunnede syn at det sjelden er til barns og lokalsamfunns beste når små skoler legges ned.

Forfatterne har arbeidet konkret med mange utredninger for kommuner om spørsmålet og studert de kommunale prosessene på nært hold. Her gir boka noen uvanlig gode nærbilder av hvordan argumenter for og imot veies opp mot hverandre, og hvordan det som får størst vekt, gjerne blir de økonomiske betraktningene fra sakspapirene politikerne mottar. Forfatterne mener at spørsmål om skolenedleggelse ofte framstilles uten at det samfunnsmessige regnskapet trekkes inn, og at et helhetlig perspektiv også må ha med synspunkter på hvordan lokalsamfunnet berøres. De hevder at sosial kapital forringes, og at man svekker skolens posisjon som samlingssted for grend eller bydel og som kulturbærer for lokalsamfunnet. De samfunnsmessige kostnadene burde ha gitt seg utslag i form av flere kolonner og faktorer i regnearkene.

«Falske profeter»

Når de økonomiske beregningene viser innsparingsmuligheter, blir utredere og byråkrater fristet til å låne argumenter fra det de ellers forsiktige og nyanserte forfatterne kaller «falske profeter» som hevder at stordriftsfordelene i seg selv både gir innsparinger, bedre trivsel og læringsutbytte. Boka utfordrer derfor utdanningssamfunnet når det gjelder å gi en samlet og grundig framstilling av eventuelle fordeler ved stordrift. I dag forvaltes denne viten tilsynelatende av konsultentselskaper som ikke deltar i den mer akademiske diskusjonen

om fenomenet. Deres argumenter er ifølge forfatterne «ofte tendensiøse med omsyn til oppbygging av argumentasjon, empirisk tilnærming og val av forskning som det blir referert til».

I boka vises det til eksempler der opprør fra grender som forsvarer sine skoler, vinner fram gjennom politisk aktivisme. Eksempelet fra Sveio kommune, der NRK også laget en dokumentar, er illustrerende. Boka har også med eksempler på hvordan valgløfter om bevaring av skolestruktur gjerne blir glemt når budsjettene krever innsparinger. Det skjer nokså uavhengig av partienes prinsipielle posisjoner. Solstad og Solstad viser som eksempel til den store nedleggingssaken i Innlandet i 2024/25.

Et helhetlig perspektiv

Bokas styrke er det helhetlige perspektivet på små skoler og pressede kommuner. Nære studier av enkeltkommuner gir framstillinga sterke autentiske innblikk i dilemma og krevende overveielser i lokalsamfunn. Forfatternes store kunnskaper om konkrete nedleggingstruede skoler og deres geografiske betingelser skaper forståelse for utfall som kan gå både i favør og ufavør av grendeskoler. Med denne boka får mange aktivister for skoler gode argumenter for å sette opp mer utførlige regnskap for hva som kan vinnes og tapes både for nærscole, for elever og for grenda eller bydelen, kommunen og regionen. Dokumentasjonen er konsistent og gjennomført saklig og har et perspektiv som er like gyldig for by- som landkommuner. Slik sett tilbyr denne boka hardt tiltrengt motekspertise.

Det er å håpe at skolemyndigheter landet rundt leser denne boka og vurderer skolenedlegging i et større perspektiv.



En podkast fra
UTDANNINGSNYTT



Sjekk ut vår
nye podkastside,
og hør på podkastene
– helt gratis!

UKAST TEMA



Tar opp spørsmål og temaer fra klasserom og barnehage. Her får du tips og kan lære noe nytt.

UKAST DOKUMENTAR



Fortellinger fra virkeligheten i skole og barnehage, om mennesker og hendelser som har satt spor.

UKAST LÆRERLIV



Lærere deler sine beste og verste erfaringer fra klasserom og barnehager. Her får du en smak av lærerlivet!

FLASKENE MED BLEKK

Enda er det vel enkelte lesere som husker da de for første gang holdt et penneskift med pennesplitt i hånden. Litt skjelvende ble spissen dyppet i blekkhuset, og så skulle bokstaver skrives på et rent hvitt ark. Pennesplitten haket seg fort fast i papiret når hånden svingte redskapen til venstre i a-en. En sky av små blå dråper spredte seg utover, og en stor dråpe seg ned på papiret. Da gjaldt det å være kvikk med trekkpapiret!

Blekkfabrikantene konkurrerte om leveringer til skolene. Lokale bokhandlere kjøpte store kvanta og fylte på gamle saftflasker og dess like. T.H. Møllers Bokhandel på Gjøvik reklamerte stolt på en forhenværende ølflaske med at blekket deres hadde fått mange gullmedaljer. Th. Hole hadde fått tørket inn blekk til pellets, den såkalte *Blaa blækekstrakt*. Grynene skulle puttes i ei bøtte og tilsettes 9 ½ liter vann. Skal tro hvor

lang strek som kunne tegnes med innholdet i den bøtta. Skolen hadde sikkert nok væske for lang tid. Apropos væske. I flaska til Barnengens Skoleblekk hadde det vært Black & White whisky før den gikk inn i skolens tjeneste.

Resirkulering og gjenbruk er ikke noe nytt ...



Bedre Skole har i denne serien gitt lederen for Haugesamlingen ved Høgskolen i Innlandet, Knut Ståle Hauge, i oppdrag å trekke fram interessante læremidler og konkretiseringsobjekter fra norsk skolehistorie [nyehaugeforlag.no].